



Logos University International
Departamento Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Programa De Pós-Graduação Internacional em Educação

Maria do Socorro dos Santos

**Plano de Ensino Individualizado para Crianças com TEA: Proposta de Formação Docente no
CMEI São Miguel Tocantins - TO**

Paris, França
2025



Maria do Socorro dos Santos

**Plano de Ensino Individualizado para Crianças com TEA: Proposta de Formação Docente no
CMEI São Miguel Tocantins - TO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Logos University International como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues

Paris, França
2025

Maria do Socorro dos Santos

Plano de Ensino Individualizado de Crianças com TEA: Proposta de Formação Docente no CEMEI
São Miguel Tocantins - TO

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta
pelos seguintes membros:

Prof.^a Dr.^a Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues – Presidente da banca examinadora
Logos University International

Prof. Dr. Uanderson Pereira da Silva
Logos University International

Prof.^a Dr.^a Juliana Zantut Nutti
Must University - Unilogos

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado
para obtenção do título de Mestre em Educação.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof.^a Dr.^a Michele Aparecida Cerqueira Rodrigues
Orientadora

Paris, França
2025

Resumo

Introdução: Compreende-se o Plano de Ensino Individualizado (PEI) como uma ferramenta que visa adequar o processo de ensino-aprendizagem às necessidades específicas das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando suas particularidades. Sua elaboração envolve a análise detalhada das demandas individuais, o que exige a colaboração entre professores, familiares e outros profissionais da educação. A implementação do plano requer ajustes no ambiente escolar, de modo a possibilitar a participação efetiva dos alunos nas atividades propostas. A elaboração e aplicação do PEI na Educação Infantil contribuem para o ajuste das habilidades das crianças com TEA, favorecendo sua inserção em um sistema de ensino inclusivo. No entanto, a efetivação desse plano enfrenta obstáculos, que vão desde a escassez de recursos e a formação insuficiente dos profissionais até a resistência institucional e os entraves burocráticos. A análise dos impactos do PEI no processo de desenvolvimento e aprendizagem dessas crianças é relevante para o aprimoramento das práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva. **Objetivo:** A presente pesquisa tem o objetivo de investigar as contribuições do Plano de Ensino Individualizado (PEI) no processo de aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, analisando seus impactos no desenvolvimento e as práticas pedagógicas adotadas em contextos inclusivos. **Método:** Optou-se pela pesquisa bibliográfica com revisão de literatura integrativa pela possibilidade de obter uma visão abrangente ao reunir estudos com diferentes desenhos metodológicos. Assim, aplicou-se as palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, plano educacional especializado, inclusão, afetividade. Como filtro aplicou-se o corte temporal de 2023 e 2024, no qual buscou-se trabalhos em português. **Resultados:** Os estudos realizados contribuíram de maneira significativa para a compreensão das melhores práticas educacionais a serem adotadas, bem como das dificuldades enfrentadas no contexto escolar. As pesquisas evidenciam a importância do PEI como uma ferramenta para garantir a adaptação curricular e a personalização do ensino, favorecendo a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças com TEA. A pesquisa evidenciou também, a existência de lacuna e algumas limitações notáveis, como a escassez de estudos longitudinais que avaliem o impacto do PEI a longo prazo e a variabilidade na implementação do plano em diferentes contextos escolares. **Conclusão:** Conclui-se que o Plano de Ensino Individualizado (PEI) desempenha um papel essencial no processo de aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil, embora a análise das produções científicas tenha evidenciado que a elaboração e aplicação do PEI ainda enfrentam desafios, especialmente pela fragilidade na formação continuada dos docentes e a ausência de estratégias pedagógicas inovadoras voltadas para a inclusão.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Plano de Ensino Individualizado, Inclusão, Práticas Pedagógicas.

Abstract

Introduction: The Individualized Teaching Plan (ITP) is understood as a tool that aims to adapt the teaching-learning process to the specific needs of children with Autism Spectrum Disorder (ASD), considering their particularities. Its development involves a detailed analysis of individual demands, which requires collaboration between teachers, family members, and other education professionals. Implementing the plan requires adjustments to the school environment to enable students to effectively participate in the proposed activities. The development and application of the ITP in Early Childhood Education contributes to the adjustment of the skills of children with ASD, favoring their inclusion in an inclusive education system. However, the implementation of this plan faces obstacles, ranging from the scarcity of resources and insufficient training of professionals to institutional resistance and bureaucratic obstacles. Analyzing the impacts of the ITP on the development and learning process of these children is relevant for improving pedagogical practices in the context of inclusive education.

Objective: This research aims to investigate the contributions of the Individualized Teaching Plan (ITP) to the learning process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education, analyzing its impacts on development and the pedagogical practices adopted in inclusive contexts.

Method: We chose to conduct bibliographic research with an integrative literature review due to the possibility of obtaining a comprehensive view by bringing together studies with different methodological designs. Thus, the keywords: autism spectrum disorder, specialized educational plan, inclusion, affectivity were applied. The time frame of 2023 and 2024 was used as a filter, in which we searched for works in Portuguese.

Results: The studies carried out contributed significantly to the understanding of the best educational practices to be adopted, as well as the difficulties faced in the school context. The research highlights the importance of the ITP as a tool to ensure curricular adaptation and personalized teaching, favoring the learning and development of children with ASD. The research also highlighted the existence of a gap and some notable limitations, such as the scarcity of longitudinal studies that assess the long-term impact of the PEI and the variability in the implementation of the plan in different school contexts.

Conclusion: It is concluded that the Individualized Teaching Plan (PEI) plays an essential role in the learning process of children with ASD in Early Childhood Education, although the analysis of scientific productions has shown that the elaboration and implementation of the PEI still face challenges, especially due to the weakness in the continuing education of teachers and the absence of innovative pedagogical strategies aimed at inclusion.

Keywords: Autism Spectrum Disorder, Individualized Teaching Plan, Inclusion, Pedagogical Practices.

Resumen

Introducción: El Plan de Enseñanza Individualizado (PEI) se entiende como una herramienta que tiene como objetivo adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades específicas de los niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA), considerando sus particularidades. Su elaboración implica un análisis detallado de las demandas individuales, lo que requiere la colaboración entre docentes, familias y otros profesionales de la educación. La implementación del plan requiere ajustes en el entorno escolar para permitir que los estudiantes participen eficazmente en las actividades propuestas. El desarrollo y aplicación del PEI en Educación Infantil contribuye a ajustar las competencias de los niños con TEA, favoreciendo su inserción en un sistema educativo inclusivo. Sin embargo, la implementación de este plan enfrenta obstáculos que van desde la falta de recursos y la insuficiente capacitación de los profesionales hasta resistencias institucionales y trabas burocráticas. El análisis de los impactos del PEI en el proceso de desarrollo y aprendizaje de estos niños es relevante para mejorar las prácticas pedagógicas en el contexto de la educación inclusiva. **Objetivo:** Esta investigación tiene como objetivo investigar las contribuciones del Plan de Enseñanza Individualizado (PEI) en el proceso de aprendizaje de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en Educación Infantil, analizando sus impactos en el desarrollo y las prácticas pedagógicas adoptadas en contextos inclusivos. **Método:** Se optó por realizar una investigación bibliográfica con revisión integradora de la literatura debido a la posibilidad de obtener una visión integral al reunir estudios con diferentes diseños metodológicos. Así, se aplicaron las siguientes palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, plan educativo especializado, inclusión, afectividad. Se aplicó como filtro el marco temporal de 2023 y 2024, en el que se buscaron obras en portugués. **Resultados:** Los estudios realizados contribuyeron significativamente a la comprensión de las mejores prácticas educativas a adoptar, así como de las dificultades enfrentadas en el contexto escolar. La investigación destaca la importancia del PEI como herramienta para garantizar la adaptación curricular y la personalización de la enseñanza, favoreciendo el aprendizaje y el desarrollo de los niños con TEA. La investigación también destacó la existencia de una brecha y algunas limitaciones notables, como la escasez de estudios longitudinales que evalúen el impacto a largo plazo del PEI y la variabilidad en la implementación del plan en diferentes contextos escolares. **Conclusión:** Se concluye que el Plan de Enseñanza Individualizado (PEI) desempeña un papel esencial en el proceso de aprendizaje de niños con TEA en Educación Infantil, aunque el análisis de las producciones científicas ha demostrado que la elaboración y aplicación del PEI aún enfrentan desafíos, especialmente por la fragilidad en la formación continua del profesorado y la ausencia de estrategias pedagógicas innovadoras dirigidas a la inclusión.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista, Plan de Enseñanza Individualizado, Inclusión, Prácticas Pedagógicas.

Lista de Figuras

Figura 1: Identificação e pré-seleção do corpus da pesquisa mediante a aplicação de filtros.

Figura 2: Identificação e pré-seleção do corpus da pesquisa mediante a aplicação de filtros por palavras pareadas.

Figura 3: Artigos selecionados após a aplicação dos critérios de exclusão.

Lista de Abreviaturas

ANDA - Associação Norte Mineira de Apoio ao Autista

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CMEI - Centro Municipal de Educação Infantil

CNE - Conselho Nacional de Educação

IJC – Instituto Jô Clemente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAAH/S - Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PEI - Plano de Ensino Individualizado

PNEE - Política Nacional da Educação Especial

TEA - Transtorno do Espectro Autista

Sumário

1	Introdução	11
1.1	Justificativa.....	12
1.2	Objetivos.....	13
1.2.1	<i>Objetivo Geral</i>	13
1.2.2	<i>Objetivos Específicos</i>	13
1.3	Problema de Pesquisa	13
1.4	Hipótese	14
Capítulo I	.....	15
2	Compreensão do TEA na Educação Infantil.....	15
2.1	Conceituação e Características do Transtorno de Espectro Autista (TEA).....	15
2.2	Abordagens Educacionais e Inclusão de Crianças com TEA.....	16
2.3	Importância da Sensibilização e Capacitação dos Professores.....	30
Capítulo II	.....	34
3	Estratégias de Preparação e Construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI).....	34
3.1	Levantamento de Necessidades e Avaliação Inicial.....	34
3.1.1	<i>Diretrizes que Regulamentam a Meta do Plano de Ensino Individualizado (PEI)</i>	38
3.1.2	<i>Desafios e Limites da implantação do PEI</i>	40
3.1.3	<i>Etapas Importantes na Implementação do PEI</i>	42
3.2	Desenvolvimento de Metas e Objetivos Individualizados	48
3.2.1	<i>Contribuições das Teorias Educacionais na Elaboração de Metas Individualizadas</i>	50
3.3	Construção de Estratégias e Recursos Personalizados	52
Capítulo III	.....	55
4	Estratégias de Implementação e Monitoramento do PEI.....	55
4.1	Planejamento e Adaptação Curricular	55
4.1.1	<i>Adaptações Curriculares para Alunos com TEA</i>	58
4.2	Apoio Multidisciplinar e Colaboração Multiprofissional.....	60
4.3	Avaliação e Ajuste Contínuo.....	64
Capítulo IV	.....	67
5	Metodologia da Pesquisa	67
Capítulo V	.....	72
6	Resultados e Discussões	72
6.1	Resultados.....	72

<i>Síntese dos Estudos Seleccionados</i>	73
6.1.2 <i>Lacunas Identificadas</i>	75
6.2 <i>Discussão</i>	75
6.2.1 <i>Estratégias de Implementação do PEI</i>	75
6.2.2 <i>Práticas Colaborativas</i>	76
6.2.3 <i>Desafios Relacionados à Afetividade</i>	77
6.3 <i>Discussão Integrada</i>	77
6.4 <i>Proposta de Plano de Formação Continuada para Professores no Atendimento a Alunos com TEA</i>	79
<i>Considerações Finais</i>	82
<i>Referências</i>	84

1 Introdução

O Plano de Ensino Individualizado (PEI) para crianças com TEA na Educação Infantil exerce relevância no âmbito da educação, visto que, geralmente é nessa fase que as famílias recebem os primeiros diagnósticos de TEA¹, por se tratar do início da vida escolar. Em muitos casos a escola recebe crianças que sequer foram diagnosticadas, pois os pais não percebem as necessidades de suas crianças e até veem seu comportamento como algo normal, o que pode desencadear ou até mesmo agravar a situação, levando a um diagnóstico tardio.

Os cuidados que a equipe escolar deve ter com a criança com TEA na etapa da Educação infantil é essencial, no sentido de garantir um ambiente seguro, inclusivo e que possibilite o desenvolvimento da criança. Para que isso ocorra, é necessário adequar o currículo, de modo a garantir suporte emocional e comunicação eficaz, resultando assim, na participação ativa e no aprendizado significativo dos pequenos.

Considerando o exposto, é possível afirmar que a implementação de um Plano de Ensino Individualizado (PEI), pode auxiliar no ajuste das habilidades das crianças, para que estas sejam inseridas verdadeiramente em um sistema de ensino inclusivo. Nesse contexto, não há como pensar em uma educação inclusiva sem, contudo, falar de afetividade, visto que as crianças passam a maior parte do tempo no ambiente escolar, longe do convívio familiar.

Assim, a temática aqui abordada, procura evidenciar a afetividade como elemento fundamental nos cuidados e desenvolvimento de crianças com TEA, mesmo que estas apresentem diferenças em sua expressão e na compreensão das emoções. Elas também têm suas necessidades de amor e apoio emocional, portanto, promover um ambiente afetivo e acolhedor pode ajudar na construção de um vínculo de confiança, redução da ansiedade e assim facilitar a interação e a comunicação.

Uma vez acolhidas em um ambiente seguro e afetivo, é possível que aceitem melhor as estratégias de ensino, que por sua vez, devem possibilitar as crianças com TEA que sejam reconhecidas e valorizadas suas emoções, seu estilo individual em um processo emocional fundamental para o desenvolvimento e bem-estar, o que possivelmente só será alcançado com êxito, se essa criança receber

¹ O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos. Esses sintomas configuram o núcleo do transtorno, mas a gravidade de sua apresentação é variável. Trata-se de um transtorno pervasivo e permanente, não havendo cura, ainda que a intervenção precoce possa alterar o prognóstico e suavizar os sintomas.

Sociedade Brasileira de Pediatria. (2019, abril). *Manual de Orientação do Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. Transtorno do Espectro Autista (TEA) (v. 5)*. https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/21775c-MO - Transtorno do Espectro do Autismo.pdf

os cuidados e ensino, a partir de um plano que contemple todas as suas necessidades e habilidades, especialmente na rotina da sala de aula.

Por fim, tal temática contribui significativamente para a educação de crianças com TEA na primeira infância, por compreender e sensibilizar educadores, pais e toda a comunidade escolar que um ambiente inclusivo deve também ser um ambiente acolhedor. Daí a importância de uma pesquisa eficaz que priorize estudos acerca do PEI, que visa atender a individualidade de cada criança, com foco na educação inclusiva, acolhedora, afetiva e adaptada às necessidades individuais da criança com TEA.

1.1 Justificativa

Estudos recentes sobre o autismo têm sido fundamentais para o fortalecimento de discussões acerca do assunto, os quais debatem sobre inclusão no contexto educacional, com foco na compreensão de como as práticas pedagógicas estão sendo aplicadas no ensino de alunos com TEA e quais delas realmente favorecem seu processo de inclusão.

Fica evidente também, que tais pesquisas têm impulsionado também o desenvolvimento de Tecnologias Assistivas² e muitas ferramentas educacionais específicas com o intuito de melhorar a aprendizagem das crianças na sala de aula. Nessa perspectiva, é possível considerar que quando o assunto é voltado para a educação infantil, etapa de ensino investigada nesta pesquisa, tais estudos tendem a influenciar a formação de professores, fornecendo a eles conhecimentos necessários para auxiliar no desenvolvimento de habilidades de crianças com TEA.

Diante do aumento significativo do diagnóstico de autismo nos últimos anos, especialmente após a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, em 2012, faz-se necessário pesquisas que aprofundem a compreensão sobre o tema, contribuindo para a formulação de práticas pedagógicas, políticas públicas e estratégias de inclusão mais eficazes (Brasil, 2012).

Ganha destaque nessa discussão, o Plano de Ensino Individualizado (PEI), o qual representa uma ferramenta essencial para a inclusão escolar de crianças com TEA, uma vez que permite a adaptação do ensino às necessidades específicas, respeitando o ritmo de aprendizagem e promovendo seu desenvolvimento integral. A Educação Infantil é a fase fundamental para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Assim, considera-se que a implementação de um PEI eficaz pode proporcionar avanços significativos na aprendizagem e na socialização das crianças que dele necessitam.

² Tecnologia Assistiva - TA é um termo utilizado para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão.

Bersch, R. (2017). *Introdução à Tecnologia Assistiva*. Fundação Lilian.

Considerando o exposto, a escolha pelo tema desta pesquisa, justifica-se, por considerar a importância do desenvolvimento de estratégias acolhedoras junto às crianças com deficiência na educação Infantil, especialmente o TEA, tendo em vista que muitos docentes que atuam na referida etapa de ensino desconhecem a importância de elaborar um Plano de Ensino Individualizado. Investigar acerca do PEI, é sem dúvida, buscar argumentos científicos que vão além dos discursos equivocados acerca desse assunto, pois está em pauta algo crucial para educação que é a inclusão. A ausência de conhecimento sobre sua elaboração e implementação compromete a qualidade da inclusão escolar, tornando essencial o desenvolvimento de estudos que ofereçam diretrizes claras e embasadas cientificamente.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Avaliar as contribuições do Plano de Ensino Individualizado (PEI) na aprendizagem e inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, propondo estratégias pedagógicas que orientem sua implementação de forma eficaz.

1.2.2 Objetivos Específicos

- ✓ Analisar criticamente a produção científica sobre o Plano de Ensino Individualizado (PEI) na educação de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil, identificando conceitos, abordagens e desafios recorrentes.
- ✓ Sistematizar os achados da pesquisa, de modo a identificar contribuições teóricas e metodológicas que possam subsidiar educadores e gestores na aplicação eficaz do PEI na educação infantil.
- ✓ Examinar práticas pedagógicas já aplicadas com base no PEI, observando suas contribuições e limitações no processo de ensino-aprendizagem de crianças com TEA.
- ✓ Elaborar estratégias de sensibilização e formação docente que promovam a reflexão crítica e o engajamento dos professores, com ênfase na afetividade e na inclusão na construção do PEI.

1.3 Problema de Pesquisa

Os professores da Educação Infantil têm vivenciado diariamente alguns entraves quanto à elaboração do PEI (Plano de Ensino Individualizado). Logo buscar soluções para resolver essa questão, demanda uma série de indagações que vão desde a compreensão dos desafios até a proposta de soluções visando melhorar a qualidade destes planos de aula, focando nas práticas inclusivas, adaptadas às características do TEA. Diante disso e considerando os objetivos propostos, a pesquisa parte da seguinte indagação: Quais estratégias inovadoras podem ser desenvolvidas para auxiliar os

profissionais da Educação Infantil na construção e implementação bem-sucedida do Plano de Ensino Individualizado em práticas pedagógicas inclusivas voltadas para crianças com TEA?

1.4 Hipótese

Tendo em vista a necessidade de responder ao questionamento da pesquisa, o que se observa na rotina das salas de aulas da Educação Infantil, é que poucos professores conseguem desenvolver estratégias acolhedoras para trabalhar com crianças deficientes. A maioria desses docentes desconhecem a importância da elaboração de um Plano de Ensino Individualizado e acabam por adotar fazeres pedagógicos desvinculados da real necessidade de aprendizagem das crianças com TEA.

Nessa perspectiva, faz-se necessário fortalecer a formação continuada desses docentes, dada a necessidade da adoção de intervenções pedagógicas que valorizem a afetividade como elemento que impacta no bem-estar emocional e na capacidade da criança em se relacionar com os outros, uma vez que um ambiente escolar acolhedor e seguro pode contribuir para a redução da ansiedade, além de potencializar a interação social e maior engajamento da criança no processo de aprendizagem.

Diante disso, parte-se da hipótese de que a implementação eficaz do Plano de Ensino Individualizado na Educação Infantil pode contribuir de maneira significativa para a inclusão e desenvolvimento de crianças com TEA, de modo a promover um aprendizado mais estruturado, acolhedor e adaptado às reais necessidades individuais desses alunos. A elaboração do PEI, quando fundamentada em estratégias pedagógicas inovadoras, considerando a formação continuada dos professores e a participação ativa da equipe escolar e das famílias, pode proporcionar avanços significativos no desenvolvimento cognitivo, social e emocional das crianças com TEA.

Capítulo I

2 Compreensão do TEA na Educação Infantil

Este capítulo destina-se às discussões acerca do autismo na Educação Infantil, destacando a sua conceituação e características, as abordagens educacionais e inclusão de crianças com TEA, além da importância da sensibilização e capacitação dos profissionais que atuam junto a esse público. Vale considerar que os estudos sobre autismo na Educação Infantil têm avançado, todavia, ainda há muitos desafios a serem enfrentados.

2.1 Conceituação e Características do Transtorno de Espectro Autista (TEA)

O autismo, também conhecido como TEA é um distúrbio que afeta a comunicação e a interação social. É caracterizado por uma ampla gama de sintomas e comportamentos que varia o grau de severidade. O termo autismo foi criado para descrever um grupo de sintomas que incluem dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos. Contudo, foi a partir da década de 1940/1950 que o autismo começou a ser compreendido através de diversos estudos (Caminha & Alves, 2016; Montenegro & Casella, 2018).

Já no início da década de 1940 o médico pediatra austríaco Hans Asperger descreveu a condição do autismo como "psicopatia autística" que mais tarde ficou conhecida como síndrome de Asperger e que é considerada como uma forma de autismo. Contudo, vale ressaltar que o seu trabalho só foi reconhecido na década de 1980 quando as suas contribuições foram redescobertas, trazendo a melhor compreensão do autismo (Sacristán, 2017).

Por volta da década de 1950, o psiquiatra Leo Kanner publicou uma série de artigos acerca da condição denominada por ele, de autismo infantil precoce, que atualmente é considerado também como uma forma do TEA. Os trabalhos de Kanner exerceram grande influência no que tange ao TEA em relação a sintomas e manifestações específicos levando, assim a uma melhor compreensão do transtorno (Volkmar & Wiesner, 2018).

Além disso, Kanner foi um dos pioneiros no estudo sobre o espectro autismo e o primeiro a descrever os sintomas em uma de suas publicações em 1943, onde ele fez um estudo com 11 crianças que apresentavam comportamento considerados como "distúrbio de contato afetivo autista". Entre os principais sintomas, a falta de interesse em interações sociais, a comunicação, bem como o comportamento repetitivo, além da preferência por atividades rotineiras (Caminha; Huguenin; Alves, 2016).

Com isso, a pesquisa sobre o TEA ganhou relevância, possibilitando ainda uma melhor compreensão dessa desordem bastante complexa e multifacetada que tem o potencial de trazer grandes

riscos ao acometido. Embora, não haja cura para TEA, o diagnóstico precoce e a intervenção são de grande ajuda para os indivíduos acometidos que podem ser tratados e assim diminuir os aspectos negativos da doença (Caminha, Huguenin & Alves, 2016).

Aponta-se ainda que o autismo é uma desordem de neurodesenvolvimento que afeta a capacidade de comunicação do indivíduo e sua interação com outras pessoas, sendo, portanto, caracterizado por diversos sintomas que podem variar em graus de severidade nos pacientes. De uma forma geral, os sintomas do autismo são classificados em categorias relacionadas às dificuldades de interação e de comunicação social ou ainda em relação ao interesse ou ao comportamento de natureza restrita, ou repetitiva (Davison & Neale, 2016).

A partir disso, pode-se dizer que os sintomas mais comuns do autismo em relação ao grau de severidade estão relacionados à dificuldade de interação e de comunicação. Entre os indivíduos que apresentam autismo moderado está a dificuldade mediana em manter e iniciar conversas, bem como interpretar e compreender as interações sociais. É importante salientar ainda, que o critério de diagnóstico do TEA está definido no DSM-5 que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Desordens Mentais (Davison & Neale, 2016).

Do ponto de vista estatístico o autismo tem apresentado aumento de casos de modo significativo nos últimos anos. Nas últimas décadas, os estudos epidemiológicos demonstraram percentual entre quatro e cinco manifestações de autismo infantil a cada 1.000 nascimentos. Contudo, em estudos clínicos posteriores ficou demonstrado aumento de 10 vezes mais ocorrências, de 40 a 60 casos a cada mil crianças nascidas (Silva & Mulick, 2009).

2.2 Abordagens Educacionais e Inclusão de Crianças com TEA

No contexto das discussões acerca das abordagens educacionais e inclusão de crianças com TEA, é imprescindível tratar inicialmente sobre alguns marcos da educação inclusiva. De acordo com Silva & Sousa (2020) as bases da educação igualitária do ponto de vista jurídico estão em um primeiro momento no ato constitutivo da Unesco que se deu no dia 16 de novembro de 1945 na cidade de Londres. Nessa ocasião Delegados de 37 países assinaram o ato constitutivo da UNESCO, que previa mediante o incentivo à educação, que as atividades científicas e culturais chegassem a paz mundial e ao bem-estar da humanidade, destacando a importância da educação igualitária para todos.

Outro grande marco da tentativa de universalização da educação é a Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela assembleia geral da Organização das Nações Unidas (ONU), no dia 10 de dezembro de 1948. Nessa declaração, a educação é tida como direito de todos, sendo que os estados signatários devem garantir pelo menos de ensino elementar em nível fundamental (Sousa, 2022).

No Brasil, a educação é prevista como direito de todos pela Constituição Federal em seu artigo 205, como direito de todos e um dever do Estado e da família sendo essa promovida é incentivada de modo a buscar a melhoria das condições de vivência na sociedade e objetiva ainda o completo desenvolvimento do indivíduo, para sua vida em sociedade e o desenvolvimento de suas aptidões para o trabalho. (Brasil, 1988).

Assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação, é um princípio que está na Constituição desde 1988, mas que ainda não se tornou realidade para milhares de crianças e adolescentes que apresentam necessidades educacionais especiais, vinculadas ou não a deficiências. A falta de apoio a essas necessidades especiais pode fazer com que essas crianças e adolescentes não estejam na escola: muitas vezes as famílias não encontram escolas organizadas para receber a todos e, fazer um bom atendimento, o que é uma forma de discriminar.

Souto (2014) em trabalho publicado no Congresso de Educação e Inclusão (CITENDI) com o trabalho de título “Educação Inclusiva no Brasil: Contexto Histórico e Contemporaneidade”, relaciona em ordem cronológica, os principais documentos que embasam a educação inclusiva e igualitária no Brasil que são: 1994 – Declaração de Salamanca; 1996 – LDB; 1999 – Decreto nº 3.298; 2001; Resolução CNE/CEB; 2002 – Formação Docente; Língua Brasileira de Sinais Reconhecida; Braille em classe; 2003 – Inclusão se Difunde; 2004 – publicação do Ministério Público Federal sobre “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”; em 2005 se deu a implantação dos Núcleos de Atividade das Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S) em todos os estados e no Distrito Federal, com o propósito de atender e orientar famílias com crianças superdotadas e possibilitar a formação continuada aos professores; Em 2007 o Brasil se tornou signatário da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência;

Por último cita-se o Decreto 6094/2007 que levou a implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) que visou garantir de forma igualitária o acesso e a permanência no ensino regular para alunos com necessidades educacionais especiais. Essa iniciativa tinha como propósito fortalecer o ingresso desse público escolar nas escolas públicas, tendo como orientação além da formação de professores para educação especial, a construção de salas com recursos multifuncionais, a adequação arquitetônica de prédios escolares que garantissem acessibilidade e ainda também visava a permanência e acesso de indivíduos com deficiência no ensino no Brasil.

Destacam-se outros documentos que reconhecem a importância da universalização da educação como direito do homem, que são a Convenção Relativa Contra a Discriminação no Campo do Ensino de 1960 e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos Sociais e Culturais de 1966. Dessa forma,

não existe hoje em dia, nenhum país do mundo que não garanta em nível mínimo, o acesso legal educação do ponto de vista igualitário. A educação igualitária visa assim promover a socialização do indivíduo, e o desenvolvimento de competências profissionais.

Desde a Constituição de 1988, os movimentos da sociedade vêm tentando humanizar a política através de ações e leis que contemplem todos os cidadãos. Essas novas perspectivas refletem um sentimento de acolhida às pessoas que possuem qualquer tipo de deficiência. Passados mais de vinte anos desde a sua promulgação, as políticas de inclusão se refletem, por exemplo, na contemplação de deficientes em concursos públicos, reservando-lhes uma cota, ou ainda no Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Muito tem se falado acerca da inclusão de pessoas com deficiência, bem como da sua inserção na escola. Como já mencionado, o assunto é amplamente discutido e, no Brasil, sobretudo após a Constituição de 1988, tida como a “A Carta Cidadã”, direitos foram assegurados, contudo poucos fatos acerca da concretização destes. Desde que foi promulgada, a Carta Magna sofreu alterações sempre com o intuito de promover a inclusão e o acolhimento dos cidadãos, sejam eles deficientes ou não.

A Constituição de 1988 assegurou aos brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil uma séria de direitos e garantias individuais. Uma das bases aproxima a sociedade brasileira do deficiente, procurando inseri-lo no contexto social de forma mais abrangente. Contudo, no Brasil a questão da inclusão ou da inserção da Pessoa com Deficiência é um problema a ser resolvido a começar pela chamada acessibilidade a ambientes e locais diversos.

De acordo com Brasil (2010, p. 7):

“O poder institucional que preside a produção das identidades e das diferenças define como normais e especiais não apenas os alunos, como também as suas escolas. Os alunos das escolas comuns são normais e positivamente valorados. Os alunos das escolas especiais são os negativamente concebidos e diferenciados”.

Em se tratando de indivíduos de uma forma geral, as instituições como o Estado através da escola têm o conceito de normalidade como sendo apenas pessoas sem qualquer necessidade, e por isto despreza aqueles cujas escolas se dedicam apenas a este público específico. A busca pelo reconhecimento de direitos por parte de grupos considerados marginalizados ou discriminados marcou a emergência de um conjunto variado e rico de atores sociais nas disputas políticas.

Assim como as pessoas com deficiência, os trabalhadores, as mulheres, os negros, os homossexuais, dentre outros com organizações próprias, reivindicavam espaços de participação e direitos. Eram protagonistas do processo de redemocratização pelo qual passava a sociedade brasileira. Ao promoverem a progressiva ampliação da participação política quando essa era ainda muito restrita, a atuação desses grupos deu novo significado à democracia.

Embora o tratamento dispensado às pessoas com deficiência tenha mudado nas últimas décadas, elas ainda enfrentam a resistência de muitos em aceitá-las, em virtude do preconceito e da discriminação. Dispensado o tratamento diferenciado a essas pessoas de forma negativa os aparelhos do Estado e as instituições reforçam o estigma que as acompanha desde os tempos mais remotos. Não basta apenas que se pregue a inclusão de direito, é preciso constitui-la de fato.

Silva, (2019, p. 100), lembra que:

“A diferença (vem) do múltiplo e não do diverso. Tal como ocorre na aritmética, o múltiplo é sempre um processo, uma operação, uma ação. A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças - diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado – da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico”.

Dessa maneira, não é possível falar de educação inclusiva sem fazer um retrospecto do que foi a escola em épocas remotas, ou ainda, o convívio de pessoas na sociedade que precisavam de um acompanhamento ou apoio para desenvolver suas potencialidades. Se hoje não é nada incomum observar pessoas com deficiência em sala de aula, nem sempre isto foi comum ou alguma realidade em qualquer outro tempo.

A história da Pessoa Com Deficiência é por assim dizer, um paralelo do que também foi a luta dos menos abastados, dos negros, das mulheres e de tantas outras minorias. Antes de qualquer pensamento quanto à inclusão da pessoa com deficiência numa escola é preciso fazer uma análise do quanto se passou até que se pudesse chegar a esse ponto. No início deste capítulo foi apresentado um breve retrospecto da condição dessas pessoas dentro da história e há ainda muito que falar. Em todos os momentos da história as pessoas com deficiência foram marginalizadas, discriminadas, abatidas em sua estima. Os cegos eram forçados a mendigar por esmolas a exemplo dos que eram coxos ou qualquer um que estivesse incapacitado para o trabalho (Rogalski, 2010).

Como se não bastasse a própria limitação anatômica e a exclusão social, os deficientes tinham ainda que conviver com a questão dos obstáculos por onde quer que passassem. Falar da escola inclusiva sem falar de acessibilidade é andar em círculo, é inútil se não houver mecanismos que tornem essa possibilidade real, concreta, palpável. No Brasil, a partir da Lei da Acessibilidade que foi sancionada pelo Governo Federal disciplinou um tema de grande relevância, e que, dadas as circunstâncias não poderia deixar de ser mencionada aqui, e que trata de um conjunto de regras criadas em termos de políticas públicas para a inclusão de Pessoas Com Deficiência. Os movimentos de

educação presentes na história do Brasil e do mundo reforçam a necessidade de que a educação deve ser estendida a todas as classes sociais e a todos os segmentos da sociedade (Brasil, 2020).

Rogalski (2010, p. 3) sinaliza que:

“Historicamente, a educação especial tem sido considerada como educação de pessoas com deficiência, seja ela mental, auditiva, visual, motora, física múltipla ou decorrente de distúrbios evasivos do desenvolvimento, além das pessoas superdotadas que também têm integrado o alunado da educação especial. A deficiência principalmente a mental tem características de doenças exigindo cuidados clínicos e ações terapêuticas. A educação dessas pessoas é denominada de educação especial em função da “clientela” a que se destina e para a qual o sistema deve oferecer “tratamento especial” tal como contido nos textos da lei 4024/61 e da 5692/71, hoje substituída pela nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 9394/96”.

Se por um lado houve grandes avanços no ensino ofertado à todas as camadas sociais há de se reconhecer que tudo isto é fruto de um longo processo histórico – a luta das pessoas com deficiência não ocorreu isoladamente e nem muito menos foi fácil. A partir dessa luta, políticas públicas no Brasil foram elaboradas, sobretudo, a partir da última Constituição e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A Educação Especial é definida, a partir da LDBEN 9394/96, como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Esta definição permite desvincular “educação especial” de “escola especial”. Permite também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos.

Diante da afirmação, verifica-se que a oferta de ensino denominada Educação Especial contempla não somente a pessoa com deficiência, mas todos aqueles que dela necessitem através do direcionamento de Atendimento Educacional Especializado. Nesta categoria encontram-se aqueles com qualquer tipo de deficiência e aqueles que por algum motivo necessitam de uma atenção voltada para sua característica e especificidade.

No âmbito dessa discussão, destaca-se a acessibilidade, a qual representa um importante tema, quando o assunto é inclusão. Para que as pessoas com deficiência possam ter acesso à escolarização, faz-se necessário além de um sistema de ensino que as contemple também é igualmente importante, preparar os locais para que elas possam se sentir acolhidas e seguras de frequentar o espaço escolar.

A acessibilidade é por sua vez uma causa também a ser defendida para que possa acontecer a inclusão da pessoa com deficiência. O direito de ir e vir deve ser respeitado, o acesso e a permanência também. Para a escola incluir as pessoas com deficiências se faz necessário que ela esteja preparada

para receber estas pessoas, do cadeirante ao deficiente visual. Esta acessibilidade inclui desde rampas, sinalização da entrada da escola até os banheiros adaptados.

De acordo com Brasil (2004, p. 11):

“Assim, uma escola somente poderá ser considerada inclusiva quando estiver organizada para favorecer a cada aluno, independentemente de etnia, sexo, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação. Um ensino significativo é aquele que garante o acesso ao conjunto sistematizado de conhecimentos como recursos a serem mobilizados”.

A escola como principal espaço de socialização do conhecimento não pode em momento algum ser um local de exclusão, onde pessoas se sintam exteriores ao seu ambiente. A escola é por assim dizer, a instituição criada pela sociedade para formar e desenvolver as habilidades dos indivíduos, valores humanísticos, preparando-os para o trabalho e para a vida em sociedade.

A escola enquanto instituição surgiu na Idade Média, e era restrita as elites, dentro de um contexto religioso. Já a escola pública, como se configura atualmente, baseada na gratuidade, universalidade, laicidade, igualdade de acesso independentemente do gênero, da classe social, e da etnia da pessoa e na obrigatoriedade tem origem na Revolução Francesa, no século XIII, e mais precisamente de Condorcet³. Esse modelo de escola continua a inspirar outros sistemas educacionais e práticas docentes, em praticamente todo as sociedades humanas, ocidentais ou não (Lopes, 2018).

A questão da educação igualitária também percorre outros itinerários que vão além daqueles apontados do ponto de vista educacional e legal e isso porque a escola se constitui um espaço no qual o capitalismo busca garantir mão de obra, sobre a ótica de um discurso de igualdade, baseada no fato de que supostamente, são proporcionadas a todos os indivíduos, as mesmas condições de oportunidades de aprendizado, com base nos talentos e nas competências.

Arado (2009) explica que quando educação não ocorre de forma igualitária dentro de uma estrutura física adequada e ainda com restrição de acesso para algumas classes sociais, isso acaba por prejudicar os menos favorecidos levando assim a perpetuação das desigualdades sociais. Isso é perceptível em uma sociedade como a brasileira visto que direito à educação igualitária não é um direito exercido por todos, ficando restrita a uma pequena elite, sendo este um desafio a ser superado.

Para Santos (2021) um dos grandes desafios para implementação de uma educação igualitária é a diversidade socioeconômica, cultural, étnica, política e religiosa. Apesar do discurso de uma educação igualitária, o ambiente escolar demonstra ainda um antagonismo, pois está permeada de

³ Na concepção do marquês, a instrução era não só do Estado como também uma condição básica para o seu funcionamento. "O projeto de Condorcet tem um claro compromisso com a meta de uma sociedade democrática", prossegue Carlota Boto. "Ele entendia que de nada adiantava declarar um povo como portador de direitos - e a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão era a marca da revolução - se cada um dos indivíduos não pudesse desfrutar deles. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1734/condorcet-a-luz-da-revolucao-francesa-na-escola>.

práticas e de visões conservadoras, baseados em processo de ensino-aprendizagem uniformes, que não leva em consideração a diversidade de seus alunos.

Conforme ressalta Santos (2021) a escola pública passa por desafios para garantir o acesso do ensino aos seus alunos, pois muitas carecem de condições técnicas e de qualidade de instalação. Além disso, há a precarização da mão de obra que são os professores, a falta de recursos financeiros e didáticos, aspectos a serem considerados como superação para uma verdadeira educação inclusiva e igualitária.

Silva (2019) aponta como desafio para uma educação igualitária, a inclusão dessa ao projeto político pedagógico, fato este que deve começar pela Secretaria de Educação. E aliado a isso, ainda está o fato de que o professor deve ser valorizado, pois tem contato direto com os alunos, uma vez que tem a responsabilidade tanto de ensinar, como de fazer a integração social entre seus educandos. Acrescenta-se, o fato de que para se realizar a educação igualitária e inclusiva, o educador precisa de formação contínua para superar os obstáculos de ordem temática e pedagógica.

Boy (2021) salienta que um dos desafios a serem enfrentados pela educação inclusiva e igualitária passa por questões cruciais que são: a acessibilidade, a mobilidade e a materialidade. Respectivamente, o primeiro tem relação direta com a utilização de recursos, elaboração de materiais pedagógicos que facilitem ensino de alunos com necessidades. No caso do segundo, está relacionado diretamente com a infraestrutura física da instituição de ensino, ou seja, demanda a existência de guias para deficientes visuais, rampas e elevadores que facilitem a movimentação de alunos com necessidades especiais de mobilidade. E o último aspecto que é o da materialidade, que diz respeito aos instrumentos necessários que possibilitam ao educando, sua inclusão no meio escolar.

Apesar dos avanços com relação à legislação no Brasil, no âmbito da educação inclusiva e igualitária, em 2020 foi promulgado pelo atual Presidente da República, o decreto 10.502 que estabeleceu a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), e que é visto por educadores como um retrocesso, pois permite a matrícula de estudantes com necessidades educacionais especiais em instituições de ensino específicas, tirando a obrigatoriedade das escolas não especializadas em aceitar matrícula de pessoas com deficiência (Carvalho, 2020).

Especialistas apontam que isso fere várias conquistas que foram efetuadas nos últimos anos, com relação a educação igualitária, constituindo como um desafio a educação inclusiva e igualitária ainda mais nesses tempos de pandemia, na qual a educação se tornou precarizada por ter que ser realizada através de meios digitais.

A legislação dispensada às pessoas com deficiência descreve os direitos, deveres e conceitos referente a essa população nos artigos e incisos a seguir: o Presidente da República, no uso das

atribuições que lhe confere o art. 84, incisos IV e VI, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Numa perspectiva mais moderna, a escola tem abordado com frequência dentro do tema da inclusão, a chamada Educação Especial, porém há ainda muito a ser feito tanto no sentido da mudança de mentalidade dos educadores quanto da logística, uma vez que não basta apenas reverberar essa modalidade de escola, mas é necessário também preparar os locais de ensino para receber esse público específico.

Brasil (2005, p. 7), afirma que:

“A questão se torna complexa quando nos deparamos com a realidade de uma mesma sociedade, que demanda soluções de sustentação e viabilidade para sua própria pluralidade, não é uma sociedade inclusiva. Longe disso, sabemos o quanto instituições criadas para reger o convívio entre os homens tendem a reforçar a discriminação e a criar territórios que classificam e hierarquizam os cidadãos justamente a partir de suas diferenças. As pessoas com deficiência, com síndromes, são historicamente identificadas como páreas sociais em função de um conjunto de igualdades mais ou menos constantes que acabam por definir seu lugar na sociedade: lugar de exclusão”.

A legislação sinaliza que a escola deve acolher a pluralidade, porém, é necessário e extremamente urgente que esta mesma escola esteja preparada para lidar com o público da denominada educação especial. Entretanto, só veio a se falar em Educação Especial no Brasil até a década de 1950 pois não havia uma política pública voltada para crianças com deficiência, sendo que toda e qualquer movimento relacionado à educação eram direcionadas para os indivíduos que não eram neuro divergentes. Por outro lado, viu-se, a difusão e criação nessa mesma década, de escolas especiais bem como de instituições filantrópicas como foi o caso da fundação da Associação de Pais e Amigos do Excepcionais também conhecida como APAE⁴ (Rogalski, 2010).

Como visto, não havia qualquer preocupação dos órgãos do Estado no cuidado e na atenção à pessoa com qualquer deficiência – elas eram marginalizadas ou estigmatizadas. Uma atenção maior apenas veio surtir efeito com a aprovação de leis educacionais a partir da promulgação da nova LDB, em 1996.

Brasil (2005, p. 7) assevera que:

⁴ Atualmente a Instituição recebe o nome de Instituto Jô Clemente (IJC). É uma organização da sociedade civil sem fins lucrativos, fundada em 1961 por Jô Clemente e outras famílias que buscavam alternativas educacionais e de apoio para seus filhos com deficiência intelectual. Localizado na Vila Clementino, em São Paulo, o IJC é reconhecido nacionalmente por sua atuação na inclusão e promoção de direitos das pessoas com deficiência intelectual, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e doenças raras.

Instituto Jô Clemente. (2025). *Quem somos*. <https://ijc.org.br/quem-somos/>

“Nesse contexto a escola não se constitui de maneira diferente. Como território institucional expressivo da cultura em que se insere, a escola sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender. Um público de “aprendizes de cidadania” que, para exercê-la, querem mais que o mero direito de expressão. Mas também um público cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças jamais farão da escola um dos possíveis espaços em que o exercício de uma política inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa”.

Diante do exposto, vale considerar que os espaços de inclusão como a escola precisam estar preparados para uma política de inclusão que é fruto inclusive de uma pressão de grupos da mesma sociedade que demandam por atenção para que não sejam apenas ouvidos, mas compreendidos e aceitos no meio social.

Uma escola com acessibilidade reflete uma luta que os deficientes físicos ou aqueles de mobilidade reduzida travam no cotidiano. O desafio diário enfrentado pelas Pessoas Com Deficiência começa dentro da própria casa, antes de tudo, com a não aceitação por parte da própria família, que deles tem vergonha e se sentem retraídos, apontados na rua. A luta destes indivíduos é constante, primeiro a luta para poder frequentar espaços comuns, ruas, praças, igrejas, clubes. Os fracassos e sucessos se somam ao desejo de vencer de ser tratado como humano, como iguais apesar das limitações de cada um.

No que tange especificamente à inclusão de uma criança com TEA em uma escola regular, vale considerar que este processo demanda cuidados e atenção especial, uma vez que impacta tanto a família como a gestão da escola e esse é o momento que tem levado diversos debates sobre esse tipo de inclusão, uma vez que a escola necessitará de diversas adaptações.

Brande e Zanfelicce (2012, p. 44), contribuem com essa discussão, afirmando que:

“A inclusão de alunos neuro divergentes e notadamente aqueles que apresentam transtornos invasivos do desenvolvimento se constitui o desafio para as escolas regulares em seu dia a dia pois essas devem utilizar as instalações, as metodologias e os parâmetros curriculares já existentes na acolhida dessa criança. É nesse sentido que a inclusão escolar se constitui um comprometimento de todas as partes envolvidas que são professores, alunos, pais, comunidade e a gestão da escola”.

A garantia do acesso de alunos neuro divergentes é um aspecto fundamental para garantir não só a qualidade como também a permanência desse aluno em sala de aula. Uma estratégia a ser utilizada para se garantir tal permanência é descobrir e explorar os potenciais de cada aluno de modo que o professor educador deve transmitir segurança e confiança de modo que a aprendizagem seja significativa (Suplino, 2018).

Essa confiança requer um olhar mais afetuoso que desperte na criança a vontade de estar naquele ambiente. Outrossim, o processo de ensino de qualidade demanda um currículo adaptado que possa ser modificado tanto organizacionalmente como também em suas estratégias de ensino e aprendizagem verificando-se ainda a disponibilidade do uso de recursos educacionais, que muitas vezes se torna uma barreira no processo de ensino-aprendizagem.

As instituições de Educação Infantil têm recebido continuamente, crianças com TEA, fato este que demanda uma capacitação específica dos profissionais, a fim de que estes possam atender às reais necessidades do referido público, no sentido de inserir estratégias de ensino que garantam o seu desenvolvimento. Além da capacitação deste profissional, inclui todo esforço e dedicação em buscar aprimorar seus conhecimentos, para assim garantir que todas as crianças recebam o apoio necessário principalmente por estarem iniciando a vida escolar.

O autismo na Educação Infantil envolve uma abordagem holística, uma vez que a necessidade individual de cada crianças com TEA inclui a implementação de estratégia de ensino que devem ser apresentadas ao aluno, considerando algumas adaptações tanto no ambiente escolar como na formação adequada para os professores e todos os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem, além do atendimento multidisciplinar. No Brasil existe a demanda pelo aperfeiçoamento da inclusão de crianças com autismo e isso diz respeito não apenas às práticas educativas, mas também está relacionado a conscientização sensibilização e capacitação de professores no âmbito da educação infantil.

Para Serqueira e Souza (2017) é importante realizar a escuta dos alunos com TEA em sala de aula, ou seja, dar voz e vez aos alunos que estão no processo de ensino-aprendizagem, caracterizando uma escuta sensível. Isso também deve propiciar o desenvolvimento integral da criança por meio de uma relação de reciprocidade, ou seja, do reconhecimento do outro, a partir da sensibilização e conscientização do professor.

Além disso, Correia (2020) entendem que a escuta pode ser entendida enquanto acessibilidade. Isso significa que o professor deve estar atento ao que é expresso por meio de palavras e gestos, emoções e ações. Esse conceito está diretamente ligado à capacidade do professor de ouvir com atenção, embora muitas vezes isso seja uma realidade distante para muitos professores.

Esse contexto da escuta remete a Wallon (1986) que apresenta ainda a noção de vínculo que é de grande importância no trabalho de crianças com autismo, pois isso representa a construção de um vínculo entre o professor e a criança, remetendo a um processo mais intenso de sensibilização e ocasionando a criação de laços emocionais das crianças com TEA com o professor e uma maior predisposição da criança para o aprendizado.

Nessa perspectiva, é importante destacar que a escola se constitui como um espaço de fundamental importância para o desenvolvimento dos sujeitos que estão envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, pois é nele que a vida afetiva é construída mediante um processo de sensibilização conforme a teoria walloniana (Wallon, 1954). Partindo desse pressuposto, entende-se que não só a relação aluno-cuidador, aluno-professor deve ser aprimorada com perfil afetivo, mas também todos os profissionais que entram em contato com essa criança, ou seja, desde o portão à diretoria, deve haver cuidados que deixem a criança confortável emocionalmente, respeitando seus limites, suas escolhas e suas necessidades.

Para ilustrar o que foi dito anteriormente, Maia Filho et al. (2016) avaliou os resultados de uma capacitação oferecida a uma equipe de acolhimento de pais e filhos com o TEA. A análise foi feita mediante uma pesquisa exploratória de abordagem qualitativa para avaliação dos resultados de uma capacitação na Associação Norte Mineira de Apoio ao Autista (ANDA), no qual foi aplicado um questionário com os participantes antes e depois da capacitação.

A análise demonstrou como resultados, uma mudança na percepção de se compreender a importância do acolhimento em relação aos pais que possuem crianças com autismo, verificando-se que antes da capacitação com os participantes demonstrou limites em relação ao envolvimento emocional no trabalho de acolhimento. Após a capacitação, o questionário demonstrou uma maior conscientização dos participantes do estudo, refletindo então, a importância não apenas da capacitação mas, da sensibilização em relação ao acolhimento de crianças com autismo (Maia Filho et al, 2016).

Diante dos resultados chegou-se à conclusão de que a capacitação promove uma melhor compreensão dos participantes com relação às necessidades do desenvolvimento de atitudes e da importância da atenção nos aspectos psicomotores e cognitivos das crianças com autismo, demonstrando ainda que a capacitação deve ser contínua para garantir a maior sensibilização e a intensificação das competências já adquiridas (Maia Filho et al, 2016).

Vale destacar a importância da conscientização e da capacitação em relação atendimento de alunos com autismo, pois essa se constitui em uma importante ferramenta de compreensão dos profissionais da educação e da comunidade de uma forma geral, impactando em uma maior conscientização da aceitação de pessoas neuro divergentes e contribuindo para a conscientização em relação às necessidades do autismo e diminuindo o preconceito ao promover uma cultura de aceitação e de respeito. É importante destacar que essa conscientização deve se estender para além dos muros da escola e chegar a todas as famílias, sejam atípicas ou não.

Souza et al. (2022) destacam ainda que a capacitação e a compreensão de profissionais em relação ao TEA dizem respeito ao fornecimento de orientação aos professores e o desenvolvimento de

intervenções individualizadas, incluindo o Plano de Ensino Individualizado (PEI). Os autores ainda destacam que a capacitação de profissionais de educação auxilia na implementação de estratégias de apoio eficazes para alunos com TEA.

A capacitação e a sensibilização podem ser efetuadas através de workshops, palestras e programas de treinamento que podem ocorrer em reuniões direcionadas para tal objetivo. Também, é preciso lembrar que os ambientes educacionais assim como também aqueles extraescolares devem estar adaptados, acessíveis para crianças neuro atípicas nas quais se incluem as crianças com autismo (Souza, et al, 2022).

Deste modo, a conscientização em relação ao autismo está diretamente ligada a uma mudança de paradigma educacional e cultural, onde seja reconhecida e valorizada a neuro diversidade enquanto riqueza humana. Assim, é preciso mudar o comportamento para com os alunos neurodivergentes incluindo as crianças com TEA a fim de que sejam aceitas as diferenças, com a criação de ambientes inclusivos com a finalidade de que seja garantida a efetiva participação das pessoas com TEA, e, portanto, contribuindo para o seu desenvolvimento.

Certamente, é nesse sentido que a educação desempenha um papel crucial no processo de inclusão, pois se faz necessário investir em escolas mais inclusivas que tragam suporte adequado aos alunos com TEA, a fim de que a educação e aprendizagem significativa sejam promovidas, proporcionando o desenvolvimento pleno da criança. Outrossim, ainda é importante a sensibilização e a capacitação de profissionais de diversas áreas que não se restringem à educação, mas dizem respeito também aos profissionais de saúde e da justiça para o melhor acolhimento e atendimento das necessidades de pessoas com autismo (Sousa et al, 2022).

Ainda sobre a conscientização da sociedade, se faz necessário a divulgação de pesquisas científicas no âmbito da neurociência que possam contribuir para desmistificação de estereótipos relacionados ao autismo e que visem o desenvolvimento de uma cultura de aceitação a respeito das diferenças de pessoas, e assim contribui para a redução do estigma social associado ao autismo e promovendo ainda, uma melhor compreensão das potencialidades e necessidades das pessoas com TEA.

Maia Filho et al., 2016, por conseguinte enfatizam que a conscientização em relação ao TEA é fundamental, pois promove a inclusão e a compreensão pois as crianças com TEA têm dificuldade em interagir socialmente, além de enfrentar o capacitismo que é um tipo de preconceito que está cada vez mais presente na sociedade. Foi diante dessa problemática que os autores propuseram uma intervenção com alunos do curso de enfermagem em uma escola de ensino fundamental.

Visando suscitar essa conscientização, que os autores realizaram uma intervenção com o título “Vamos conhecer o Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, que foi posta em prática em uma escola na cidade de Quixadá, no Ceará com alunos de 1º, 2º e 3º séries. Foram feitas apresentações com slides de Power Point explicando sobre a definição do TEA e sobre o preconceito de pessoas com TEA. O objetivo era desmistificar o autismo, incentivar a conscientização e a mudança em relação a estereótipos. Ainda foi proposta a interação com os alunos com TEA para a desmistificação de preconceitos e incentivar o esclarecimento dos demais alunos (Feitosa et al. 2024).

Os autores concluíram que as ações de conscientização e compreensão sobre as pessoas com autismo são fundamentais e que devem ocorrer mais intervenções para disseminação de informações e a compreensão de demais alunos o que pode ocasionar uma cultura de aceitação e inclusão, incluindo-se nesse sentido um maior suporte para as famílias de pessoas com TEA (Feitosa et al. 2024).

Mesmo que esse público atendido seja da Educação Infantil, é possível trabalhar muito bem essas informações, e assim ao invés de intervenções podemos implementar uma cultura de aceitação e convívio, visto que as crianças menores são mais suscetíveis a não alimentar preconceitos e vivenciar de forma natural a inclusão dos alunos com TEA.

Aragão (2022) enfatiza por conseguinte, diversas ações de sensibilização social já foram desenvolvidas pela Organização das Nações Unidas como o dia 2 de abril 2007, sendo estabelecido como dia de Mundial de conscientização do autismo (*World Autism Awareness Day – WAAD*) que foi comemorado no ano de 2008 em todo o mundo e principalmente no Brasil.

Posteriormente, no Brasil foi instituído o dia nacional de conscientização sobre autismo pela Lei 13.652 de 2018 celebrada no dia 2 de abril e tendo como objetivo a promoção e a conscientização, bem como dos direitos e das necessidades de pessoas com TEA. Anteriormente a isso, em 2012 foi instituída a Lei 12.764 que estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos direitos de pessoas com TEA, reconhecendo pessoas com TEA como uma pessoa com deficiência para os devidos efeitos legais. Essa Lei, ainda trouxe a definição de que estabelecimentos privados e públicos utilizassem o símbolo do autismo para dar prioridade às pessoas com TEA.

Todavia, para Andrade e Sudback (2024) de nada adianta a existência da lei, pois é preciso que a sociedade seja sensibilizada e haja um comprometimento na tomada de decisão que faça valer o direito e os deveres das pessoas com autismo dentro daquilo que existe na legislação. Além do mais, as leis não são neutras e a sua implementação depende do envolvimento, capacitação e conscientização dos profissionais de educação de toda a sociedade.

Outrossim, chama atenção também o fato que a palavra autismo ou autista ganhou conotação pejorativa, tendo como significado alienação. Por conta disso, foi criado o movimento “Autismo não é

adjetivo” que busca uma melhor compreensão com relação ao que é o autismo e buscando erradicar o uso pejorativo da palavra, pois muitas das vezes as crianças com TEA são estereotipadas, gerando exclusão e desconforto em diversos espaços sociais como na escola e na família (Mapelli et al. 2018).

Além disso, Jhenneffer e Canuto (2023) enfatizam a importância da conscientização sobre o autismo no ambiente escolar com a promoção de programas voltados para professores, estudantes e funcionários da escola que possibilitam na criação de um ambiente e de uma cultura de compreensão e empatia para com as pessoas com TEA, destacando ainda a necessidade do apoio individualizado com identificação das necessidades específicas de cada aluno com TEA que dizem respeito também às adaptações curriculares que nas quais se incluem o PEI bem como a disponibilidade de recursos de aprendizagem que garantam oportunidades e de igualdade escolar.

Ademais, se faz necessário a criação de programas de inclusão social que buscam incentivar a interação social entre colegas e estudantes com autismo de modo se estreitar amizades e construí-las cada vez mais fortes no ambiente escolar, combatendo assim o preconceito ou qualquer outra atitude nociva e indesejável para crianças com TEA. Também é preciso incentivar a comunicação nos meios alternativos, como a internet, por exemplo, para uma melhor conscientização da sociedade em relação aos estereótipos de crianças com autismo (Jhenneffer & Canuto, 2023).

É importante salientar que a mídia atual tem tomado um bom partido no combate ao preconceito denunciando fatos de agressão e desrespeito a estas crianças. Sem falar que muitos artistas e influenciadores tem levantado a bandeira da causa onde muitos até chegam a descobrir seu próprio autismo tardio, e passar informações validas de autoajuda e superação.

A conscientização e a inclusão social representam um processo muito importante na promoção da cidadania plena de pessoas com o TEA, pois é através da compreensão que se dá o reconhecimento da diversidade dando origem a novas oportunidades, bem como direitos e recursos tão essenciais para uma vida significativa e digna.

É importante considerar o histórico da neuropsicologia, seus principais conceitos, os componentes do sistema nervoso, as teorias da aprendizagem e a sua importância para a psicologia e neuropsicologia, e as funções da memória, inteligência e motivação, e interface entre a neuropsicologia e os principais transtornos de aprendizagem com ênfase no TEA.

É nesse contexto que a psicologia e mais notadamente a neuropsicologia desempenham um papel de grande importância na sensibilização não apenas do ponto de vista social, mas também dos profissionais que lidam com pessoas com TEA, pois é de responsabilidade dos profissionais de psicologia e de neuropsicologia trabalharem de modo a se combater a discriminação e os preconceitos

estigmas que estão relacionados ao autismo e também buscando a promoção de uma visão mais inclusiva e ampla das pessoas com autismo na sociedade.

2.3 Importância da Sensibilização e Capacitação dos Professores

A educação inclusiva é pautada em uma série de conceitos e princípios que se estabeleceram através do tempo, tanto do ponto de vista metodológico como filosófico. É importante notar que a Educação Inclusiva lida diretamente com alunos com Altas Habilidades ou Superdotação, pessoas com deficiência, e ainda alunos que tenham TEA. Nesse contexto, inclui-se a importância da sensibilização e capacitação docente, para atuar junto a esse público.

Maciel e Barbato (2015) reportam que a escola enquanto instituição social se apresenta com uma face extremamente seletiva. Nesse contexto, sempre houve tentativas de parametrizar os indivíduos que a frequentam, dentro de um padrão ideal e conseqüentemente, isso leva a exclusão das pessoas que não aceitam essa parametrização. Desse modo buscou-se maquiagem o processo de exclusão com a criação de diferentes tipos de serviços terapêuticos educacionais voltados para parcela excluída desses indivíduos.

Angelucci (2002) ressalta que a problemática da educação inclusiva traz o novo prisma sobre problemas no ambiente escolar que já existiam e estavam presentes antes do surgimento de políticas públicas que visam a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. Com isso é necessário repensar uma escola que seja realmente igualitária, com profissionais capacitados, pois os problemas relacionados aos fatos relacionados à educação inclusiva não estão restritos a essa área somente.

Diante disso, pode-se afirmar que em toda profissão exige-se qualificação, atualizações e preparo. Assim, com os professores não seria diferente, já que se trata de um trabalho que exige planejamento contínuo, estudo e dedicação. Nesse cenário, destaca-se que muitos docentes têm resistência em modificar velhos hábitos e concepções fazendo com que haja uma constante desvalorização das formações continuadas.

Todavia Prada et al (2010, p. 69) explicam que:

“Formar-se é um processo de toda a vida; enquanto seres humanos, temos a possibilidade de aprender e, portanto, nos humanizamos permanentemente, mediante as relações e interações que acontecem nos diversos ambientes culturais nos quais temos relações. Deste modo, aprender é mais do que receber ou obter informações e conhecê-las ou compreendê-las é tornar o aprendizado parte do ser, implicando desenvolver-se com ele. Formar-se é um processo de aprendizagem que se realiza desenvolvendo-se individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a”.

Como pode ser observado é natural do ser humano estar em constante processo de formação, e os professores como seres ligados ao processo de aprendizagem, à escola, alunos, e comunidade escolar, vivenciam a realidade escolar por grande parte de suas vidas, exigindo que se formem e compreendam sua realidade, fazendo uma leitura de mundo e tomando como base sua realidade para que possa realizar estudos específicos que auxiliem em sua prática em sala de aula (Prada, et al, 2010).

O saber-fazer revela a importância do professor de se assumir como protagonista na construção de alternativas, por ser alguém que processa informações, decide, gera conhecimento prático e possui uma cultura influente na sua atividade profissional. É fundamental entender que a formação profissional de docentes é de fundamental importância tanto no aspecto de melhoria de sua atuação no âmbito escolar, quanto para adequação das novas propostas pedagógicas à realidade das escolas brasileiras. Para tanto é preciso que haja incentivo a discussões e trocas de experiências que viabilizem o crescimento profissional dos docentes.

Desse modo, pensando no crescimento da escola, no que tange à qualidade, faz-se necessário que os profissionais tenham um momento de discussões e estudos para trocarem experiências e descobrirem mais sobre aspectos sócio-históricos referentes a educação, para que assim possam entender as dificuldades e buscar meios para superá-las.

Nesse contexto os temas escolhidos para estudo em formação continuada devem ser voltados não só para ensino aprendizagem, mas também para a qualidade da educação, partindo de um viés histórico e político. Com isso é possível alcançar a formação continuada no viés proposto por Medeiros & Bezerra (2016, p 24), que estabelece “à formação de professores no sentido de se atualizar ou de manter uma educação permanente que permita compartilhar com os alunos aqueles conhecimentos científicos atualizados”.

No contexto das discussões acerca da formação de professores, considera-se importante afirmar que, com a concretização do curso de Pedagogia as unidades de formação de pedagogos foram além e fundaram uma comunidade científica enfatizando a Ciência da Educação. Assim o pedagogo passou a ter mais importância na Educação adquirindo autonomia no processo de atuação.

Dentro dessa expectativa, Lemes, 2024, p. 72) afirma que:

“Podemos nos apoderar da Teoria da Aprendizagem Significativa, onde o processo de ensino aprendizagem é focado no aluno e permite liberdade para aprender. A aprendizagem pode ser definida pela mudança na vida com um todo onde o professor atua como o mediador e facilitador nesse processo em que são valorizadas as experiências prévias dos alunos, ou seja, proporcionar ao aluno situações que permitam construir novo conhecimento de modo a conquistar sua autonomia intelectual”.

É demonstrada possibilidades de um conhecimento mais aprofundado para ajudar o discente no caminho educacional por meio do docente para integração da aprendizagem para o aluno integrar por meio dos ensinamentos do professor para valorização e aproveitar as experiências dos alunos prevalecendo as realidades encontradas no cotidiano.

Na Aprendizagem Significativa existe etapas de aprendizagem em que a realidade da criança é fazer atividades sem auxílio de alguém e outra etapa a criança terá um mediador que irá ensinar os conhecimentos apresentados.

Vygotsky (1998, p. 117) define a zona de desenvolvimento proximal como:

“Um importante instrumento nas mãos dos educadores, pois identifica não só o desenvolvimento real (aquilo que a criança já aprendeu), como também o desenvolvimento potencial (aquilo que ela é capaz de realizar com auxílio). O docente ao saber o que a criança já é capaz de fazer sozinha, atua na segunda situação. Assim a noção de zona de desenvolvimento proximal capacitamos a propor uma nova formula, a que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Desta forma, os seres humanos são a única espécie que intencionalmente acumula cultura e valores, dedica um enorme esforço em passá-los para outros elementos da comunidade. As pessoas entendem os diferentes níveis de conhecimentos e graus de dificuldades das outras pessoas e são capazes de se adequarem apropriadamente a estes níveis.

“É fundamental investir na formação de um professor que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que finalmente, se oriente pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente” (Pereira, 2014, p 117).

Assim, o trabalho coletivo dos educadores na Formação Continuada em busca de melhorias para sua profissão na área educacional deve ser uma prática essencial para todos os profissionais. Nóvoa (2022) sinaliza que a “refundação” da escola tem muitos caminhos, mas todos eles passam pelos professores. Esta profissão representou, no passado, um dos lugares onde a ideia de escola foi inventada. No presente o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática. Mas para que tal aconteça, é preciso que os professores sejam capazes de refletirem sobre a sua própria profissão encontrando modelos de formação e de trabalho que lhes permitam não só afirmar a importância dos aspectos pessoais e organizacionais na vida docente, mas também consolidar as dimensões coletivas da profissão.

Em tempos contemporâneos o professor deve se ater às aulas que aplica afastando a monotonia dos conteúdos usando a imaginação para transformar esses mesmos em novos fatos e então fazer com que o aluno participe e goste das aulas propostas. A inventividade didática dos professores é pequena e depende mais da imaginação profissional ou dos recursos oficiais de ensino (Perrenoud, 2002, p. 47).

Para que uma pessoa se torne um ser social, a sociedade lhe impõe certos requisitos que só a escola é capaz de cumprir, já que é dever dessa promover educação de qualidade e igualdade para todos, produzindo seres integrais e autônomos prontos para serem inseridos no mundo atual.

Teixeira (2003, p. 15), afirma que:

“Cabe à educação propiciar a esse indivíduo as condições básicas essenciais para que ele possa vivenciar as diferentes formas de inserção na sociedade, sendo assim capaz de propor discussões e atitudes práticas, tornando-se um cidadão crítico. Não basta somente capacitar o estudante para futuras competências. Em função de novos saberes, tornando-se capaz de responder às exigências e inovações desse mundo contemporâneo rumo a construção de instrumentos necessários ao “aprender a aprender”, dentro de uma perspectiva crítica”.

Portanto, a escola deve ser um ambiente que favoreça um espaço para a reflexão crítica do professor em relação a sua prática, lembrando que ele deve estar de acordo com as normas institucionais, para que a partir de sua reflexão possa possibilitar aos educandos serem ouvidos em um ambiente adequado. Fazer separação entre teoria e prática tem sido uma dificuldade constante enfrentada pelos professores. Sabe-se que esse fato é um problema que deve ser levado em consideração até que se resolva já que a teoria e prática estejam em consonância, assim como não se faz Formação Continuada sem trabalho em equipe.

A Formação Continuada é uma prática necessária e importante para aprimorar os conhecimentos dos professores para atuarem em sala de aula com as crianças. Isto posto, enfatiza-se que a formação continuada deve ser vista e cumprida como meio de melhorar a qualidade da educação brasileira, levando as práticas docentes a um outro nível, focando sempre na aprendizagem e no aluno, já que estes são os objetivos da educação.

Capítulo II

3 Estratégias de Preparação e Construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI)

Este capítulo busca discutir acerca das estratégias de preparação e construção do Plano de Ensino Individualizado (PEI). Nessa perspectiva, vale considerar que a preparação e construção do referido documento, envolve estratégias que garantam a personalização e a eficácia do planejamento pedagógico voltado às necessidades específicas de cada estudante. Inicialmente, é essencial realizar um diagnóstico abrangente, levando em conta as necessidades dos alunos e considerando avaliações pedagógicas, psicológicas e sociais para identificar as necessidades, habilidades e potenciais do aluno. Esse levantamento é feito por meio de observações diretas, entrevistas com familiares e análise de relatórios anteriores, possibilitando a coleta de informações detalhadas que fundamentarão o plano.

Na elaboração do PEI, deve-se estabelecer objetivos claros e metas alcançáveis, alinhados ao currículo escolar e às capacidades individuais do estudante, tais objetivos devem ser acompanhados de estratégias pedagógicas adaptadas, como atividades diferenciadas, uso de tecnologias assistivas ou adaptações no ambiente escolar, sempre priorizando a inclusão e a participação ativa do aluno. A definição de indicadores de avaliação também é fundamental, pois permite monitorar o progresso do estudante e ajustar o plano conforme necessário. Por fim, a implementação do PEI exige acompanhamento contínuo, avaliações sistemáticas e diálogo constante entre os envolvidos, garantindo que o plano seja dinâmico e adequado às mudanças no desenvolvimento do aluno.

3.1. Levantamento de Necessidades e Avaliação Inicial

A avaliação da aprendizagem tem sido objetivo de constantes pesquisas e estudos, com variados enfoques de tratamento. Avaliar é uma atividade constante na vida cotidiana. Avalia-se quando se escolhe o livro que vai ser adotado na escola, quando se faz compra no supermercado, quando se decide que pessoas convidar para uma festa, na rotina diária. Avaliar parece simples, fácil, mas em relação à escola, tem sido muito difícil, uma vez que esta tem encontrado muitas dificuldades e embora tenha buscado saída para elas, ainda, enfrentam problemas que pedem soluções.

Entende-se que é importante analisar cuidadosamente o aspecto problemático da avaliação da aprendizagem, enfocando a orientação tecnicista da educação que, voltada para as mudanças comportamentais quantificadas em objetivos predefinidos, reduziu a avaliação à medida dos resultados alcançados, separando-a do processo de ensino e quantificando a aprendizagem dos estudantes, através de testes padronizados, das provas “ditas objetivas” das escalas de atitudes, entre outros instrumentos.

Esta orientação trouxe consequências danosas para a escola, na medida em que passou a construir-se num perverso instrumento de discriminação e seletividade do processo escolar, expulsando

da escola exatamente aqueles alunos que dela mais necessitavam, rotulando-os de incapazes, quando na realidade esta instituição de ensino é que se tornou incapaz de lidar com a clientela e de reorientar o processo ensino-aprendizagem em função das necessidades da mesma e de suas características próprias.

Tal visão, dirigida para a definição do sucesso ou do fracasso dos alunos, encontra-se, ainda hoje, cristalizada na cultura escolar, entrando em choque com a nova concepção que, considera a avaliação como um exercício de investigação e construção do conhecimento que, abrangendo todo o processo de ensino-aprendizagem, traz para o âmago da discussão o assunto a ressignificação do conjunto dos elementos que caracterizam o trabalho pedagógico, cuja consideração não permite tratar o problema da avaliação sem antes considerar aspectos dominantes do enfoque curricular, quais sejam: a compreensão da função da escola, a interpretação da relação escola-comunidade (Luckesi, 2016, p.23).

Gil (2008), corrobora com essas ideias, sinalizando que se torna necessário que os educadores e os educandos desenvolvam a consciência de que a avaliação é parte integrante do processo de aprendizagem e ao mesmo tempo em que ela é afirmada como algo indispensável na aprendizagem, tem que caracterizar-se, também, como meio favorável ao desenvolvimento das potencialidades, do aluno e não como vem sendo utilizada, de forma ultrapassada, como um processo seletivo, classificatório e injusto.

Assim, uma avaliação escolar conduzida de forma inadequada pode possibilitar a repetência e esta tem consequência na evasão. Por isso, uma avaliação escolar realizada com desvios pode estar contribuindo significativamente para um processo que inviabiliza a democratização do ensino e observa-se essas falhas nas avaliações aplicadas na grande maioria das escolas e o aluno acaba desinteressado pelos estudos e evadido da escola.

Referindo-se ao ensino e a aprendizagem, a avaliação tem sido executada como se existisse independente do projeto pedagógico e do processo de ensino e, por isso, torna-se destinado exclusivamente a uma atribuição de notas e conceitos aos alunos. Não tem cumprido a sua verdadeira função de mecanismo a serviço da construção do melhor resultado possível, uma vez que tem sido usada de forma classificatória e não diagnóstica.

Assim, deve-se buscar uma avaliação diagnóstica que objetiva identificar como está se dando o processo de ensino-aprendizagem, coletando informações para corrigir possíveis distorções observadas nele. Por exemplo, se os resultados da avaliação não forem satisfatórios, é preciso buscar as causas. Pode ser que os objetivos tenham sido superdimensionados ou que o problema esteja no conteúdo, na metodologia de ensino, nos materiais instrucionais, na própria forma de avaliar ou em

algum outro aspecto. O importante é determinar os fatores do sucesso e reorientar as ações para sanar ou minimizar as causas e promover a aprendizagem do aluno. Em resumo, avalia-se para identificar os problemas e os avanços e a ação educativa, visando o sucesso escolar.

Diante disso, fica evidente que a inclusão escolar se insere em um movimento global que busca assegurar a igualdade de oportunidades educacionais para todos, independentemente de suas particularidades exigindo a implementação de estratégias pedagógicas que atendam às demandas de alunos com necessidades educacionais especiais, possibilitando sua participação plena no ambiente escolar. Bloom (2013) afirma que existem três tipos de avaliação do processo de ensino-aprendizagem que são avaliação diagnóstica também chamada de analítica, a avaliação formativa também chamada de controladora, e a somativa também chamada de classificatória.

Pode-se dizer que avaliação diagnóstica, por exemplo, busca investigar o domínio de habilidades conhecimentos pré-estabelecidos pelo aluno. Isso se dá através de um processo avaliativo pela verificação se os alunos possuem domínio de conhecimentos anteriores que são essenciais para aprendizagem de novos conteúdos. Desta forma, a avaliação diagnóstica deve ser feita no início do ano letivo ou ainda no início de cada semestre visando dessa forma identificar previamente o conhecimento da turma e servindo assim, para que o professor possa planejar a sua aula ou ainda realizar mudanças no planejamento do ensino (Haydt, 2008).

A formação dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar deve ser orientada pela avaliação enquanto dimensão formativa. De acordo com a Lei nº 9.394, a avaliação deve ter “prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (Brasil, 1996, s. p.). Trata-se, portanto, de um modelo pautado nos processos de aprendizagem que permite ao professor, identificar fragilidades e selecionar procedimentos didáticos que possam contribuir para a superação das dificuldades.

A avaliação escolar faz parte do cotidiano das instituições de ensino, uma vez que em todo momento os envolvidos na educação estão de alguma maneira comprometidos com atos e práticas educativas. É sem dúvida, um recurso indispensável no cotidiano do educador, todavia, não deve ter o caráter de exclusão e nem tão pouco de classificação.

A avaliação da aprendizagem é um processo estreitamente relacionado ao ensino e à aprendizagem. Mudar os modelos de avaliação escolar não significa garantir a qualidade do ensino. Há que se pensar então em uma análise mais detida acerca dessa questão.

Dalben, (2008) afirma que a avaliação se faz presente em todos os domínios da atividade humana. O “julgar”, o “comparar”, isto é, “o avaliar” faz parte do cotidiano, seja por intermédio das reflexões informais que orientam as frequentes opções do dia a dia ou, formalmente, por meio da

reflexão organizada e sistemática que define a tomada de decisões. Desse modo, é possível afirmar que a avaliação está sempre a serviço de um planejamento ou de um projeto que norteiam uma proposta de ensino e não deve ocorrer de modo isolado. No contexto escolar é possível identificar várias maneiras de avaliar que caracterizam as diferentes concepções pedagógicas.

Assim, destaca-se a existência de algumas práticas de avaliação que contribuíram e contribuem para a compreensão acerca das diferentes concepções pedagógicas. Os exames e as provas escolares, por exemplo, são práticas advindas da pedagogia tradicional, muito utilizadas no século XVI. Sobre a avaliação nesse período, Luckesi (2016) afirma que:

A tradição dos exames escolares, que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzidas pelos padres jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do século XVII). (Luckesi, 2016, p. 16).

Diante da afirmação do autor, o que se observa no interior das escolas brasileiras, são práticas que caracterizam exames escolares, em vez de avaliação da aprendizagem. O Brasil está recheado de práticas com resquícios da pedagogia tradicional como as avaliações em nível nacional: Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, o extinto “Provão”, e que, segundo Luckesi (2016), mais reforçam a cultura do exame do que a cultura da avaliação.

Reconhece-se que os exames são necessários em situações como concursos, ou seja, naquelas que exigem certificação de conhecimentos. Desta forma, a sala de aula é o "lugar onde, em termos de avaliação, deveria predominar o diagnóstico como recurso de acompanhamento e reorientação da aprendizagem, em vez de predominarem os exames como recursos classificatórios" (Luckesi, 2016, p. 47).

Essas afirmações fortalecem a ideia de que ao avaliar, o professor necessita considerar os objetivos previstos, ou seja, a avaliação existe, em função dos objetivos. Caso contrário, “avaliar” deixa de ser uma prática válida, pois embora o professor obtenha dados isolados não terá dados consistentes para identificar o que o aluno aprendeu.

Felipe Perrenoud (2002) também contribui com as discussões acerca da avaliação. Segundo ele, nossas práticas de avaliação são atravessadas por duas lógicas não necessariamente excludentes: a formativa e a somativa.

No contexto dessa definição Sordi (2001, p. 173), define a lógica somativa:

“Esta se relaciona mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor, e se materializa na nota, objeto de desejo e sofrimento

dos alunos, de suas famílias e até do próprio professor. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, mas não necessariamente geradoras de conhecimento”.

A lógica formativa preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor, a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota do fracasso e reinserindo o aluno no processo educativo. Destarte, a avaliação não deve ser considerada como a medida da quantidade do conhecimento do aluno, ou seja, medir é diferente de avaliar. A avaliação deve possibilitar aos estudantes, condições para a construção de saberes em consonância com o contexto em que vive e por essa razão faz-se necessário a implementação de uma política avaliativa no interior das instituições de ensino que não sejam excludentes.

3.1.1 Diretrizes que Regulamentam a Meta do Plano de Ensino Individualizado (PEI)

No âmbito da Educação Inclusiva e desenvolvimento educacional de pessoas com deficiência, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) desempenha um papel essencial. Sua obrigatoriedade nas instituições de ensino fundamenta-se em bases legais, que buscam garantir que todos tenham acesso a uma educação de qualidade e adaptada às necessidades específicas de cada aluno e sua implementação está amparada por um conjunto de diretrizes legais.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, no artigo 205, o direito à educação a todos os cidadãos e, no artigo 208, assegura o Atendimento Educacional Especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Essa determinação fundamenta a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas que permitam a plena participação desses alunos no ambiente escolar.

Ganha destaque nesse contexto, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituída pela Lei nº 9.394/1996, que reforça essa perspectiva ao estabelecer, no artigo 58, o direito à educação especial, garantindo o Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. A LDB reconhece a necessidade de estratégias pedagógicas diferenciadas, nas quais o PEI se insere como um recurso fundamental.

Além disso, a Declaração de Salamanca, adotada em 1994 na Espanha, reforça a necessidade de que os sistemas educacionais sejam flexíveis e capazes de atender às necessidades diversificadas dos alunos. Este documento internacional defende o direito universal a uma educação de qualidade,

independentemente das condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas dos estudantes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069/1990, reforça esse compromisso ao prever, no artigo 54, o direito ao Atendimento Educacional Especializado para crianças e adolescentes com deficiência. Esse dispositivo legal destaca a importância de uma educação que respeite as especificidades dos alunos, promovendo sua inclusão no ensino regular.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) consolida direitos fundamentais das pessoas com deficiência, incluindo a garantia de acesso à educação inclusiva em todos os níveis de ensino. Essa legislação reforça a necessidade de adoção de estratégias pedagógicas individualizadas, como o PEI, para assegurar a participação e o desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada em 2008, estabelece diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular e recomenda a utilização do PEI como ferramenta essencial para a adaptação curricular. Essa política enfatiza a necessidade de ajustes pedagógicos que favoreçam o aprendizado e o desenvolvimento desses estudantes.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, também contribui para a regulamentação do PEI ao estabelecer, em sua Meta 4, a universalização do acesso à educação para pessoas com deficiência. Essa meta visa garantir a oferta do atendimento educacional especializado e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

O Decreto nº 7.611/2011 complementa essa regulamentação ao definir diretrizes para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, reforçando a importância do PEI na individualização do ensino. Esse decreto destaca a necessidade de ações concretas que assegurem o aprendizado de alunos com necessidades educacionais específicas.

No cenário internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, estabelece a necessidade de adaptações e suporte para garantir uma educação de qualidade e inclusiva. Esse documento reforça o compromisso do Brasil com a educação inclusiva e a personalização do ensino.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a necessidade de flexibilizações e adaptações curriculares para atender à diversidade dos estudantes. Esse documento orientador destaca a importância de estratégias pedagógicas diferenciadas para garantir a equidade no ensino e o pleno desenvolvimento dos alunos com necessidades específicas.

No âmbito de normativas institucionais mais específicas, a Normativa PRE/IFSP nº 001 de 2017 estabelece diretrizes para a identificação e o acompanhamento de alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado. Esse documento orienta as instituições de ensino sobre procedimentos e estratégias para garantir um suporte adequado aos estudantes, reforçando a importância do PEI na adaptação curricular e no atendimento individualizado.

Dessa forma, a construção e implementação do Plano de Ensino Individualizado estão solidamente fundamentadas em um arcabouço legal que assegura o direito à educação inclusiva, promovendo a equidade e o respeito às individualidades de cada estudante. Assim, o cumprimento dessas diretrizes legais é imprescindível para garantir um ensino inclusivo e equitativo, permitindo que cada aluno tenha acesso aos recursos e ao suporte necessários para seu desenvolvimento cognitivo e social.

3.1.2 Desafios e Limites da implantação do PEI

A preparação para a elaboração do Plano de Ensino Individualizado é uma etapa essencial no processo de planejamento pedagógico voltado para atender às particularidades de cada estudante. Nesse sentido, o referido documento é de extrema relevância no contexto da educação inclusiva, tendo em vista que busca garantir que o aluno receba suporte adequado para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Assim, o levantamento de necessidades e a avaliação inicial representam as primeiras fases desse processo, fornecendo a base para a construção de estratégias pedagógicas personalizadas.

Rodrigues e Capellini (2012) destacam que a individualização do ensino se apresenta como uma alternativa eficaz para promover a inclusão de estudantes com deficiência em salas de aula regulares, ao mesmo tempo em que fortalece a colaboração entre os professores. Nesse contexto, o PEI surge como uma ferramenta essencial para enfrentar os desafios pedagógicos encontrados pelos docentes do ensino comum, tendo em vista que o caráter individualizado do PEI permite uma flexibilização do currículo oficial, adaptando atividades e especificando os apoios necessários conforme as necessidades e características de cada aluno.

A elaboração e implementação do Plano Educacional Individualizado representam desafios significativos para professores e equipes multidisciplinares, tendo em vista a busca por garantir um ensino mais inclusivo e eficaz. No entanto, a efetivação desse plano enfrenta obstáculos diversos, que vão desde a falta de recursos e formação inadequada dos profissionais até a resistência à mudança e entraves burocráticos.

Um dos principais desafios enfrentados pelos educadores e profissionais das equipes multidisciplinares é a falta de recursos materiais e humanos. Muitas escolas não possuem infraestrutura adequada, tecnologias assistivas ou profissionais especializados suficientes para acompanhar os alunos de maneira efetiva. Além disso, a formação dos professores nem sempre contempla de maneira aprofundada as práticas inclusivas e o desenvolvimento de PEIs, tornando a adaptação curricular um desafio.

Ganha destaque, também, a resistência à mudança por parte de alguns profissionais da educação. A adoção de um plano individualizado exige flexibilidade, planejamento e adaptação constante das estratégias pedagógicas, o que pode gerar resistência, especialmente quando não há apoio institucional suficiente. A falta de tempo desses profissionais também se destaca como um entrave relevante, já que professores precisam conciliar diversas demandas administrativas e pedagógicas, dificultando a dedicação necessária à implementação eficaz do PEI.

Nessa perspectiva, a ausência ou precariedade de formação continuada voltada para a educação inclusiva compromete a capacidade dos professores de elaborar e aplicar PEIs eficazes. Gil (2008) destaca que a capacitação docente é essencial para que os profissionais desenvolvam estratégias pedagógicas eficazes e adaptadas às necessidades individuais dos alunos. Além disso, é importante a avaliação diagnóstica para a identificação das dificuldades específicas dos estudantes, permitindo que o PEI seja fundamentado em dados concretos.

A falta de envolvimento da família também é um obstáculo à implementação do PEI. Para que o plano seja efetivo, é necessário que haja uma comunicação clara e contínua entre escola e família, garantindo que as estratégias adotadas sejam complementadas no ambiente doméstico. A parceria entre escola e família é fundamental para o desenvolvimento educacional da criança com deficiência.

Vale considerar que apesar de sua importância na educação inclusiva, o modelo de PEI também recebe críticas. Algumas das limitações apontadas envolvem a falta de padronização na elaboração do plano, que pode levar a inconsistências entre diferentes instituições de ensino. Além disso, há desafios na mensuração dos resultados obtidos com o PEI, uma vez que a avaliação do progresso dos alunos pode variar conforme a interpretação dos profissionais envolvidos.

Do ponto de vista teórico, o PEI deve se apoiar em abordagens educacionais e psicológicas que sustentam a prática da inclusão. A Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel enfatiza a necessidade de conectar novos conteúdos ao conhecimento prévio do aluno, tornando a aprendizagem mais efetiva.

O Construtivismo de Piaget sugere que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação com o meio, o que reforça a importância de metodologias adaptadas às necessidades

individuais. Já a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky destaca o papel da mediação social no aprendizado, ressaltando a importância do trabalho colaborativo entre professores, famílias e especialistas na elaboração do PEI.

A implementação do PEI é uma estratégia fundamental para garantir uma educação inclusiva e eficaz, mas enfrenta diversos desafios que comprometem seu sucesso. A superação desses entraves passa por uma maior formação e capacitação dos profissionais, investimento em infraestrutura e recursos pedagógicos, além de um esforço contínuo para envolver as famílias no processo educativo. A adoção de uma abordagem colaborativa, baseada em teorias educacionais sólidas, pode contribuir significativamente para a efetividade do PEI e para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

3.1.3 Etapas Importantes na Implementação do PEI

A implementação do PEI requer a realização de avaliações sistemáticas, as quais são fundamentais para identificar metas prioritárias que conduzam ao alcance dos objetivos específicos de cada estudante. É preciso entender que os conteúdos a serem trabalhados no PEI podem estar alinhados ao currículo regular do grupo de referência ou ano escolar do aluno, mas a diferença está no modo como a avaliação é conduzida. Esta será orientada pelo planejamento estabelecido no PEI, garantindo que o progresso do aluno seja mensurado de acordo com os objetivos e metas previamente definidos para ele Pletsch & Glat (2013).

Nesse cenário o PEI é compreendido como um instrumento pedagógico centrado no desenvolvimento individual do estudante, no qual ele não é comparado a seus colegas, mas avaliado e acompanhado de acordo com suas próprias capacidades e necessidades. A flexibilização curricular desempenha um papel crucial ao proporcionar suporte e adaptações nas áreas em que o aluno enfrenta dificuldades, garantindo que ele tenha as condições necessárias para desenvolver suas habilidades de forma significativa e progressiva. Dessa maneira, o PEI consolida-se como uma ferramenta indispensável para a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva.

No entanto não se pode negligenciar a elaboração deste documento, já que todas as etapas do processo garantem uma eficiência na aplicação de estratégias e acompanhamento do desenvolvimento do estudante. Dessa forma, inicia-se com o levantamento das necessidades, que consiste em reunir informações detalhadas sobre o estudante, considerando seu histórico, contexto social e características individuais. Esse processo exige uma análise cuidadosa de documentos como relatórios médicos, laudos diagnósticos e pareceres pedagógicos.

Além disso, a participação da família é fundamental para compreender a rotina do aluno, suas preferências, dificuldades e potencialidades, pois o diálogo com os responsáveis permite obter uma visão mais ampla das condições que influenciam o desempenho escolar. Da mesma forma, é essencial envolver a equipe escolar, como professores e coordenadores, para identificar as percepções acumuladas sobre o aluno em relação ao comportamento, às interações sociais e ao aprendizado em sala de aula. Além disso, ainda é possível utilizar também a observação direta a qual desempenha um papel importante, permitindo que o educador registre informações sobre o desempenho do estudante em diferentes contextos, como atividades escolares e momentos de interação com colegas (Pletsch & Glat, 2013).

Pletsch & Glat (2013) destacam que o levantamento de informações para a elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) é um processo essencial para compreender as características específicas de cada aluno e, assim, planejar intervenções pedagógicas adequadas. Esse levantamento deve ser realizado de forma criteriosa e sistemática, envolvendo múltiplas fontes de informação, como avaliações pedagógicas, observações diretas, relatórios médicos ou terapêuticos, e conversas com a família e a equipe escolar. A partir dessas informações, é possível traçar um perfil abrangente do aluno, contemplando tanto suas potencialidades quanto suas necessidades.

Pletsch & Glat (2013) reforçam ainda, que o levantamento de informações não é apenas uma etapa inicial, mas um componente permanente do trabalho com o PEI, já que as necessidades do aluno podem evoluir ao longo do tempo. Esse aspecto contínuo e colaborativo do PEI contribui para a eficácia do plano como uma ferramenta de inclusão, garantindo que o processo educativo seja adaptado às singularidades de cada estudante e promova seu pleno desenvolvimento.

Rodrigues & Capellini (2012) explicam que após o levantamento de necessidades, é realizada a avaliação inicial, que tem como objetivo analisar o nível de desenvolvimento e aprendizado do aluno de maneira mais detalhada. Essa etapa envolve a aplicação de instrumentos diagnósticos que avaliem habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais. A adaptação dos instrumentos avaliativos às características do estudante é um aspecto crucial, considerando, por exemplo, o uso de recursos visuais, tecnológicos ou táteis, quando necessário.

Além disso, a análise funcional do comportamento pode ser utilizada para identificar padrões de resposta e os fatores que influenciam positivamente ou negativamente o comportamento do aluno em situações escolares. Outra abordagem relevante é o estudo do perfil de aprendizagem, que busca compreender como o estudante aprende de forma mais eficaz, identificando se ele apresenta maior facilidade com estímulos auditivos, visuais ou sinestésicos.

A avaliação inicial no processo de elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) é uma etapa fundamental para compreender as necessidades específicas do aluno e estabelecer um planejamento pedagógico adequado. Essa avaliação deve ser realizada de maneira sistemática e abrangente, considerando não apenas o desempenho acadêmico, mas também aspectos cognitivos, emocionais, sociais e comportamentais (Rodrigues & Capellini, 2012).

As autoras destacam que a avaliação inicial serve como base para identificar os pontos fortes e as dificuldades do aluno, permitindo traçar metas e objetivos alinhados às suas capacidades e potencialidades. Esse processo requer a utilização de diferentes instrumentos e métodos, como observações diretas, análise de tarefas realizadas pelo aluno e consulta a documentos que reflitam seu histórico escolar e clínico. Além disso, a colaboração entre os profissionais da equipe escolar, os especialistas que acompanham o estudante e sua família é essencial para garantir uma visão integrada do contexto em que ele está inserido.

A sistematização das informações coletadas nessas etapas constitui o alicerce para a construção do PEI, nesse sentido entende-se que organizar os dados de maneira clara e detalhada possibilita a definição de objetivos específicos a curto, médio e longo prazo, além da priorização das áreas que necessitam de maior intervenção pedagógica. Com base nessas informações, o educador pode planejar as adaptações curriculares necessárias e selecionar os recursos pedagógicos mais adequados ao perfil do estudante.

Dessa forma, a preparação para a elaboração do PEI exige um processo minucioso e sensível, que valorize não apenas as dificuldades, mas também as potencialidades do estudante. A empatia, a escuta ativa e o compromisso com a inclusão tornam-se elementos fundamentais para que o PEI cumpra seu objetivo de garantir uma educação equitativa e de qualidade para todos.

É no PEI que são estabelecidas as metas funcionais e acadêmicas bem como as propostas educacionais de grande importância para o sucesso escolar tanto de professores como de alunos. Trata-se, portanto, de um instrumento orientador nos aspectos de ensino aprendizagem do aluno com necessidades educacionais especiais (Pereira, 2014).

O Plano Educacional Individualizado deve ser voltado, para as especificidades do indivíduo, tendo em vista que cada ser humano tem as suas necessidades educacionais próprias. É dentro desse aspecto que o plano de educação individualizado diz respeito ao modelo de planejamento escolar centrado no indivíduo, que abrange não apenas o seu período de vida escolar, mas também do desenvolvimento pessoal e profissional, estando inserido num contexto de política pública inclusive.

Para Schmidt (2022, p.103) “o plano educacional individualizado se constitui importante instrumento de gestão inclusiva de alunos da Educação Especial”. O PEI deve ser elaborado em

conjunto entre pais e professores, e traz a avaliação das necessidades, potencialidades e necessidade dos alunos, bem como estabelece ainda metas de aprendizagem durante o ano letivo. É importante ainda salientar que o referido plano deve ser avaliado de forma contínua visando adequações e ajustes nas estratégias de ensino aprendizagem e nos prazos que buscam o alcance dos objetivos de desenvolvimento do discente.

Dentre as estratégias utilizadas para elaboração do Plano de Ensino Individualizado estão a elaboração de histórico pessoal do aluno, a identificação de habilidades e competências bem como das necessidades que precisam ser desenvolvidas e ainda o estabelecimento de metas de curto, médio e de longo prazo que são de grande importância para direcionamento da aprendizagem. Entretanto, essas metas devem ser definidas de acordo com as áreas de desenvolvimento e devem possibilitar a avaliação do progresso do aluno ao longo do tempo (Paiva, 2024).

É necessário ainda, considerar o processo de avaliação do plano, que deve ser feito de forma contínua e sistemática. Essa avaliação deve ser feita com registros, ou seja, documentado o progresso do aluno com relação as metas que foram estabelecidas, sendo ainda importante considerar que o Plano Educacional Individualizado também deve ser revisto periodicamente para ajuste eventuais das estratégias conforme as necessidades educacionais individuais do aluno.

O planejamento é um ato que faz parte da história da raça humana, pois o homem sempre tentou transformar os seus sonhos em realidade o que também é uma preocupação presente na sociedade dos dias de hoje. Além disso diariamente, diversas pessoas em diversos ramos da sociedade se deparam com a necessidade de planejamento. O homem utiliza diversas ferramentas de informática e de administração de empresas que aplicadas à gestão escolar servem para o alcance dos objetivos dentro da escola. Dessa maneira o planejamento se traduz em um processo em que se prioriza o equilíbrio entre recursos e finalidades e que visam se alcançar os objetivos propostos no contexto das atividades do homem.

O plano de ação está diretamente ligado ao planejamento e este envolve a reflexão e ainda as decisões que são tomadas no intuito de alcançar os objetivos. Dentro desse processo ainda existe a necessária previsão de recursos e ainda de racionalização de materiais e do capital humano, no caso, os professores. Esse processo visa a concretização dos objetivos educacionais dentro da determinação de prazos em seguida etapas que devem ser avaliadas em termos de resultados (Padilha, 2016).

Pode-se destacar ainda que a avaliação diagnóstica com relação à finalidade busca conhecer a realidade de cada aluno. O segundo ponto que pode ser colocado é a de que esse tipo de avaliação também busca investigar as deficiências que o aluno possa ter. Uma terceira meta dentro desse aspecto seria buscar identificar as causas e os problemas com relação a aprendizagem do aluno. Dessa forma o

professor pode revisar o seu planejamento buscando assim corrigir os problemas relacionados ao ensino aprendizagem.

Uma importante estratégia no desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado diz respeito ao trabalho colaborativo conforme destaca (Costa, 2023). O PEI um documento que apresenta particularidades com relação à questão do planejamento escolar e que diz respeito à atuação de equipe de multiprofissionais que participa de sua elaboração para que a sua execução seja cooperativa, articulada e não se resume a um pedaço de papel.

O papel fundamental do trabalho colaborativo entre professores na elaboração e proposta do PEI, podendo isso ser entendido também como uma forma de estratégia, ou ainda como uma operacionalidade na qual se que indica a necessidade de que o Plano Individualizado deva ser desenvolvido com a participação dos pais, dos profissionais da educação e do próprio estudante quando possível, refletindo assim a sua multidisciplinaridade.

Isto posto, parte-se de uma perspectiva que o Plano Educacional Individualizado se constitui em uma construção coletiva que remonta ao pressuposto do trabalho colaborativo e que deve ir a todo o processo de sua elaboração. Esse trabalho colaborativo também significa dizer que todas as decisões tomadas em seu processo de elaboração devem ser compartilhadas mediante a conscientização de que este implique uma responsabilidade mútua em sua criação (Damiani, 2009).

Damiani (2018) também comenta a importância da participação dos pais em colaboração com os profissionais docentes no processo de elaboração do Plano Educacional Individualizado. Essa participação é importante porque cria uma parceria colaborativa e que se constitui uma prática que envolve ambas as partes promovendo engajamento uma vez que os educadores recebem dicas e os pais e o que possibilita ainda que o professor possa reconhecer com mais facilidade os pontos fracos do aluno com autismo, por exemplo. O resultado dessa parceria é uma diminuição desse problema de comportamento na melhoria do rendimento da criança na escola.

Fontes (2009) demonstra a importância de se construir uma rede de colaboração entre a escola e profissionais de saúde para que as ações e decisões possam ser tomadas por consenso no intuito não apenas da construção do PEI, mas também isso possa impactar de forma positiva o trabalho da docência na educação de crianças com autismo. Diante disso, o trabalho colaborativo se faz de grande importância para o estabelecimento de uma comunicação mais efetiva em torno daquilo que se faz importante na educação inclusiva e que afeta professores, pais e alunos.

O trabalho colaborativo é um importante instrumento em que ocorrem diferentes níveis ou graus de colaboração observando-se assim diversas dimensões que influenciam nesse sentido a equipe de trabalho e que podem ser resumidas em oito características que dizem respeito aos objetivos em

comum, ao compartilhamento da participação, a igualdade entre os participantes, compartilhamento de recursos, apoio administrativo, e expectativas e o voluntariado.

Os objetivos em comuns são tidos como essenciais e exigem que a equipe de profissionais tenha em mente que tais objetivos devem ser significativos dentro do processo de elaboração do Plano de Educação Individualizado. Esses objetivos devem pensar assim temos o compromisso da preocupação da motivação em torno de uma resposta do melhor benefício em termos de aprendizagem. Já a participação compartilhada engloba o engajamento de cada membro da equipe. Ainda se pode ressaltar que essa participação compartilhada não significa dizer que todos precisam ter no ponto de vista quantitativo participações iguais, mas diz respeito à divisão de trabalho com base em saber se cada um dos profissionais está envolvido na elaboração do PEI.

Para Costa (2023) o apoio administrativo se constitui de suma importância na gestão de aspectos institucionais relacionados à colaboração significativa entre os membros da equipe multidisciplinar. Esse apoio administrativo deve trabalhar no intuito da diminuição de questões burocráticas e otimizando os recursos, necessários para elaboração do Plano Educacional Individualizado.

No contexto PEI as expectativas dizem respeito ao resultado esperado com base no trabalho colaborativo dos membros da equipe multiprofissional, e deve levar em consideração aspectos internos e externos que dificultam a realização do trabalho. E finalmente com relação ao voluntariado, este pode ser compreendido como a disponibilidade de cada um dos participantes da equipe multiprofissional que elabora o PEI na busca de se concretizar os objetivos de elaboração do documento (Costa, 2016).

De acordo com Tannús-Valadão & Mendes (2018) o PEI se traduz de forma documentada as finalidades que buscam promover e garantir a aprendizagem de alunos no contexto da educação inclusiva o que inclui os alunos com autismo. Esse documento é o resultado de uma ação compartilhada por diversos profissionais que trabalharam diretamente com o estudante para o qual foi feito o PEI.

Na visão de Costa (2016), o Plano Educacional Individualizado (PEI) constitui “um documento que traz as orientações sobre a gestão do processo de educação inclusiva de alunos da educação especial”. Portanto, na sua elaboração devem participar os pais e os professores bem como psicólogos na qual são avaliados as necessidades e potencialidades dos alunos com autismo. As metas de aprendizagem podem ser bimestrais semestrais e anuais sendo que o PEI deve ser monitorado e sofrer reavaliação periódica por parte de seus colaboradores. Essa reavaliação tem como objetivo realizar as devidas adequações tanto em termos de estratégia como de prazo, de modo que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados pelo aluno.

Vianna, Silva & Sousa (2020) percebem que os profissionais que participam da elaboração do PEI devem procurar aperfeiçoar os seus conhecimentos sobre a elaboração deste documento e sobre

como se dá o processo de ensino-aprendizagem do aluno com autismo, bem como acontece a assimilação de informações sociais e culturais que tem sua origem na escola. Para tanto, pode ser necessário, a utilização de diferentes estratégias de ensino para que o PEI, seja o mais individualizado possível. Isso envolve ainda, o uso da linguagem, a flexibilização do tempo do espaço escolar, bem um repensar os critérios de avaliação, exigindo, portanto, uma nova dinâmica no contexto escolar.

Tannús-Valadão & Mendes (2018) lembram, portanto, que o Plano Educacional Individualizado é centrado nas características individuais do aluno e conseqüentemente leva a diferentes versões e finalidades do PEI. Diante disso, o referido documento pode ser voltado apenas para a vida estudantil do aluno ou ainda pode também servir como base para o desenvolvimento de uma vida profissional ou ainda, indo além disso envolvendo todo o ciclo de vida da pessoa com TEA.

Portanto, a implementação do Plano Educacional Individualizado traz uma mudança de paradigma no sistema educacional por conta da inclusão de alunos com autismo desafiando inclusive a própria estrutura tradicional da escola, pois requer mudança de paradigma das instituições escolares. Diante disso, é preciso se pensar nas características e as especificidades pontuais de cada aluno autismo para que a escola seja realmente de fato, inclusiva.

3.2 Desenvolvimento de Metas e Objetivos Individualizados

O desenvolvimento do PEI deve ser realizado de forma colaborativa, com a participação ativa da equipe escolar, da família e, sempre que possível, do próprio aluno. Esse processo garante que as metas e os objetivos sejam alcançáveis e adequados às necessidades e capacidades do estudante. Nesse sentido destaca-se que as estratégias podem ser ajustadas para diferentes realidades educacionais e funcionam como um guia para os educadores aplicarem práticas pedagógicas inclusivas e eficientes. A criação e a implementação de PEIs, proporciona recursos e diretrizes para profissionais da educação comprometidos com a inclusão e o êxito acadêmico de alunos (Piccolo, 2022).

Costa, Schmidt & Camargo (2023), discutem a importância do Plano Educacional Individualizado (PEI) na inclusão de estudantes com TEA e destacam que o PEI orienta a prática pedagógica dos professores, direcionando-a para as necessidades educacionais específicas desses alunos. Para eles a elaboração do PEI envolve a definição de objetivos comuns para a aprendizagem dos estudantes com TEA, promovendo um trabalho colaborativo entre a equipe escolar. Essa colaboração é fundamental para o desenvolvimento de metas e objetivos alinhados às particularidades de cada aluno, garantindo uma abordagem educativa mais eficaz e inclusiva.

Costa, Schmidt e Camargo (2023, p. 6), afirmam que:

“Assim sendo, esta perspectiva de construção coletiva traz consigo o pressuposto de um trabalho colaborativo como forma de condução de todo o processo. Para Damiani (2008), o trabalho colaborativo traz a ideia de um esforço em conjunto, mas não apenas na operação de um sistema pronto, e sim na própria geração deste, deflagrada pelas tomadas de decisões compartilhadas e responsabilização mútua. De forma mais clara, um trabalho em equipe pode ser conduzido por um empreendimento cooperativo entre os indivíduos”.

Pensando nesses aspectos é fundamental compreender que após a implementação do PEI, houve uma melhoria significativa em diversas dimensões do trabalho colaborativo da equipe escolar, especialmente na definição e alcance de objetivos comuns. Isso reforça o papel do PEI como uma ferramenta estratégica para estabelecer metas claras e compartilhadas, facilitando a inclusão e o desenvolvimento acadêmico de alunos com autismo.

O desenvolvimento de metas e objetivos individualizados é uma etapa crucial no processo de construção do Plano Educacional Individualizado (PEI), especialmente quando se busca a inclusão efetiva de alunos atípicos. Glat e Pletsch (2013) explicam que a definição clara de metas e objetivos permite que os educadores planejem intervenções pedagógicas específicas para cada aluno, alinhadas às suas habilidades e necessidades.

Ao estabelecer as metas, é importante considerar o contexto individual de cada estudante, levando em conta suas particularidades e seu ritmo de aprendizagem. Glat e Pletsch (2013) argumentam que o objetivo do PEI não é apenas garantir que o aluno alcance os mesmos resultados que os demais colegas, mas sim possibilitar que ele desenvolva suas habilidades no seu próprio tempo. Assim, o planejamento das metas deve ser flexível, com uma perspectiva de que o aluno está em um processo contínuo de evolução, por essa razão as metas devem ser ajustadas conforme o progresso do aluno, permitindo uma abordagem pedagógica dinâmica e responsiva.

A definição de objetivos no PEI também deve ser pensada em termos de curto, médio e longo prazo, o que facilita a monitorização do progresso e a realização de ajustes contínuos nas estratégias pedagógicas. Para isso, Pletsch e Glat (2013) recomendam a utilização de avaliações sistemáticas, que não apenas identifiquem os avanços do aluno, mas também revelem áreas que necessitam de mais suporte ou novas abordagens. A clareza nos objetivos facilita a comunicação entre a equipe pedagógica, os especialistas que acompanham o aluno e a família, criando um ambiente colaborativo e alinhado ao desenvolvimento do aluno.

Isto posto, a colaboração entre os profissionais que trabalham com o aluno é essencial para que as metas e os objetivos do PEI sejam estabelecidos de forma consistente e bem estruturada. Quando a equipe pedagógica, os terapeutas e os pais estão envolvidos no processo, as metas tendem a ser mais

realistas e focadas nas necessidades reais do estudante. De acordo com Pletsch & Glat (2013), esse trabalho conjunto assegura que o PEI seja um documento vivo, sempre ajustado e aprimorado com base nas observações e avaliações contínuas.

3.2.1 Contribuições das Teorias Educacionais na Elaboração de Metas Individualizadas

As teorias educacionais desempenham um papel essencial na elaboração de metas individualizadas, especialmente no contexto da educação inclusiva e do ensino personalizado. Ao compreender os processos de aprendizagem sob diferentes perspectivas, os educadores podem definir objetivos específicos e estratégias pedagógicas mais eficazes para atender às necessidades individuais dos alunos. Teorias como a Aprendizagem Significativa de Ausubel, o Construtivismo de Piaget e a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky oferecem subsídios valiosos para esse planejamento.

A Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS) explica o funcionamento do processo de aprendizagem cognitiva com base no raciocínio dedutivo do indivíduo, considerando os conhecimentos que ele já possui. Em outras palavras, essa teoria descreve como o aprendizado ocorre quando novas informações são assimiladas e incorporadas às estruturas cognitivas pré-existentes do sujeito. Esse processo permite a integração de novos conteúdos de forma organizada e significativa, contribuindo para a construção do conhecimento de maneira mais profunda e duradoura (Silva, 2020).

Isso sugere que, ao elaborar metas individualizadas, é essencial considerar o que o aluno já sabe e estruturar o ensino de forma hierárquica, facilitando a integração de novas informações ao seu repertório cognitivo. Dessa forma, os objetivos de aprendizagem podem ser formulados de maneira a garantir conexões relevantes e duradouras com o conhecimento existente.

Nessa perspectiva, destaca-se o Construtivismo de Piaget, que contribui para a definição de metas individualizadas ao reconhecer que o desenvolvimento cognitivo ocorre em estágios progressivos. Cada aluno apresenta um ritmo próprio de aprendizagem, e suas metas devem ser estabelecidas respeitando suas capacidades atuais e promovendo desafios compatíveis com seu nível de desenvolvimento. Assim, o professor deve observar atentamente os processos de assimilação e acomodação, ajustando as metas conforme o estudante avança na construção do conhecimento.

No construtivismo de Piaget, o desenvolvimento do conhecimento está intrinsecamente ligado ao processo de formação e crescimento do sujeito, em sua interação com o mundo, que é tanto físico quanto simbólico. O indivíduo se define como tal à medida que se constrói em conjunto com o objeto do conhecimento, que não se limita apenas ao aspecto físico. Assim, falar sobre a construção do conhecimento implica também falar sobre a formação do sujeito que aprende e do objeto que é

aprendido. Ambos surgem como fruto de um processo contínuo de construção (Sanchis & Mahfoud, 2007).

A Teoria Histórico-Cultural de Lev Vygotsky oferece uma contribuição significativa na elaboração de metas individualizadas na educação, pois enfatiza o papel do contexto social e cultural no processo de aprendizagem. De acordo com Vygotsky (2007), o conhecimento é construído por meio da interação social e da mediação, ou seja, a aprendizagem acontece no ambiente social e é internalizada pelo indivíduo por meio da interação com outros mais experientes, como professores ou colegas. Esse conceito é especialmente relevante na definição de metas individualizadas pois permite que o processo de ensino seja ajustado às necessidades específicas de cada aluno, considerando o suporte que ele precisa para avançar.

A Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky destaca a importância do contexto social e da mediação na aprendizagem. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é fundamental na definição de metas individualizadas, pois indica que o aprendizado é mais eficaz quando os objetivos estão situados entre aquilo que o aluno já consegue fazer sozinho e o que pode alcançar com apoio. Dessa forma, a intervenção de professores, colegas e outros mediadores permite que o estudante atinja progressivamente níveis mais avançados de conhecimento e habilidades.

A participação de um sujeito mais experiente no desenvolvimento das habilidades superiores do indivíduo é essencial, pois sem essa interação, ele não seria capaz de se apropriar dos conhecimentos culturais disponíveis desde seu nascimento. O processo de aprendizagem ocorre por meio da relação com o "outro", sendo essa interação fundamental para o desenvolvimento. Na escola, esse interlocutor é, em sua maioria, o professor, embora também possa ser um colega mais experiente. Em qualquer situação, esse interlocutor contribui para o desenvolvimento das funções que ainda estão em processo de amadurecimento. Sob essa ótica, a aprendizagem desperta e ativa uma série de processos internos de desenvolvimento na criança, que, por meio da interação com outros, acabam sendo absorvidos e integrados ao seu desenvolvimento, tornando-se aquisições internas (Barbosa, Miller, & Mello, 2016).

Destarte, a partir dessas contribuições teóricas, a elaboração de metas individualizadas torna-se um processo mais fundamentado e eficaz. Ao considerar os conhecimentos prévios, o estágio de desenvolvimento cognitivo e o suporte necessário para a aprendizagem, os educadores podem planejar intervenções pedagógicas que respeitem as especificidades de cada aluno e promovam seu desenvolvimento integral.

3.3 Construção de Estratégias e Recursos Personalizados

A construção de estratégias e recursos personalizados é essencial no planejamento educacional individualizado, pois permite que o ensino seja adaptado às necessidades específicas de cada aluno, promovendo a inclusão e o sucesso educacional. O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), conforme discutido por Zerbato e Mendes (2021), propõe a criação de ambientes educacionais que atendam à diversidade desde o início do planejamento pedagógico, evitando a necessidade de adaptações pontuais posteriores.

Essa abordagem se fundamenta em três princípios: oferecer múltiplas formas de engajamento, múltiplas formas de representação e múltiplas formas de ação e expressão, ampliando as possibilidades de participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais. A perspectiva construtivista, por sua vez, sustenta que o conhecimento é construído ativamente pelo aluno por meio de sua interação com o ambiente e com os outros (Piaget, 1976; Vygotsky, 1991). Assim, estratégias personalizadas baseadas nesse enfoque valorizam a mediação do professor, a resolução de problemas contextualizados e a participação ativa do estudante na construção do seu próprio percurso educativo.

De acordo com Rodrigues e Capellini (2012), o processo de individualização do ensino requer uma análise cuidadosa das habilidades, dificuldades e potencialidades do aluno, possibilitando a implementação de estratégias pedagógicas eficazes, como o uso de materiais adaptados, tecnologias assistivas, metodologias ativas e flexibilização curricular. Essas práticas não apenas favorecem a aprendizagem, mas também aumentam o engajamento, a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

A participação ativa dos alunos na seleção de recursos e tecnologias é um componente-chave da personalização. Esse envolvimento pode ocorrer por meio de escuta ativa, aplicação de sondagens, registro de preferências e avaliação contínua, contribuindo para a escolha de ferramentas que melhor se ajustem às suas necessidades e interesses. Essa escuta fortalece a autonomia dos alunos, favorece a autoestima e contribui para a eficácia das estratégias adotadas.

Para que as adaptações sejam significativas, é fundamental que sejam precedidas por avaliações diagnósticas e acompanhadas por um monitoramento contínuo. O uso de estratégias como ensino multissensorial, mediação pedagógica e atividades contextualizadas contribui para que as práticas se tornem mais acessíveis e relevantes para os estudantes. Além disso, é essencial compreender que a personalização não se limita ao uso de tecnologias, mas envolve uma abordagem ampla de flexibilização curricular e metodológica.

A colaboração entre profissionais da escola, especialistas externos e famílias é indispensável para o desenvolvimento de estratégias coerentes com a realidade do aluno. Pletsch e Glat (2013)

ênfatizam que esse trabalho coletivo deve considerar o ambiente de aprendizagem e a interação do aluno com seus pares e professores. No caso de crianças com deficiência intelectual, por exemplo, é importante planejar atividades que integrem objetivos cognitivos e sociais, favorecendo a aprendizagem integral. A participação da família nesse processo permite que os recursos e estratégias estejam alinhados também às experiências e necessidades do cotidiano do aluno fora da escola.

A relação entre as estratégias personalizadas e os princípios da Educação Inclusiva é direta e complementar. A Educação Inclusiva propõe a valorização da diversidade e o direito de todos os alunos ao acesso ao currículo comum, com as adaptações necessárias para que esse acesso seja efetivo. Assim, a personalização das estratégias é uma das formas mais concretas de garantir esse direito, pois permite o atendimento individualizado dentro de uma proposta coletiva de inclusão.

Nesse contexto, as tecnologias assistivas desempenham papel importante. Mendes et al. (2020) destacam que esses recursos ajudam os alunos com deficiência a superar barreiras de comunicação, mobilidade e acesso ao conteúdo. Softwares educativos, leitores de tela, dispositivos de ampliação de texto e sistemas de comunicação alternativa são exemplos que, quando utilizados de forma adequada às necessidades dos alunos, favorecem a inclusão e a aprendizagem.

No entanto, a integração dessas tecnologias em sala de aula ainda enfrenta muitos desafios. Entre as dificuldades comuns estão a falta de conhecimento técnico por parte dos professores, a escassez de suporte pedagógico e técnico, a resistência às mudanças e a falta de tempo para o planejamento de estratégias diferenciadas. Além disso, a seleção inadequada de ferramentas pode comprometer a eficácia das adaptações, criando barreiras. Para superar essas limitações, é necessário investir em formação continuada, suporte técnico acessível e políticas públicas que assegurem os recursos e condições para o uso efetivo das tecnologias assistivas.

A carência de recursos financeiros e a ausência de formação docente adequada impactam diretamente a eficácia das estratégias personalizadas. Muitas escolas enfrentam desafios estruturais, como a inexistência de equipamentos, conectividade limitada e ausência de materiais adaptados. Além disso, sem a formação necessária, os professores podem se sentir inseguros ou despreparados para promover as adaptações requeridas. Por isso, é fundamental que os sistemas de ensino garantam tanto o acesso a tecnologias como o investimento contínuo na capacitação dos profissionais da educação.

Bersch (2009) define as tecnologias assistivas como qualquer produto, equipamento ou sistema que contribua para aumentar ou manter as capacidades funcionais de pessoas com deficiência. Segundo a autora, essas tecnologias não apenas facilitam atividades diárias, mas também promovem a cidadania e a autonomia, reduzindo desigualdades sociais. Lima (2010) também salienta a importância de políticas públicas para garantir o acesso equitativo às tecnologias em todas as regiões do país.

Exemplos práticos do uso de tecnologias assistivas são descritos por Rosa (2012), que destaca os recursos de comunicação alternativa utilizados por crianças com deficiências severas de fala e escrita, possibilitando a expressão de ideias e a participação ativa em contextos escolares. Mendes (2014) ressalta o papel dos leitores de tela e softwares de navegação acessível para pessoas com deficiência visual, permitindo sua inclusão no ambiente digital.

Por fim, o monitoramento contínuo das estratégias adotadas é indispensável para avaliar sua efetividade e realizar os ajustes necessários. Pletsch e Glat (2013) reforçam que a personalização do ensino deve ser um processo dinâmico e flexível, acompanhando as mudanças nas necessidades e no desempenho do aluno ao longo do tempo.

Dessa forma, a construção de estratégias e recursos personalizados baseia-se em fundamentos teóricos sólidos, como o DUA e o Construtivismo, e exige o compromisso coletivo com uma educação verdadeiramente inclusiva. Mais do que um conjunto de práticas, trata-se de uma atitude pedagógica orientada pela escuta, pela reflexão e pela ação transformadora.

Capítulo III

4 Estratégias de Implementação e Monitoramento do PEI

Quando se fala em implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI) em práticas pedagógicas inclusivas é preciso entender que elas exigem estratégias que assegurem a aplicação efetiva do planejamento definido. Inicialmente, é fundamental promover a formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, capacitando-os para adaptar o currículo e criar atividades personalizadas que atendam às necessidades dos alunos. Além disso, o uso de tecnologias assistivas e recursos pedagógicos específicos, como softwares educacionais, materiais táteis e dispositivos de comunicação alternativa, deve ser incorporado ao ambiente escolar para facilitar o aprendizado e a inclusão. Outro fator importante tem relação com o envolvimento da família no processo o que é essencial, pois contribui para a compreensão e reforço das estratégias pedagógicas fora do contexto escolar, fortalecendo a parceria entre escola e família.

O monitoramento do PEI requer avaliações sistemáticas e contínuas que acompanhem o progresso do aluno em relação às metas definidas, por isso, é importante registrar o desenvolvimento por meio de relatórios, portfólios e registros de observação, garantindo uma análise detalhada das conquistas e desafios. Reuniões periódicas entre a equipe pedagógica e os demais envolvidos no processo permitem ajustar as estratégias conforme necessário, assegurando que o plano permaneça alinhado às mudanças nas necessidades do estudante. Essa abordagem dinâmica e colaborativa fortalece o compromisso com a inclusão e contribui para a construção de um ambiente escolar mais equitativo, onde todos os alunos possam desenvolver plenamente suas potencialidades.

4.1 Planejamento e Adaptação Curricular

A escola como instituição de ensino, tem uma função primordial de elaborar o seu planejamento de forma clara e que atenda às necessidades gerais da comunidade escolar, ou seja, um plano global da escola, o qual deve atender as expectativas de aprendizagem dos alunos. Nesse momento a participação do professor se torna imprescindível para saber como ele pretende desenvolver suas atividades e o que pretende alcançar ao longo do ano letivo. É importante consolidar esse planejamento, à luz das ideias preconizadas pelas bases legais da Educação Infantil.

O cotidiano pedagógico demanda a tomada de decisões muitas vezes arriscadas e com isso surge a necessidade de desenvolver atividades diferenciadas para alcançar os objetivos definidos, utilizando os recursos existentes, definir meios para que as metas sejam alcançadas. Por isso o projeto educativo da escola deve sempre atender essas necessidades.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, o projeto educativo deve buscar atender às necessidades mais frequentes e recentes como: deficiências de aprendizagem, de leitura, de

cálculo, problemas interpessoais entre outros. Nesse sentido, o planejamento fica sob a responsabilidade da escola e deve ser construído e posto em prática com a participação de todos que fazem parte do corpo docente. Isso inclui a criação de estratégias para zelar pelo desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2017).

A proposta pedagógica deve atender também os interesses da família e da comunidade para que se conquiste a confiança e tenha a participação da família na escola. Nessa perspectiva é preciso buscar motivar os pais para que estes possam contribuir com os interesses e anseios da escola, em função das necessidades de aprendizagem de cada aluno. A construção de uma proposta pedagógica que privilegie o respeito às diferenças, demanda a efetiva participação de todos os segmentos da escola, sem perder de vista a missão e a filosofia da instituição. O planejamento é também um ato político, a reflexão deve ser constante, e estar sempre em torno das práticas pedagógicas e do compromisso social.

Paiva (2024, p. 53) afirma que:

“É indispensável requalificar professores que tenham disposição e vontade de trabalhar com métodos inovadores e adequados e que estejam dispostos a quebrar tabus na tarefa educacional que queiram mudar a antiga mentalidade e aceitar inovações destinadas a provocar nos alunos respostas para as necessidades e interesses na nova sociedade que viverão. Professores que procuram fazer a escola aproximar a teoria a práxis e preocupar-se com a vida, a origem, a cultura popular, o meio ambiente, as experiências vivenciadas pelos alunos, fazendo disto tudo o ponto de partida de práticas úteis ao aprendizado”.

Nessa direção, o professor deve pensar e agir coletivamente, planejar com seus pares, trocar experiências, buscar novos métodos e assim ele poderá melhorar a sua prática pedagógica e ter resultados positivos no ensino e na aprendizagem. Portanto a educação pensada de forma democrática e flexível poderá criar pessoas engajadas com a realidade e que dificilmente serão manipuladas pela sociedade que está se tornando cada vez mais individualista, para planejar, o professor utiliza os conhecimentos didáticos e a sua própria experiência prática, sua visão de mundo estará sempre presente. (Alves, 1995).

Dentre as várias funções do planejamento, destaca-se a de orientar e reorientar a prática dos professores podendo oportunizar uma reflexão de sua ação no processo de ensino-aprendizagem, criando condições favoráveis ao processo individual e coletivo dos alunos e dos professores. O planejamento exige reflexões diárias com finalidades conscientes de suas competências e o dever de suas ações. Todo o contexto escolar precisa estar em pauta, tendo como função a análise da situação a ser enfrentada. A comunidade escolar necessita integrar-se visando resultados positivos no ensino aprendizagem do aluno.

O planejamento na Educação Infantil não pode ser estático, deve ser elaborado com responsabilidade social e assumir caráter preferencialmente interdisciplinar, sempre levando em conta o contexto em que a criança está inserida e os conhecimentos que ela já possui. Um planejamento que consegue integrar a realidade do aluno e seu contexto social tem grandes chances de ter bons resultados. Além disso, trabalhar em parceria com os pais no sentido de motivar seus filhos, chamá-los para participarem dos trabalhos na escola, poderão trazer bons resultados.

A escola como instituição de ensino, tem uma função primordial de elaborar o seu planejamento de forma clara e que atenda às necessidades gerais da comunidade escolar, ou seja, um plano global da escola, o qual deve atender as expectativas de aprendizagem dos alunos. Nesse momento a participação do professor se torna imprescindível para saber como ele pretende desenvolver suas atividades e o que pretende alcançar ao longo do ano letivo. É importante consolidar esse planejamento, à luz das ideias preconizadas pelas bases legais da Educação Infantil.

Inicialmente, é necessário pensar aonde se quer chegar, que aluno se quer formar, quais as suas principais necessidades, para então, elaborar o projeto de intervenção e a forma de avaliação. Tudo isso deve ser pensado e planejado desde o início do ano letivo e inserido no plano de ação da escola. É interessante que se faça um diagnóstico na primeira semana de aula. E lembrando sempre que o planejamento não é estático e exige reflexão e ação constante.

O cotidiano pedagógico demanda a tomada de decisões muitas vezes arriscadas e com isso surge a necessidade de desenvolver atividades diferenciadas para alcançar os objetivos definidos, utilizando os recursos existentes, definir meios para que as metas sejam alcançadas. Por isso o projeto educativo da escola deve sempre atender essas necessidades.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular- BNCC, o projeto educativo deve buscar atender às necessidades mais frequentes e recentes como: deficiências de aprendizagem, de leitura, de cálculo, problemas interpessoais entre outros. Nesse sentido, o planejamento fica sob a responsabilidade da escola e deve ser construído e posto em prática com a participação de todos que fazem parte do corpo docente. Isso inclui a criação de estratégias para zelar pelo desenvolvimento integral da criança (Brasil, 2017).

A proposta pedagógica deve atender também os interesses da família e da comunidade para que se conquiste a confiança e tenha a participação da família na escola. Nessa perspectiva é preciso buscar motivar os pais para que estes possam contribuir com os interesses e anseios da escola, em função das necessidades de aprendizagem de cada aluno. A construção de uma proposta pedagógica que privilegie o respeito às diferenças, demanda a efetiva participação de todos os segmentos da escola, sem perder de vista a missão e a filosofia da instituição. O planejamento é também um ato político, a reflexão deve

ser constante, e estar sempre em torno das práticas pedagógicas e do compromisso social. Para Martins (2015, p. 53):

“É indispensável requalificar professores que tenham disposição e vontade de trabalhar com métodos inovadores e adequados e que estejam dispostos a quebrar tabus na tarefa educacional que queiram mudar a antiga mentalidade e aceitar inovações destinadas a provocar nos alunos respostas para as necessidades e interesses na nova sociedade que viverão. Professores que procuram fazer a escola aproximar a teoria a práxis e preocupar-se com a vida, a origem, a cultura popular, o meio ambiente, as experiências vivenciadas pelos alunos, fazendo disto tudo o ponto de partida de práticas úteis ao aprendizado”.

Nessa direção, o professor deve pensar e agir coletivamente, planejar com seus pares, trocar experiências, buscar novos métodos e assim ele poderá melhorar a sua prática pedagógica e ter resultados positivos no ensino e na aprendizagem. Portanto a educação pensada de forma democrática e flexível poderá criar pessoas engajadas com a realidade e que dificilmente serão manipuladas pela sociedade que está se tornando cada vez mais individualista, para planejar, o professor utiliza os conhecimentos didáticos e a sua própria experiência prática, sua visão de mundo estará sempre presente.

Dentre as várias funções do planejamento, destaca-se a de orientar e reorientar a prática dos professores podendo oportunizar uma reflexão de sua ação no processo de ensino-aprendizagem, criando condições favoráveis ao processo individual e coletivo dos alunos e dos professores. O planejamento exige reflexões diárias com finalidades conscientes de suas competências e o dever de suas ações. Todo o contexto escolar precisa estar em pauta, tendo como função a análise da situação a ser enfrentada. A comunidade escolar necessita integrar-se visando resultados positivos no ensino aprendizagem do aluno.

4.1.1 Adaptações Curriculares para Alunos com TEA

No decorrer deste estudo foi possível compreender que o TEA apresenta diversas particularidades e essas, por sua vez, demandam adaptações curriculares para garantir o aprendizado e a inclusão desses alunos. Entre essas particularidades, destacam-se dificuldades de comunicação, interação social e sensoriais, além de padrões repetitivos de comportamento. Tais características requerem estratégias pedagógicas diferenciadas que possam contribuir para a promoção de um ensino acessível e eficaz.

Nessa perspectiva, para atender às necessidades dos alunos com TEA, o planejamento escolar deve ser flexível e considerar diferentes formas de ensino. Algumas adaptações incluem o uso de recursos visuais, considerando que estes auxiliam na compreensão de rotinas e conceitos abstratos, bem

como a flexibilização de atividades, respeitando sempre o ritmo e as habilidades do aluno. Inclui-se também, estratégias de comunicação alternativa, como pranchas de comunicação e aplicativos, por se tratar de um recurso que facilita a expressão de ideias e necessidades.

Os diversos materiais disponíveis na Sala de Recursos Multifuncionais⁵, assim como aqueles elaborados pelos professores, podem ser ensinados e utilizados nesse espaço com o propósito de facilitar sua aplicação no dia a dia escolar, tanto na sala de aula regular quanto em outros ambientes da escola. Para isso, é fundamental que, além das atividades desenvolvidas na sala de recursos, haja observação, diálogo e interação nos diferentes contextos educativos. Dessa forma, será possível identificar as necessidades específicas de cada aluno, fornecendo subsídios para um planejamento pedagógico mais adequado.

Quanto à adaptação de avaliações e metodologias, é importante destacar que a avaliação de alunos com TEA deve respeitar suas habilidades e dificuldades, garantindo que o desempenho seja medido de forma justa. Algumas adaptações incluem avaliação diversificada, uso de portfólios, observação direta e provas adaptadas, ambiente estruturado, dentre outros. Nessa direção, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a construção de um currículo inclusivo, reforçando a necessidade de estratégias que garantam a aprendizagem equitativa.

Oliveira, Tomaz e Silva (2021), enfatizam a importância de metodologias diferenciadas para alunos com TEA, mas é fundamental aprofundar a discussão com base em teorias específicas, como o Design Universal para a Aprendizagem (DUA), que proponham um ensino flexível, com múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, permitindo que os alunos com TEA aprendam de acordo com suas necessidades individuais.

Diante do exposto, a inclusão escolar está baseada em princípios como acessibilidade, equidade e participação ativa. As adaptações curriculares garantem que alunos com TEA possam se beneficiar do ensino regular, promovendo seu desenvolvimento acadêmico e social. A flexibilização das práticas pedagógicas é essencial para atender à diversidade de aprendizes e garantir que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem. Portanto, a implementação de adaptações curriculares fundamentadas em abordagens teóricas e práticas bem estruturadas é essencial para a inclusão efetiva de alunos com TEA no contexto escolar.

⁵ De acordo com o Decreto nº 6.571/2008, a Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço escolar com equipamentos, móveis e materiais didáticos voltados para o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

4.2 Apoio Multidisciplinar e Colaboração Multiprofissional

O atendimento interdisciplinar desempenha um papel essencial no cuidado de crianças com TEA e no suporte às suas famílias. O TEA é uma condição complexa que impacta o desenvolvimento da comunicação, das interações sociais e do comportamento. Além disso, a abordagem interdisciplinar pode contribuir para a detecção precoce do transtorno, fator fundamental para a implementação de intervenções o quanto antes. Quanto mais cedo o diagnóstico for realizado e as estratégias adequadas forem adotadas, maiores serão as possibilidades de avanço nas habilidades da criança e de melhora na sua qualidade de vida (Gonçalves, et al, 2024).

A equipe multiprofissional deve atuar de forma integrada, alinhando objetivos e estratégias para atender às necessidades específicas da pessoa com TEA. A colaboração entre psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, por exemplo, permite a criação de um plano de intervenção coerente e eficaz. O psicólogo pode trabalhar aspectos emocionais e comportamentais, ajudando a pessoa a lidar com frustrações, ansiedade e dificuldades na interação social.

A referida equipe, reúne especialistas de diversas áreas do conhecimento, como psicologia, pedagogia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, assistência social, psicopedagogia, entre outras, que trabalham de maneira integrada no planejamento e implementação de ações voltadas à saúde, educação e assistência social (Leme, 2024).

O terapeuta ocupacional pode focar na regulação sensorial, no desenvolvimento da coordenação motora e na adaptação do ambiente para facilitar a aprendizagem. Os referidos profissionais, em suas intervenções, fazem uso de recursos alternativos de comunicação, considerando tanto as necessidades específicas dos indivíduos que os utilizam quanto as particularidades dos ambientes em que estão inseridos e se desenvolvem. Já o fonoaudiólogo pode atuar diretamente no desenvolvimento da comunicação, seja ela verbal ou por meio de recursos alternativos, como Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA). Essa abordagem conjunta possibilita um suporte mais abrangente, considerando as diversas áreas que impactam a qualidade de vida da pessoa com TEA (Manzini et al, 2021).

Para definir as prioridades de intervenção no Plano Educacional Individualizado (PEI), é fundamental considerar tanto as necessidades do aluno quanto o impacto das habilidades a serem desenvolvidas no seu cotidiano. Critérios como a funcionalidade das habilidades a serem trabalhadas, a motivação do aluno, os desafios que dificultam sua participação no ambiente escolar e a capacidade da equipe em implementar estratégias eficazes são essenciais na elaboração do PEI. O planejamento deve ser flexível e adaptável, permitindo ajustes conforme a evolução do aluno e novas demandas que possam surgir.

Os pais desempenham um papel fundamental ao fornecer informações sobre as necessidades, preferências e dificuldades do aluno com TEA. Como conhecem a criança em diferentes contextos, suas observações são valiosas para que a equipe compreenda melhor os desafios enfrentados e possa propor intervenções alinhadas ao perfil do aluno. A troca contínua entre família e equipe multiprofissional favorece um acompanhamento mais preciso e um planejamento de estratégias mais eficaz.

De acordo com Dessen e Polonia (2017), a família e a escola constituem contextos fundamentais para o desenvolvimento humano, sendo imprescindível que atuem de forma integrada e colaborativa para garantir o bem-estar e o progresso da criança. Assim, para garantir uma comunicação eficaz entre a família e a equipe multiprofissional, é importante estabelecer canais de diálogo regulares e acessíveis. Reuniões periódicas, diários de comunicação, registros compartilhados sobre o desenvolvimento da criança e o uso de plataformas digitais podem facilitar esse processo. Além disso, a escuta ativa e o acolhimento das preocupações dos pais são fundamentais para fortalecer essa parceria. Quando há uma comunicação clara e aberta, as intervenções tornam-se mais alinhadas, promovendo um desenvolvimento mais significativo para a pessoa com TEA.

Conforme Damiani (2008), o trabalho colaborativo na educação refere-se a uma prática realizada por um grupo de indivíduos que compartilham um objetivo comum, em que as decisões e responsabilidades são divididas de forma conjunta entre os participantes, respeitando as capacidades de cada um. Nesse trabalho os indivíduos trocam memórias e conhecimentos, alcançando significados e representações compartilhadas que são mais complexas e enriquecedoras do que aquelas desenvolvidas de forma isolada permitindo superar as limitações individuais do grupo, pois, ao interagirem, os participantes reconhecem tanto o que sabem e o que os outros sabem, quanto aquilo que nenhum deles ainda domina.

Ao se tratar de educação especial e inclusiva é fundamental pensar na equipe multiprofissional, considerando que todo trabalho deve ser voltado ao aluno pensando em seu desenvolvimento e melhoria de sua qualidade de vida. É preciso que cada profissional colabore no sentido de olhar para esse indivíduo e auxiliá-lo. Como mostra Leme (2024) A relação entre neurociência e educação tem como objetivo compreender os fundamentos biológicos do processo de aprendizagem, contribuindo para a inovação em metodologias e práticas pedagógicas. A atuação de uma equipe multiprofissional permite uma abordagem integrada das demandas dos estudantes, levando em conta fatores neurobiológicos, psicológicos e sociais, o que possibilita a adoção de estratégias educacionais mais eficazes.

De acordo com Leme (2024, p. 45):

“Pensar na constituição de uma equipe multiprofissional como apoio ao processo de inclusão requer refletir políticas públicas. Para que o estudante com deficiência seja bem assistido na

rede regular de ensino, não basta apenas sua inserção; é necessário que sejam adotadas medidas que garantam sua permanência e aprendizado, ações práticas que possibilitem adequações e adaptações, formação de professores, estratégias de apoio individual, dentre outras”.

No ambiente educacional, essa atuação possibilita um acompanhamento mais completo do estudante, permitindo a elaboração de estratégias personalizadas e ajustadas às suas necessidades específicas, oferecendo tanto suporte especializado quanto orientações que promovam seu desenvolvimento integral. É importante destacar que o plano de intervenção transcende o espaço escolar, exigindo ações terapêuticas que sigam uma abordagem multidisciplinar (Leme, 2024).

No que se refere ao PEI, a equipe multiprofissional desempenha um papel crucial, pois contribui com uma abordagem abrangente e integrada que atende às necessidades específicas do estudante. Cada profissional da equipe traz conhecimentos especializados que complementam o diagnóstico e as estratégias pedagógicas. Psicólogos podem identificar aspectos emocionais e comportamentais que impactam o aprendizado, enquanto terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos oferecem orientações sobre adaptações funcionais ou de comunicação que auxiliem no desenvolvimento global do aluno.

Essa colaboração permite uma avaliação detalhada das habilidades, potencialidades e limitações do estudante, servindo de base para a definição de objetivos e metas no PEI. Além disso, a equipe multiprofissional trabalha em conjunto com professores e familiares, promovendo o alinhamento de estratégias pedagógicas com intervenções terapêuticas. Isso resulta em um plano individualizado mais eficiente, que considera aspectos acadêmicos, sociais e emocionais, proporcionando um suporte completo para o desenvolvimento do aluno no contexto escolar e além dele.

Paula (2013) como citado em Leme (2024) pontua que na educação inclusiva, teremos com certeza uma equipe multidisciplinar (vários profissionais específicos, como fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionais, médicos etc.), tendo um olhar global. No entanto, é fundamental que o professor adote uma postura transdisciplinar, ampliando sua visão para compreender de forma mais aprofundada o aluno e sua deficiência.

Silva e Camargo (2020) explicam que para a elaboração de um Plano de Ensino Individualizado (PEI) mais detalhado e eficaz, é essencial realizar observações sistemáticas e registros em forma de anedotários sobre o processo de aprendizagem do aluno com necessidades educacionais específicas, tanto no ambiente da sala de aula regular quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Também é importante estabelecer objetivos gerais e específicos para a aprendizagem do estudante de maneira colaborativa, envolvendo o professor do AEE, familiares, equipe gestora, outros profissionais que acompanham o aluno e, sempre que possível, o próprio estudante.

Os autores supracitados denominam explicam que a equipe envolvida na elaboração do Plano de Ensino Individualizado (PEI) é composta pela professora titular, a professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE), um representante da gestão escolar, os pais ou responsáveis pelo aluno, os demais profissionais que atendem a criança (seja dentro ou fora da escola), e o próprio aluno, caso tenha mais de 14 anos ou condições de participar e tomar decisões. Cada membro da equipe desempenha um papel essencial na construção do PEI, contribuindo de maneira única para o planejamento, enquanto todos compartilham a responsabilidade na tomada de decisões. A colaboração entre os diferentes profissionais e a inclusão do aluno e de seus responsáveis assegura um plano mais completo e personalizado, atendendo às necessidades individuais de forma eficaz.

A professora desempenha um papel fundamental na elaboração e implementação do PEI, pois contribui com dados das avaliações diagnósticas, testes e observações realizadas em sala de aula, ela sugere adaptações curriculares, propõe serviços necessários ao desenvolvimento acadêmico e funcional do aluno e adapta seus planos de aula conforme as diretrizes do PEI (Silva & Camargo, 2020)

A professora do AEE realiza a avaliação das habilidades do aluno, define objetivos junto à equipe e propõe estratégias e recursos adequados, ela organiza as informações e as sintetiza em um documento único, que guiará o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). O representante da gestão escolar assegura que os objetivos estejam alinhados com o currículo da série e disponibiliza os recursos necessários, mantendo um ambiente colaborativo. Os pais ou responsáveis são essenciais ao fornecer informações sobre o aluno e colaborar na definição de metas e estratégias. Além disso, outros profissionais que atendem o aluno, dentro ou fora da escola, devem compartilhar informações sobre o progresso e sugerir intervenções a serem aplicadas em sala de aula (Silva & Camargo, 2020).

Isto posto, entende-se que o PEI é um planejamento colaborativo desenvolvido para garantir a inclusão plena de alunos com deficiência. Por ser fundamentado na colaboração, é essencial que todos os profissionais que trabalham com o aluno participem ativamente de sua elaboração, desde as avaliações diagnósticas até a avaliação do progresso do aluno e embora todos compartilhem a responsabilidade pela definição de objetivos, metas e métodos de avaliação, cada membro da equipe desempenha funções específicas durante a elaboração do PEI. Compreender o papel de cada integrante é fundamental, pois isso garante que todos saibam suas responsabilidades, além de possibilitar o acompanhamento e a cobrança pela execução das funções atribuídas a cada profissional (Silva & Camargo, 2020).

Desta forma, a equipe multiprofissional desempenha um papel essencial na elaboração e implementação do Plano de Ensino Individualizado (PEI), garantindo que as necessidades de cada aluno

com deficiência sejam atendidas de forma personalizada e eficaz. A colaboração entre diferentes profissionais, como professores, psicólogos, terapeutas, gestores e familiares, possibilita uma abordagem holística que integra múltiplos saberes e práticas, assegurando um planejamento mais completo e alinhado às realidades e potencialidades do aluno.

Cada membro contribui com sua expertise, e, ao entender e cumprir suas funções, a equipe cria um ambiente de aprendizado inclusivo, proporcionando ao aluno as condições necessárias para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional, desse modo o trabalho conjunto e a constante avaliação e adaptação do PEI são fundamentais para garantir a evolução contínua e o sucesso do aluno no processo educacional.

4.3 Avaliação e Ajuste Contínuo

A avaliação da aprendizagem é uma prática presente em todas as etapas de ensino, ou seja, desde a Educação Infantil ao Ensino Superior. Nessa perspectiva, vale considerar que esse processo se dá de forma peculiar na Educação Infantil, tendo em vista que esta representa a primeira etapa da educação básica, ou seja, é o primeiro contato da criança com a educação formal.

O processo de avaliação do ensino e da aprendizagem deve obedecer às orientações preconizadas pela LDB 9394/96, bem como às demais bases legais inerentes a esta etapa de ensino. A BNCC destaca que a avaliação na educação infantil deve ser realizada com base em observações, registros e análises que permitam compreender as aprendizagens das crianças e identificar possíveis dificuldades, para que sejam oferecidas intervenções adequadas (Brasil, 2017).

Hoffmann (2017, p. 16) contribui com essa discussão, ao afirmar que a avaliação na Educação Infantil é “um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares, de caráter processual e visando, sempre, a melhoria do objeto avaliado”. De fato, os professores da Educação Infantil, contam com instrumentos variados que contribuem para o processo avaliativo da criança, já que observam cotidianamente a rotina da criança durante as brincadeiras, a produção dos desenhos, as interações com os colegas, as rodas de conversas, dentre outros.

Nesse contexto, a avaliação na Educação Infantil deve ser realizada de forma contínua, sistemática e participativa, levando em consideração as singularidades de cada criança e suas famílias, e considerando as diferentes dimensões do desenvolvimento infantil. Dessa forma, a avaliação contribui para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças e para a organização do trabalho pedagógico.

Cabe destacar, o quão importante, é esse processo avaliativo, uma vez que as referências e elementos para avaliar, partem da própria criança, isto é, o professor deve buscar na própria criança.

Trata-se, portanto, de uma ação de extrema responsabilidade docente, já que exige um olhar atento a todos os tipos de comportamento da criança.

A avaliação do PEI na educação infantil demanda a articulação entre o planejamento e o processo de ensino e deve ser conduzida com vista no desenvolvimento da criança e o fortalecimento da prática pedagógica. Nesse contexto, é válido enfatizar que o trabalho na Educação Infantil ocorre de diversas maneiras e sob diferentes olhares, uma vez que o conhecimento é continuamente mediado e construído por meio de planejamento, reflexão sobre a prática e diálogo. Todavia, o olhar do professor deve ser individual, de modo a considerar a diversidade e a inclusão como elementos indissociáveis na realidade de todo e qualquer espaço educativo.

Assim, para que as práticas avaliativas na Educação Infantil sejam de fato voltadas para a diversidade e inclusão, é necessário acolhimento das diferenças, reconhecendo e valorização das histórias, culturas e contextos familiares das crianças. Além da adaptação curricular e metodológica, faz-se necessário planejar atividades que respeitem os ritmos de aprendizagem e as necessidades específicas de cada criança, sem perder de vista a formação docente onde a capacitação dos professores os leve a atuar de forma sensível e inclusiva, utilizando estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de todos.

A participação das famílias envolvendo-as no processo educativo, criando um diálogo constante sobre as práticas inclusivas. A diversidade e inclusão na educação infantil são mais do que princípios: são compromissos éticos e legais que asseguram o direito de todas as crianças a uma educação de qualidade, equitativa e significativa. Ao respeitar as singularidades e promover a convivência harmoniosa, a escola contribui para a formação de indivíduos mais conscientes, empáticos e preparados para a construção de uma sociedade mais justa e plural.

O TEA apresenta particularidades que exigem avaliações e ajustes contínuos. Cada indivíduo com TEA possui um perfil único, o que demanda uma abordagem flexível para compreender suas necessidades e adaptar as estratégias pedagógicas ao longo do tempo.

Diante dessas particularidades, a avaliação deve ser adaptada para atender às necessidades individuais, utilizando métodos diversificados que considerem a forma como o aluno processa e expressa informações. Estratégias como observação direta, registro de comportamento, entrevistas com familiares e professores, bem como o uso de escalas padronizadas, auxiliam na identificação de padrões de aprendizagem e nas dificuldades específicas de cada estudante.

O professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel essencial na avaliação de alunos com TEA no ensino regular, pois a análise inicial realizada pelo AEE é fundamental para definir as estratégias pedagógicas voltadas aos estudantes da Educação Especial (Brasil, 2014).

Essa etapa envolve o estudo detalhado do caso e a construção de um plano de ensino individualizado. Considerando as significativas diferenças entre os alunos com autismo, o processo avaliativo torna-se ainda mais desafiador, exigindo do professor uma observação criteriosa. Identificar todas as particularidades que podem impactar a aprendizagem é fundamental para selecionar práticas pedagógicas mais adequadas ao contexto de cada estudante (Roveda e Schimidh, 2025).

O uso de suportes visuais, dispositivos de comunicação alternativa e avaliações funcionais do comportamento também são essenciais para captar nuances que podem passar despercebidas em métodos tradicionais de avaliação. O progresso de um aluno com TEA em habilidades sociais e comunicação pode ser avaliado de forma contínua, por meio de registros sistemáticos de interações, dinâmicas estruturadas e feedback de professores, terapeutas e familiares (Hayes, et al, 2010).

Ferramentas como escalas de desenvolvimento, checklists de habilidades sociais e registros narrativos ajudam a monitorar a evolução ao longo do tempo. A análise de vídeos de interações, quando possível, também pode fornecer insights valiosos sobre mudanças sutis no comportamento e na comunicação.

Os critérios utilizados para ajustar estratégias pedagógicas são baseados na observação das respostas do aluno às intervenções, no nível de engajamento nas atividades propostas e na eficácia das adaptações realizadas. A individualização do ensino é fundamental, levando em conta a motivação, as preferências sensoriais e a forma como o aluno aprende melhor. Estratégias bem-sucedidas são mantidas e reforçadas, enquanto aquelas que não apresentam resultados satisfatórios são reformuladas, sempre com base em evidências e no acompanhamento contínuo (Roveda & Schimidh, 2025).

Os instrumentos utilizados para avaliar o progresso incluem escalas de avaliação do desenvolvimento, protocolos de análise funcional do comportamento, questionários aplicados a pais e professores, além de softwares e aplicativos voltados para a coleta de dados sobre interações e comunicação. Além disso, estratégias como análise de portfólio, registros anedóticos e tabelas de reforço podem ser implementadas para acompanhar os avanços no cotidiano escolar.

Capítulo IV

5 Metodologia da Pesquisa

Este trabalho tem o objetivo de investigar acerca das contribuições do referido Plano no processo de aprendizagem de crianças com TEA na Educação Infantil. Nessa perspectiva é imprescindível ressaltar que uma pesquisa eficaz depende de procedimentos adequados e para tanto, optou-se pela revisão de literatura integrativa, porque de acordo com Mendes et al (2008), esse tipo de revisão inclui a análise de pesquisas importantes acerca da temática escolhida. Esse modelo de pesquisa possibilita conhecer de maneira ampla o assunto e destacar as lacunas no âmbito científico para realização de novos estudos. Para tanto, é “[...] necessário seguir padrões de rigor metodológico, clareza na apresentação dos resultados, de forma que o leitor consiga identificar as características reais dos estudos incluídos na revisão” (Mendes et al., 2020, p. 760).

A revisão de literatura integrativa é uma abordagem metodológica adequada para investigar o Transtorno do Espectro Autista, pois permite a síntese de diferentes perspectivas teóricas e evidências científicas sobre um tema complexo. Como já foi discutido em capítulos anteriores desta pesquisa, o TEA afeta diversas áreas do desenvolvimento, incluindo comunicação, interação social e comportamento, além de envolver fatores genéticos, neurobiológicos e ambientais. Diante dessa complexidade, uma revisão integrativa possibilita uma visão abrangente ao reunir estudos com diferentes desenhos metodológicos, como pesquisas qualitativas, quantitativas e revisões sistemáticas.

A referida revisão é, portanto, a abordagem metodológica mais abrangente no campo das revisões, pois possibilita a inclusão tanto de estudos experimentais quanto não experimentais, promovendo uma compreensão aprofundada do fenômeno investigado. Além disso, essa metodologia combina dados provenientes da literatura teórica e empírica, permitindo uma análise mais completa. Sua aplicação é ampla, abrangendo desde a definição de conceitos e a revisão de teorias e evidências até a identificação e avaliação de desafios metodológicos relacionados a um tema específico (Souza, Silva & Carvalho, 2022).

Rodrigues et al. (2012) enriquecem essa discussão ao destacar que a revisão integrativa se sobressai entre os métodos de revisão por proporcionar uma abordagem interpretativa dos resultados, obtidos a partir de uma análise criteriosa realizada em bases de dados de publicações científicas. Assim, torna-se essencial analisar e interpretar os dados qualitativos de forma a agrupá-los por semelhanças, com o objetivo de responder à questão central da pesquisa.

Nesse tipo de estudo, é fundamental definir claramente os objetivos e compreender as hipóteses e questionamentos iniciais. O revisor deve realizar uma avaliação crítica dos critérios e métodos utilizados, além de selecionar descritores que estejam alinhados com os objetivos da pesquisa.

Para realizar a revisão o pesquisador precisa ter claro os objetivos a serem alcançados e os questionamentos a serem respondidos, bem como as hipóteses que podem ser refutadas ou comprovadas. O revisor precisa avaliar de maneira crítica os critérios e métodos empregados, e ainda escolher descritores compatíveis com o que se busca alcançar.

Os dados coletados desses estudos são analisados de maneira sistemática. Finalmente os dados são interpretados, sintetizados e conclusões são formuladas originadas dos vários estudos incluídos na revisão integrativa. A revisão integrativa da literatura consiste na construção de uma análise ampla da literatura, contribuindo para discussões sobre métodos e resultados de pesquisas, assim como reflexões sobre a realização de futuros estudos (Mendes et al., 2020, p. 76).

Tal orientação, segundo os referidos Autores, supõe a sequência das seguintes etapas no processo de construção do corpus da pesquisa: 1) construção da questão norteadora do objeto de estudo da revisão; 2) determinação dos critérios de inclusão e exclusão dos estudos para seleção e composição do corpus da pesquisa; 3) definição das informações a serem extraídas do corpus da pesquisa; 4) análise dos estudos que compõe o corpus da pesquisa; 5) interpretação dos resultados; 6) relato da revisão.

Diante disso, e tendo em vista a busca por garantir a relevância e atualidade das publicações analisadas, optou-se por selecionar estudos publicados entre os anos de 2018 e 2024. O idioma considerado foi português, de forma a ampliar o acesso a uma diversidade de investigações sobre o tema. O tipo de estudo selecionado abrange artigos científicos e estudos de caso, de modo a permitir uma análise entre diferentes perspectivas e abordagens.

Considerando o objetivo principal deste trabalho, realizou-se uma busca no SciELO Brasil, com o objetivo de ampliar a visibilidade, acessibilidade e impacto da produção acadêmica nacional, a plataforma disponibiliza artigos de diversas áreas do conhecimento e segue critérios rigorosos de seleção, garantindo a qualidade das publicações. Assim, aplicou-se as palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista, Plano de Ensino Individualizado, inclusão, afetividade. Como filtro aplicou-se o corte temporal de 2023 e 2024, considerando que se trata de um tema contemporâneo e que vem crescendo nos últimos anos com amplos estudos acerca desta temática. Buscou-se trabalhos em português, considerando todas as áreas temáticas e em todos os periódicos cadastrados na plataforma.

Os métodos de análise empregados incluem a análise temática e a categorização dos achados. Para a síntese dos resultados, os estudos foram agrupados de acordo com temas principais, tais como: estratégias pedagógicas para inclusão de crianças com TEA, adaptações curriculares, participação da família no PEI e desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento e implementação do plano. Os estudos selecionados foram analisados com foco nas estratégias de inclusão para alunos com TEA,

considerando aspectos como práticas pedagógicas adaptadas, suporte da equipe escolar, engajamento da família e impacto das intervenções no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

Os filtros foram aplicados individualmente para verificar a quantidade de resultados. Em seguida, todos os filtros foram aplicados em conjunto, conforme mostrado no quadro 1.

Figura 1

Identificação e Pré-Seleção do Corpus da Pesquisa Mediante a Aplicação de Filtros

Palavra-chave	Artigos
Autismo	54
Plano Educacional Individualizado	2
Inclusão	465
Afetividade	19

Com a combinação de todas as palavras acima e aplicação do filtro não se obteve nenhum resultado, sendo então necessário parear os termos da pesquisa conforme consta no quadro 2. A pesquisa por palavra-chave desempenha um papel fundamental na construção da ciência, pois permite que pesquisadores localizem de forma eficiente informações relevantes em vastos bancos de dados acadêmicos.

Ao utilizar palavras-chave específicas, é possível refinar a busca para identificar artigos diretamente relacionados ao tema de interesse, economizando tempo e esforço, essa prática facilita a revisão da literatura, a análise de tendências, o reconhecimento de lacunas no conhecimento e a definição de novas questões de pesquisa. Além disso, a utilização de palavras-chave também favorece a disseminação e o compartilhamento do conhecimento científico, pois contribui para a indexação dos trabalhos em bases de dados e mecanismos de busca, tornando-os mais acessíveis a outros pesquisadores.

Figura 2

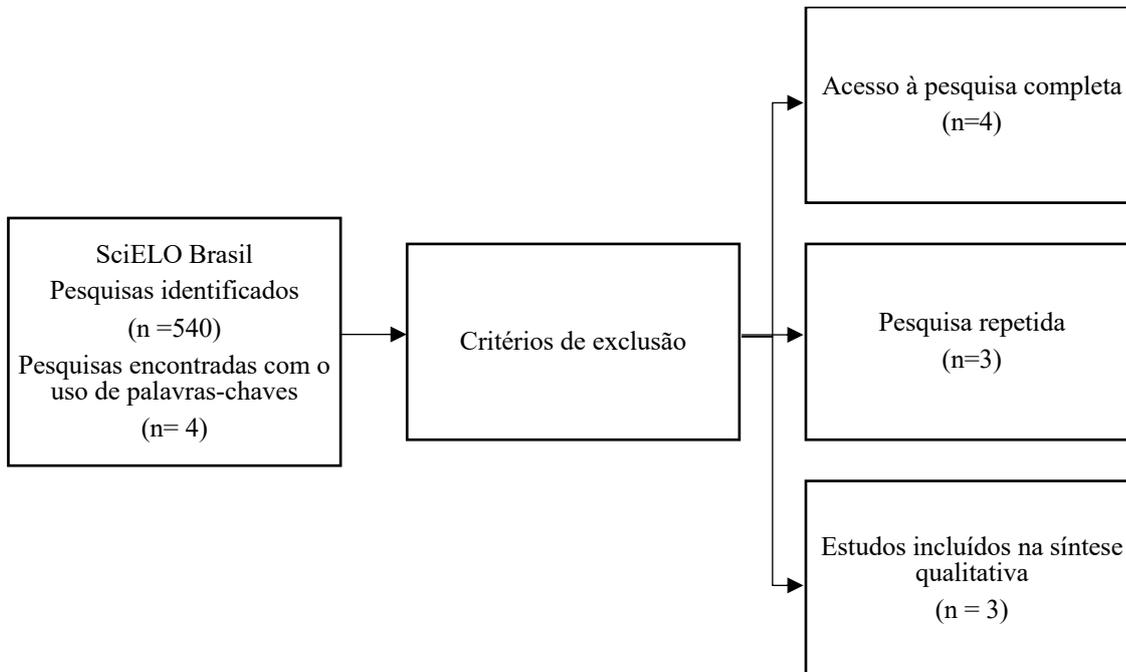
Identificação e Pré-seleção do Corpus da Pesquisa Mediante a Aplicação de Filtros por Palavras Pareadas

Palavra-chave pareadas	Artigos
Autismo; Plano de Ensino Individualizado	1
Autismo; Inclusão	3
Autismo; Afetividade	0
Plano Educacional Individualizado; Afetividade	0
Plano Educacional Individualizado; Inclusão	0
Inclusão; Afetividade	0

A partir da pesquisa realizada obteve-se 4 resultados, sendo que um deles se repetiu nas buscas, ficando então 3 pesquisas a serem utilizadas neste estudo.

Figura 3

Fluxograma e Descrição das Buscas



Assim, compreende-se as características essenciais da elaboração da revisão de literatura integrativa, sua representação e sua finalidade principal. Esse modelo de revisão se distingue por suas peculiaridades, como a capacidade de fornecer uma visão mais ampla de um fenômeno específico. Além disso, é fundamental destacar que essa abordagem tem grande relevância, pois contribui para o avanço das teorias, possibilitando uma compreensão mais aprofundada sobre o tema em questão (Figura 3).

Quanto a parte teórica, foram utilizados autores que compreendem diferentes dimensões do Transtorno do Espectro Autista e da inclusão escolar. Entre os autores que subsidiaram a análise, destacam-se Andrade e Sudback (2024), que abordam as experiências docentes na inclusão de alunos com TEA; Aragão (2022), com reflexões sensíveis sobre o universo autista; Costa, Schmidt e Camargo (2023), cuja contribuição é central para compreender os impactos e os desafios da implementação do Plano Educacional Individualizado.

Inclui-se ainda, Evêncio (2019), que analisa práticas pedagógicas voltadas ao processo inclusivo. Também foram fundamentais os aportes de Paiva (2024), ao propor orientações práticas para a construção do PEI, e de Schmidt (2022), ao discutir a abordagem transdisciplinar no contexto do

autismo e da educação. Esses referenciais teóricos possibilitaram uma leitura crítica dos dados obtidos e contribuíram para uma compreensão mais profunda sobre os avanços, lacunas e desafios que permeiam a inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil.

Capítulo V

6 Resultados e Discussões

Esta etapa apresenta a análise dos estudos selecionados por meio da metodologia de revisão integrativa, com o intuito de compreender como o PEI contribui para a inclusão de crianças com TEA no contexto escolar. Os artigos foram organizados com base em critérios de recorrência temática e relevância teórica, resultando na construção de três categorias de análise: estratégias de implementação do PEI, práticas colaborativas e desafios relacionados à afetividade.

A análise evidenciou tanto os avanços quanto as limitações dos estudos existentes, permitindo uma compreensão mais aprofundada sobre os caminhos trilhados na elaboração e aplicação do PEI. Observou-se, por exemplo, a relevância da atuação conjunta entre professores, famílias e equipes multidisciplinares, bem como a importância da formação docente para a aplicação eficaz do plano. Por outro lado, as pesquisas também revelam lacunas significativas, especialmente no que se refere à dimensão afetiva do processo educativo, apontando a necessidade de novos estudos que contemplem essa temática.

6.1 Resultados

Embora o tema em questão seja amplamente discutido na atualidade, observou-se que, ao realizar a busca na plataforma, o número de artigos publicados sobre o assunto foi relativamente pequeno. Esse resultado pode sugerir uma lacuna na literatura científica ou, possivelmente, uma abordagem limitada sobre o tema em determinadas bases de dados, (Figura 4). Essa constatação foi crucial para direcionar os próximos passos da pesquisa, identificando áreas pouco exploradas e oferecendo oportunidades para novas contribuições à área de estudo

Figura 4

Caracterização dos Artigos Incluídos na Revisão Integrativa

Título	Ano de publicação	Autor(es)	Objetivo do Estudo
Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo	2023	Daniel da Silva Costa, Carlo Schmidt, Sígla Pimentel Höher Camargo.	Descrever, por meio de um estudo de caso, a implementação do Plano Educacional Individualizado na fase de elaboração e verificar sua influência sobre o trabalho colaborativo da equipe docente em uma escola de ensino fundamental
O ensino de comportamentos Pré-requisito do empatizar Para crianças Autistas: Uma revisão de escopo	2024	Poliana Fernandes Mesquita Sanches; Patricia Eiterer; Silvia Regina de Souza.	Identificar, sistematizar e avaliar quais estratégias têm sido utilizadas na Análise do Comportamento para o ensino de comportamentos pré-requisito do empatizar a crianças diagnosticadas com autismo.

Título	Ano de publicação	Autor(es)	Objetivo do Estudo
Autismo e políticas públicas brasileiras: Nomeações, representações e ausências	2024	Cláudia Felisbino; Patrícia Graff	Compreender como as distintas nomeações impactam a escolarização de sujeitos com autismo.

Ficou evidente a escassez de estudos sobre o tema no repositório analisado e com base nos poucos artigos encontrados, iniciou-se a leitura completa das obras, com o intuito de atingir os objetivos do estudo. Esse processo de leitura foi fundamental para se aproximar do objeto de pesquisa, oferecendo uma visão mais aprofundada sobre o tema.

Destaca-se que todo o esforço foi voltado para exercitar o pensamento a partir de uma perspectiva dialética, buscando compreender as interconexões que formam o tema em questão. Nesse exercício reflexivo sobre a realidade, procurou-se identificar a fundamentação teórica e metodológica que embasa as concepções das obras analisadas, essencial para a construção de uma base sólida para o estudo em desenvolvimento. A análise dos estudos permitiu identificar três categorias principais: (1) estratégias de implementação do PEI; (2) práticas colaborativas; (3) desafios relacionados à afetividade.

Figura 5

Síntese dos Estudos Selecionados

Estudo	Método	Amostra	Principais Achados	Limitações
Costa et al. (2023)	Estudo de caso	1 escola	Melhora na colaboração docente	Generalização limitada
Sanches et al. (2024)	Revisão de escopo	15 estudos	Estratégias da Análise do Comportamento são promissoras	Pouca evidência sobre aplicação em contextos escolares
Felisbino & Graff (2024)	Estudo qualitativo	Documentos oficiais e entrevistas	Impacto das nomeações na inclusão escolar	Ausência de dados empíricos sobre implementação do PEI

Dos três estudos selecionados, dois são qualitativos (66,6%) e um corresponde a uma revisão de escopo (33,3%). Todos foram publicados entre 2023 e 2024, evidenciando o caráter atual da produção científica sobre o tema. Observou-se uma predominância de estudos com foco no contexto brasileiro, o que revela um recorte nacional relevante, embora limitado em termos de comparação internacional.

Ao realizar uma análise crítica dos dados (Figura 5) revelam-se tendências, contribuições e limitações da produção acadêmica recente sobre o PEI no contexto da inclusão de crianças com TEA, o estudo de Costa et al. (2023), de natureza qualitativa (estudo de caso), oferece uma contribuição prática ao explorar a implementação do PEI em uma escola específica e seus efeitos na colaboração entre docentes. A principal contribuição desse trabalho está em evidenciar como o PEI, quando articulado de forma planejada e coletiva, pode fortalecer as relações profissionais dentro da escola, promovendo práticas mais integradas e alinhadas às necessidades dos alunos. Contudo, a limitação reside na impossibilidade de generalização dos achados, uma vez que os resultados se referem a uma única instituição, o que demanda cautela na extrapolação para outros contextos escolares.

A revisão de escopo de Sanches et al. (2024) sistematiza 15 estudos relacionados à Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no ensino de comportamentos pré-requisitos à empatia em crianças com TEA. Este trabalho é relevante por reunir evidências sobre estratégias eficazes no campo da intervenção comportamental, fornecendo subsídios para que profissionais adaptem práticas baseadas em dados empíricos. No entanto, a lacuna observada está na escassez de estudos que documentem a aplicação concreta dessas estratégias em contextos escolares, o que limita sua funcionalidade imediata no cotidiano da educação básica.

Por fim, Felisbino e Graff (2024) abordam, por meio de uma análise qualitativa de documentos e entrevistas, o impacto das nomeações e representações sociais do autismo nas políticas públicas e, conseqüentemente, nos processos de inclusão escolar. O estudo traz uma importante reflexão crítica sobre como os discursos políticos e institucionais influenciam a implementação (ou ausência dela) do PEI. No entanto, a pesquisa carece de dados empíricos diretos sobre a efetivação do PEI nas escolas, o que enfraquece a conexão entre a crítica política e a realidade prática vivenciada por professores e alunos.

De modo geral, os estudos apontam que, embora o PEI seja reconhecido como um instrumento central para a inclusão de alunos com TEA, sua implementação carece de sistematização, avaliação longitudinal e contextualização prática. A colaboração docente e as estratégias comportamentais demonstram potencial, mas a falta de estudos que articulem essas dimensões com os contextos reais das escolas impede o avanço de políticas mais eficazes e padronizadas. Além disso, observa-se a ausência da perspectiva das crianças e de suas famílias nos estudos analisados, o que limita a compreensão integral da eficácia do PEI sob a ótica dos sujeitos diretamente envolvidos.

6.1.1 Lacunas Identificadas

A análise dos estudos revelou algumas lacunas na literatura atual, nas quais, em primeiro lugar, poucos trabalhos abordam a avaliação de longo prazo dos impactos do PEI na trajetória educacional de crianças com TEA, o que compromete a compreensão dos efeitos sustentáveis dessa ferramenta. Em segundo, há uma ausência de padronização nos critérios utilizados para avaliar a eficácia do PEI, dificultando comparações entre estudos. Por fim, destaca-se a tímida representação das vozes das próprias crianças e de suas famílias, o que limita uma compreensão mais ampla e humanizada do processo inclusivo.

6.2 Discussão

As discussões que se seguem têm como objetivo aprofundar a análise dos achados obtidos a partir da revisão integrativa da literatura, à luz dos pressupostos teóricos que fundamentaram esta investigação. Considerando a relevância do PEI como instrumento norteador das práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de crianças com TEA na Educação Infantil, esta seção propõe uma reflexão crítica sobre os desafios e as potencialidades de sua implementação no contexto educacional inclusivo. Para tanto, serão articuladas questões referentes à formação docente, às políticas públicas educacionais e às dimensões afetivas do processo de ensino-aprendizagem, buscando evidenciar como esses elementos se inter-relacionam e impactam a efetividade das práticas pedagógicas voltadas à inclusão.

Os dados extraídos dos estudos foram analisados de maneira sistemática, considerando os seguintes critérios: objetivos da pesquisa, metodologia adotada, principais resultados e implicações para a prática docente. A seguir, apresentam-se as categorias temáticas emergentes.

6.2.1 Estratégias de Implementação do PEI

A análise dos estudos permitiu identificar que a implementação eficaz do Plano de Ensino Individualizado (PEI) demanda estratégias pedagógicas que contemplem as especificidades do estudante com TEA. A pesquisa de Costa, Schmidt e Camargo (2023) destaca o papel do PEI como instrumento orientador das práticas pedagógicas inclusivas, ao considerar as necessidades individuais dos alunos por meio de um planejamento detalhado e personalizado.

O estudo de caso apresentado pelos autores avaliou a fase de elaboração e aplicação do PEI e demonstrou que, após quatro meses de sua implementação, houve uma melhora significativa na organização e no direcionamento do trabalho docente em uma escola de ensino fundamental, evidenciando a relevância desse instrumento na construção de um ensino mais significativo e alinhado aos objetivos de aprendizagem do aluno com TEA.

Já o estudo de Sanches, Eiterer e Souza (2024) contribui com uma abordagem mais específica, ao sistematizar e avaliar estratégias da Análise do Comportamento para o ensino de respostas empáticas em crianças com TEA. Embora o foco não esteja diretamente no PEI, as estratégias apontadas oferecem subsídios para sua elaboração, especialmente no que se refere à definição de objetivos comportamentais claros e mensuráveis. A ausência de consenso conceitual sobre o termo "empatia" é apontada como uma limitação, o que interfere diretamente na clareza e na objetividade das metas estabelecidas nos planos individualizados. Essa lacuna indica a necessidade de estudos que aprofundem os conceitos utilizados na formulação do PEI, de modo a garantir maior precisão nas estratégias adotadas.

A convergência entre os estudos analisados está na valorização do planejamento individualizado como fator essencial para o sucesso da inclusão escolar. No entanto, as divergências emergem quanto à operacionalização do PEI, que varia conforme a formação dos profissionais envolvidos, o apoio institucional e os recursos disponíveis. Diante disso, recomenda-se que as políticas públicas assegurem apoio técnico e pedagógico às escolas, bem como formação continuada específica para os docentes no uso do PEI, conforme aponta Damiani (2018), promovendo uma implementação mais eficaz e contextualizada.

6.2.2 Práticas Colaborativas

A colaboração entre professores, famílias e profissionais da saúde constitui um dos pilares para a efetivação do PEI e para a inclusão escolar de estudantes com TEA. O estudo de Costa, Schmidt e Camargo (2023) evidencia como a elaboração e implementação do PEI impulsionam o trabalho colaborativo dentro da escola, criando oportunidades para a construção de metas comuns entre os envolvidos. A pesquisa utilizou questionários aplicados antes e após a adoção do PEI, demonstrando que o plano atua como catalisador de práticas colaborativas, ao promover a comunicação entre os diferentes agentes e reforçar a corresponsabilidade sobre o processo de aprendizagem.

Tais práticas colaborativas, além de fortalecerem a rede de apoio ao estudante com TEA, favorecem uma compreensão mais ampla e compartilhada das suas necessidades, contribuindo para o alinhamento de estratégias pedagógicas. No entanto, obstáculos como a sobrecarga docente, a ausência de tempo institucionalizado para reuniões e a falta de preparo para o trabalho interdisciplinar são desafios recorrentes, também apontados por estudos como o de Damiani (2018).

A análise crítica dos estudos revela que, embora a importância da colaboração seja amplamente reconhecida, ainda existem lacunas na formação inicial e continuada dos professores quanto à construção de uma cultura colaborativa. A integração efetiva entre escola, família e profissionais da saúde deve ser uma diretriz das políticas públicas, promovendo espaços formativos que incentivem o

diálogo interprofissional e a corresponsabilidade pedagógica. Direcionamentos futuros incluem investigações que explorem modelos de formação voltados especificamente à construção de práticas colaborativas, capazes de sustentar a elaboração e o acompanhamento contínuo dos PEIs.

6.2.3 Desafios Relacionados à Afetividade

Um dos principais achados desta revisão diz respeito à escassez de estudos que abordem de forma sistemática a dimensão afetiva no contexto do PEI. Embora a afetividade seja um elemento essencial para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças com TEA, ela é frequentemente negligenciada nos planejamentos educacionais, como mostram os dados analisados. O estudo de Dalben (2021) destaca que a subjetividade e a dificuldade de mensuração tornam a afetividade um componente complexo de ser operacionalizado em pesquisas acadêmicas, o que contribui para sua invisibilização no campo da Educação Especial.

Além disso, a ausência de políticas públicas que articulem afetividade e práticas pedagógicas inclusivas evidencia um hiato entre o discurso da inclusão e sua efetivação no cotidiano escolar (Chalita, 2017). A pesquisa de Felisbino e Graff (2024) reforça essa ideia ao demonstrar que os atravessamentos conceituais e discursivos sobre o autismo, muitas vezes influenciados pelas nomenclaturas biomédicas, dificultam a construção de um olhar humanizado sobre o sujeito com TEA, invisibilizando aspectos emocionais e relacionais fundamentais ao processo educativo.

Essa lacuna revela a necessidade de novas investigações que articulem afetividade, inclusão e PEI de forma integrada. A incorporação da afetividade nos planos individualizados pode contribuir para o fortalecimento dos vínculos entre aluno e professor, criando um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem. Para tanto, é preciso investir em metodologias qualitativas que deem voz às experiências dos próprios estudantes, bem como em formações que sensibilizem os docentes para o papel da afetividade no processo educacional. Tais direcionamentos podem subsidiar práticas mais robustas e humanizadas, promovendo a inclusão em sua dimensão plena.

6.3 Discussão Integrada

A análise integrada dos três eixos temáticos – estratégias de implementação do PEI, práticas colaborativas e dimensão afetiva – revela uma interdependência crítica para a efetividade da inclusão escolar de crianças com TEA. Observa-se que o Plano de Ensino Individualizado (PEI) opera como um eixo estruturante que, quando bem implementado, potencializa a colaboração entre os agentes educacionais e favorece a consideração das singularidades do aluno, incluindo suas necessidades afetivas. Contudo, a revisão aponta uma tensão latente entre a exigência de metas mensuráveis, típica

de abordagens comportamentais, e a necessidade de flexibilidade para acolher dimensões subjetivas do desenvolvimento. Essa contradição reflete um desafio paradigmático: como conciliar a demanda por evidências tangíveis com uma prática pedagógica genuinamente inclusiva e humanizada.

Neste sentido, a colaboração entre professores, famílias e profissionais de saúde emerge como um fator catalisador para a efetividade do PEI (Costa et al., 2023). No entanto, a falta de preparo dos docentes para o trabalho interdisciplinar e a ausência de espaços institucionais para diálogos qualitativos limitam o potencial dessa articulação. Paralelamente, a escassa atenção à dimensão afetiva nos planos individualizados (Dalben, 2021), expõe uma lacuna entre o discurso da educação inclusiva e sua operacionalização prática. Essa negligência decorre, em parte, da predominância de modelos biomédicos que privilegiam objetivos comportamentais em detrimento de aspectos relacionais e emocionais (Felisbino e Graff, 2024). A triangulação desses achados sugere que a marginalização da afetividade não é um problema isolado, mas sim sintomático de uma cultura educacional que valoriza indicadores quantificáveis em detrimento de processos subjetivos complexos.

Para superar essas limitações, propõe-se uma reconfiguração do PEI que incorpore indicadores qualitativos – como registros de interações sociais e relatos afetivos – além de metas tradicionais. Essa abordagem híbrida exigiria, contudo, uma revisão das políticas públicas educacionais, com ênfase na formação docente triádica: capacitação técnica para elaboração do PEI, desenvolvimento de habilidades colaborativas e sensibilização para a importância da afetividade no processo de ensino-aprendizagem. Ademais, a criação de mecanismos intersetoriais entre educação e saúde poderia fornecer suporte especializado às escolas, facilitando a implementação de práticas inclusivas mais robustas.

Com base nos achados da revisão, recomenda-se: (1) a implementação de formações docentes contínuas e específicas sobre a elaboração e aplicação do PEI, com ênfase na integração de aspectos afetivos; (2) a formulação de políticas públicas que reconheçam a afetividade como pilar fundamental da educação inclusiva; (3) o fortalecimento de práticas colaborativas entre escola, família e equipes multidisciplinares; (4) a ampliação de pesquisas empíricas que avaliem os efeitos do PEI em longo prazo e em diversos contextos educacionais; e (5) a incorporação de Tecnologias Assistivas e metodologias ativas para personalizar o ensino às singularidades dos alunos com TEA.

Embora a análise dos estudos evidencie o potencial do PEI na promoção da inclusão escolar, persistem desafios críticos, particularmente na efetiva consideração da dimensão afetiva no planejamento pedagógico. Esta pesquisa busca avançar nessa discussão ao propor um modelo integrado que valorize o desenvolvimento pleno do aluno, articulando rigor metodológico e acolhimento humano como eixos indissociáveis da prática educativa inclusiva. Por fim, os resultados desta revisão destacam

a urgência de se repensar os paradigmas que orientam a inclusão escolar, de modo a equilibrar rigor metodológico e acolhimento das singularidades dos estudantes com TEA. Pesquisas futuras poderiam investigar modelos de PEI que integrem explicitamente essas dimensões, testando sua viabilidade e impacto em contextos educacionais diversos.

6.4 Proposta de Plano de Formação Continuada para Professores no Atendimento a Alunos com TEA

A formação de professores desempenha um papel fundamental na promoção da inclusão, uma vez que os docentes precisam estar preparados para lidar com a diversidade presente nas salas de aula, incluindo estudantes com deficiências. Para tanto, é necessário investir na formação inicial e, sobretudo, na formação continuada, que deve possibilitar a reflexão crítica da prática pedagógica e o aprimoramento constante.

Segundo Perrenoud (2002), a formação continuada é um processo permanente que visa ao desenvolvimento de competências profissionais, permitindo ao professor responder de forma eficaz às demandas do cotidiano escolar. Gatti (2022) reforça a importância de a formação estar articulada com a prática, voltada à solução de problemas reais enfrentados na escola.

A legislação educacional brasileira também respalda a necessidade de formação específica para a inclusão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) destacam a obrigatoriedade de um ensino inclusivo, com formação adequada aos profissionais da educação.

Nesse contexto, esta proposta de formação continuada tem como objetivo capacitar professores para elaborar, implementar e avaliar o Plano de Ensino Individualizado (PEI) voltado a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa formação visa garantir que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma significativa, respeitando as especificidades dos alunos com TEA.

Estudantes com TEA apresentam desafios nas áreas da comunicação, interação social e comportamento, com padrões restritos de interesse e dificuldades na flexibilidade cognitiva (Evêncio, 2019). Tais particularidades exigem práticas pedagógicas adaptadas, uso de recursos visuais, rotinas previsíveis e estratégias de comunicação alternativa.

Desta forma, a formação destina-se a professores da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental que atuam com alunos diagnosticados com TEA. A equipe formadora será composta por pedagogos especialistas em Educação Especial, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e psicólogos.

Entre os desafios previstos estão a limitação de carga horária, apoio da gestão escolar, infraestrutura e resistência à mudança. Serão realizadas reuniões com a gestão escolar para planejamento conjunto, organização de horários e sensibilização da comunidade educativa. Com uma formação bem estruturada e fundamentada, os professores estarão mais preparados para acolher e ensinar seus alunos com TEA, contribuindo para uma educação mais inclusiva, equitativa e significativa.

Módulos da Formação

Módulo 1: Introdução ao Autismo e à Educação Inclusiva

Objetivo: Compreender os fundamentos do TEA e as políticas públicas de inclusão escolar.

- Características e perfis de alunos com TEA
- Legislação educacional: LDB, BNCC, LBI
- O papel do professor no processo de inclusão

Módulo 2: Planejamento Educacional Individualizado (PEI)

Objetivo: Capacitar os docentes para a elaboração de PEIs eficazes.

- Conceito e importância do PEI
- Etapas da elaboração: avaliação inicial, definição de metas, estratégias de ensino, monitoramento e avaliação

Módulo 3: Práticas Pedagógicas para Crianças com TEA

Objetivo: Aplicar métodos e abordagens baseadas em evidências.

- ABA (Schreibman, 2005), TEACCH (Mesibov & Shea, 2010), Floortime (Greenspan & Wieder, 2006)
- Adaptações curriculares e uso de recursos visuais
- Organização do ambiente escolar

Módulo 4: Comunicação e Trabalho em Equipe

Objetivo: Promover a comunicação eficaz entre escola, família e equipe multiprofissional.

- Comunicação com a família
- Parcerias interdisciplinares
- Valorização da afetividade

Módulo 5: Estudos de Casos e Aplicações Práticas

Objetivo: Consolidar o conhecimento por meio da prática.

- Análise de laudos e situações reais
- Elaboração colaborativa de PEIs

Metodologia Aplicada

- Aulas expositivas com recursos visuais e vídeos
- Estudos de caso com elaboração de PEIs reais
- Discussões em grupo e acompanhamento com suporte para dúvidas
- Modalidade híbrida (presencial e online), com duração de 20 a 30 horas, distribuídas em módulos mensais
- Uso de ferramentas tecnológicas e materiais complementares

Avaliação

- Observação em sala de aula e registros pedagógicos
- Autoavaliação e feedback dos professores
- Análise de PEIs elaborados
- Avaliação final com aplicação prática

Considerações Finais

Esta pesquisa teve como objetivo, avaliar as contribuições do Plano de Ensino Individualizado (PEI) na aprendizagem e inclusão de crianças com TEA na Educação Infantil, propondo estratégias pedagógicas que orientem sua implementação de forma eficaz. Assim, partindo da hipótese de que a implementação eficaz do Plano de Ensino Individualizado na Educação Infantil pode contribuir de maneira significativa para a inclusão e desenvolvimento de crianças com TEA, de modo a promover um aprendizado mais estruturado, acolhedor e adaptado às reais necessidades individuais desses alunos, buscou-se compreender os fatores que interferem positiva ou negativamente nesse processo, com ênfase nas dimensões formativas, metodológicas e institucionais.

Os resultados obtidos por meio da análise da produção científica apontaram que o PEI desempenha um papel essencial para a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva, pois permite a personalização das estratégias pedagógicas conforme as necessidades individuais dos alunos com TEA. Contudo, apesar de seu reconhecimento teórico e legal, a aplicação do PEI ainda enfrenta inúmeros desafios no cotidiano das instituições escolares. Entre os principais obstáculos, destacam-se a insuficiente formação continuada dos docentes, a ausência de diretrizes claras para sua elaboração e execução, bem como a carência de materiais e recursos adaptados à realidade da Educação Infantil.

Verificou-se que a formação dos professores constitui um dos pilares fundamentais para a consolidação de práticas inclusivas. Os dados analisados reforçam a importância de programas de capacitação contínua, que contemplem não apenas os aspectos legais e burocráticos do PEI, mas também metodologias ativas, uso de tecnologias assistivas, gestão da diversidade em sala de aula e construção de vínculos afetivos com os alunos. A afetividade, embora menos abordada na literatura de forma sistematizada, mostrou-se um elemento transversal relevante, capaz de potencializar os processos de ensino-aprendizagem quando articulada com o planejamento pedagógico.

A pesquisa também evidenciou que a ausência ou fragilidade das políticas públicas voltadas para a inclusão constitui um entrave significativo à implementação efetiva do PEI. Embora o Brasil conte com um arcabouço legal robusto, como a Constituição Federal de 1988, a LDB, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e o Plano Nacional de Educação, ainda persistem lacunas na garantia de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência, sobretudo no que diz respeito à oferta de salas de recursos multifuncionais, à presença de profissionais de apoio e à infraestrutura das escolas públicas.

Neste contexto, faz-se necessário repensar o papel do poder público na promoção de uma educação inclusiva de qualidade. Políticas intersetoriais, investimento em formação docente, definição de diretrizes nacionais para a elaboração do PEI e mecanismos de avaliação contínua das práticas

inclusivas são medidas urgentes para superar a distância entre a legislação e a realidade vivida nas escolas. É fundamental reconhecer que a inclusão escolar não se resume à matrícula de alunos com deficiência na rede regular de ensino, mas envolve a transformação das concepções, das práticas pedagógicas e das estruturas institucionais.

A revisão integrativa realizada permitiu ainda identificar uma lacuna importante na literatura no que se refere à articulação entre o PEI, o autismo e a afetividade. A escassez de estudos que abordem esses elementos de forma integrada sugere a necessidade de aprofundar pesquisas futuras que considerem o caráter singular do desenvolvimento de crianças com TEA, com foco em abordagens mais humanizadas, colaborativas e sensíveis às dimensões emocionais do processo educativo.

Diante do exposto, recomenda-se que as redes de ensino incentivem a elaboração coletiva do PEI, envolvendo não apenas professores, mas também famílias, gestores e especialistas, a fim de assegurar um planejamento realmente contextualizado. Sugere-se, ainda, a construção de orientações curriculares específicas para a Educação Infantil, voltadas à inclusão de crianças com TEA, bem como o desenvolvimento de estudos que explorem o impacto da afetividade e do vínculo pedagógico na aprendizagem desse público.

Por fim, conclui-se que a efetivação de uma escola inclusiva, que valorize a diversidade e respeite as singularidades de cada criança, depende da articulação entre um planejamento pedagógico individualizado, uma formação docente comprometida com a inclusão e políticas públicas que garantam as condições necessárias para o desenvolvimento de todos os alunos. Espera-se que esta pesquisa contribua para o avanço do debate e das práticas acerca da inclusão escolar, oferecendo subsídios teóricos e práticos para uma atuação mais consciente, qualificada e transformadora por parte dos educadores da Educação Infantil.

Referências

- Abbagnano, N. (2012). *Dicionário de filosofia*. Martins Fontes.
- Albuquerque, T. H. A. (2017). *Adaptação Curricular De Crianças Autistas: O Que Pensam Os Professores?* [Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba]. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15474/1/THAA01122017.pdf>
- Alcará, A. R., & Guimarães, S. E. R. (2007). A Instrumentalidade como uma Estratégia Motivacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 11(1), 177–178. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572007000100016>
- Alias, G. (2016). *Desenvolvimento Da Aprendizagem Na Educação Especial: A Relação Escola, Família E Aluno*. Cengage Learning Brasil.
- Alves, Z. M. M. B. (1995). Professores De Escolas Públicas: Formação E Atuação Profissional. *PAIDÉIA, USP*, (8-9), 17–36. <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n8-9/03.pdf>
- Andrade, C. F., & Sudback, E. M. (2024). *A Inclusão dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas Vozes dos Docentes* (1ª ed.). Editora CRV.
- André, E., & Reginaldo, J. (2018). A importância da parceria entre a família e a escola para a formação e desenvolvimento do indivíduo. *Revista Científica Eletrônica da Pedagogia*, 30(14), 1-20. http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/lupTy4EkojpUN2D_2018-10-6-10-36-41.pdf
- Angelucci, C. B. (2002). *Uma inclusão nada especial: apropriações da política de inclusão de pessoas com necessidades especiais na rede pública de educação fundamental do Estado de São Paulo* [Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo]. Repositório de Teses da USP. <https://repositorio.usp.br/item/001310683>
- Arado, S. R. B. (2009). *Contribuição da Educação Para Exercício Da Cidadania* [Trabalho de Conclusão de Curso, Centro Universitário de Brasília]. <https://repositorio.uniceub.br/jspui/bitstream/123456789/17/3/20504743.pdf>
- Aragão, J. (2022). *Autismo: Da Janela Para O Mundo*. Artêra Editorial.
- Araújo, R. M. (2013). *Inclusão Social E Tecnologias Assistivas: Caminhos Para A Cidadania*. Educacional.
- Arruda, R. O., & Azevedo, G. X. (2022). A Inclusão Escolar Para A Criança Autista. *Reeduc*, 8(1), 189-201. <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/12609>
- Barbosa, M. V., Miller, S., & Mello, S. A. (Orgs.). (2016). *Teoria Histórico-Cultural: Questões Fundamentais Para A Educação Escolar*. Cultura Acadêmica. https://www.mari- lia.unesp.br/Home/Publicacoes/teoria-historico-cultural_ebook.pdf

- Bersch, R. C. (2009). *Tecnologias Assistivas: Ferramentas para a vida independente*. Mediação.
- Biesdorf, R. K. (2017). O papel da educação formal e informal: Educação na escola e na sociedade. *Itinerarius Reflectionis*, 7(2), 10. <https://revistas.ufg.br/rir/article/download/20432/11920>
- Bloom, B. S. (2013). *Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar*. Pioneira.
- Botelho, B. H. F. (2022). *Políticas públicas de proteção integral à pessoa com autismo no ordenamento jurídico brasileiro e a inclusão no mercado de trabalho*. Editora Dialética.
- Boy, P. P. (2021). *Educação inclusiva: desafios e possibilidades*. Construir Notícias. <https://www.construirnoticias.com.br/educacao-inclusiva-desafios-e-possibilidades/>
- Bradt, J. O. (2015). *Tornando-se pais: Famílias com filhos pequenos*. In B. Carter & M. McGoldrick (Orgs.), *As mudanças no ciclo de vida familiar: Uma estrutura para a terapia familiar* (2. ed.). Artmed.
- Braga Júnior, F. V. (Org.). (2018). *Atendimento educacional especializado para o estudante com transtorno do espectro autista*. Mossoró: EdUFERSA.
- Brandão, C. R. (2006). *O que é educação popular*. Brasiliense.
- Brande, A., Carla, & Zanfelic, C. C. (2016). A inclusão escolar de um aluno com autismo: Diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. *Revista Educação Especial*, 25(1), 45-58. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3350>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Brasil. (1990). *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Estatuto da Criança e do Adolescente. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Ministério da Educação. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Brasil. (2009). *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm
- Brasil. (2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

- Brasil. (2012). *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Casa Civil. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm
- Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE*. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm
- Brasil. (2015). *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Brasil. (2020). *Legislação sobre pessoa com deficiência*. Câmara dos Deputados.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_verseofinal_site.pdf
- Brasil. (2019). *Temas contemporâneos transversais na BNCC: Proposta de práticas de implementação*. Ministério da Educação. https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf
- Caminha, V. L. P. S., Huguenin, J. Y. A., & Alves, P. P. (2016). *Autismo: Vivências e caminhos*. Editora Blucher.
- Campos, P. M. X. (2008). *Deficiência e preconceito: A visão do deficiente* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília]. http://www.realp.unb.br/jspui/bitstream/10482/6364/1/2008_PenelopeMXCampos.pdf
- Carvalho, R. E. (2020). *A nova LDB e a educação especial*. WVA.
- Cassales, L. W., Lovato, M. A., & Siqueira, A. C. (2011). *A inclusão de alunos especiais e suas famílias no ensino regular na perspectiva dos professores*. [Apresentação de trabalho]. 4ª Jornada de Pesquisa em Psicologia, UNISC, Santa Catarina. http://www.unisc.br/anais/jornada_pesquisa_psicologia/2011/arquivos/A03.pdf
- Chalita, G. (2017). *Pedagogia da amizade: Bullying – o sofrimento das vítimas e dos agressores*. Vozes.
- Corrêa, M. A. M. (2020). Educação especial. *Fundação CECIERJ*. <https://canal.ceci-erj.edu.br/recurso/4597>
- Costa, D. S. (2016). *Plano Educacional Individualizado: Implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Maria]. <https://www.ufsm.br/cursos/pos-graduacao/santa-maria/ppge/2016/09/21/defesa-de-dissertacao-3>

- Costa, D. S., Schmidt, C., & Camargo, S. P. H. (2023). Plano educacional individualizado: Implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação*, 28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280098>
- Dalben, Â. I. L. de F. (Org.). (2008). *Avaliação educacional*. Editora UFMG.
- Damiani, M. F. (2018). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*, 31, 213–230. <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13.pdf>
- Davison, G. C., & Neale, J. M. (2016). *Psicologia do comportamento especial* (8. ed.). Grupo GEN.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2017). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21–32. <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCsTN-bWg8JNGRcV9pN>
- Dicionário Aurélio. (2018). *Dicionário Aurélio*. Positivo.
- Evêncio, K. M. de M. (2019). *Transtorno do espectro do autismo: Práticas pedagógicas para o processo de inclusão escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Regional do Cariri]. <https://www.urca.br/mpe/wp-content/uploads/sites/14/images/pdfs/disserkatia.pdf>
- Felisbino, C., & Graff, P. (2024). Autismo e políticas públicas brasileiras: Nomeações, representações e ausências. *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, 54. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/10617>
- Fernandes, L. B. (2011). Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, 2, p. 45-60. <https://doi.org/10.33871/2317417X.2011.2.1.181>
- Freire, J. M. S., & Nogueira, G. S. (2023). Considerações sobre a prevalência do autismo no Brasil: Uma reflexão sobre inclusão e políticas públicas. *Revista Foco*, 16(3), e1225. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n3-009>
- Freire, P. (2013). *Educação e esperança*. São Paulo: UNESP.
- Freire, R. A. (2016). *Diversidade, currículo escolar e projeto pedagógico: A relação família, escola e comunidade*. Cengage Learning Brasil.
- Freitas, H. C. de A. (2010). *O bullying em sala de aula: Percepção dos professores na rede municipal* [Tese de doutorado, Universidade Estadual da Paraíba]. Campina Grande. <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/123456789/300>
- Gatti, B. A. (2022). Formação de professores: condições e problemas. *Revista Internacional de Formação de Professores*, 1(2), 161–171. <https://periodicoscientificos.itp.ifsp.edu.br/index.php/rifp/article/view/716>.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (5. ed.). Atlas.

- Gomes, M. A., & Pereira, M. L. D. (2005). Família em situação de vulnerabilidade social: Uma questão de políticas públicas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 10(2), 357–363. <https://www.scielo.br/j/csc/a/tw4jYGw65NMVCC4ryKNKzPv/?format=pdf&lang=pt>
- Gonçalves, M. V., Oliveira, T. F. de M., Silva, V. A. B., Paiva, C. S. de., Guimarães, E. D., Medeiros, M. A. S., Oliveira, A. J. P. de., Aguiar, L. F., & Gonçalves, M. V. B. (2024). Assistência da equipe multiprofissional no atendimento à criança com Síndrome do Aspecto Autista (TEA). *Research, Society and Development*, 13(10), e108131047122. <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v13i10.47122>
- Gonzaga, M. V. (2019). *Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista a partir de registro escolar diário* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Minas Gerais]. Repositório UFMG. <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/32933/1/Dissertac%CC%A7a%CC%83o%20Mariana%20Viana%20Gonzaga.pdf>
- Haydt, R. C. C. (2000). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. Ática.
- Hayes, G. R., Hirano, S., Marcu, G., Monibi, M., & Yeganyan, M. (2010). Suportes visuais interativos para crianças com autismo. *Journal of Human-Centric Computing and Information Sciences*, 10(1). <https://doi.org/10.1007/s00779-010-0294-8>
- Hoffmann, J. (2017). *Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à universidade* (7. ed.). Mediação.
- Instituto Federal de São Paulo. (2017). *Normativa PRE/IFSP nº 001, de 2017*. Estabelece diretrizes para a identificação e acompanhamento de alunos que necessitam de Atendimento Educacional Especializado. Instituto Federal de São Paulo. https://vtp.ifsp.edu.br/images/Documentos_Institucionais/Instrucoes_Normativas/IN-PRE/2017---Instruo-Normativa-PRE-001---Orientaes-ao-NAPNE.pdf
- Jhenneffer, L., & Canuto, S. (2023). *Acolhendo diversidades: Orientações para o acompanhamento de crianças atípicas*. Editora Nelpa.
- John-Baptiste, A. (2021). Educação: *As centenas de crianças negras britânicas enviadas a escolas para pessoas com deficiência nos anos 60 e 70*. BBC. <https://www.bbc.com/portuguese/geral-57472104>
- Lemes, S. P. B. (2024). *A equipe multiprofissional no apoio à inclusão educacional nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Um estudo abrangendo municípios jurisdicionados ao núcleo regional de educação de IBAITI/PR*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual do Norte do

Paraná, Jacarezinho]. <https://uenp.edu.br/mestrado-educacao-documentos/pped-trabalhos-conclusao/trabalhos-de-conclusao-e-produtos-educacionais-2024/29893-silmara-pimentel-barbosa-lemes-1/file>

Libâneo, J. C. (2018). *Organização da escola: Teoria e prática* (6. ed.). Heccus Editora.

Lima, G. R. (2010). *Políticas públicas e tecnologias assistivas no Brasil*. IESB.

Lopes, A. L. (Org.). (2018). *O que revela o espaço escolar? Um livro para diretores de escola*. Moderna. <https://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A8A8A833E8BA005013E9E000E650B9C>

Luck, H. (2009). *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Editora Positivo. https://www.academia.edu/18006019/Heloisa_Luck_Dimensoes_da_gestao_escolar_e_suas_competencias

Luckesi, C. C. (2016). *Avaliação da aprendizagem escolar: Estudos e proposições* (17. ed.). Cortez.

Luz, S. L. G. (2024). *Políticas públicas para pessoas acometidas do espectro autista*. Clube de Autores.

Maciel, D. A., & Barbato, S. (2015). *Desenvolvimento humano, educação e inclusão escolar* (2. ed.). Editora UnB.

Maia Filho, A. L. M. M., Nogueira, L. A. N. M., Silva, K. C. de O., & Santiago, R. F. (2016). A importância da família no cuidado da criança autista. *Revista Saúde em Foco*, 3(1), p. 20-30. <http://www4.unifsa.com.br/revista/index.php/saudeemfoco/article/view/719>

Manzini, M. G., Figueiredo, M. O., Manzini, A. C. G., & Martinez, C. M. S. (2021). Terapia ocupacional e comunicação alternativa: intervenção colaborativa com os parceiros de comunicação de uma criança com paralisia cerebral. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 29, e2057. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO2057>

Martins, E. B. C. (2012). *Educação e serviço social: elo para a construção da cidadania*. São Paulo: Editora UNESP.

Matos, M., et al. (2017). *Violência, bullying e delinquência: Gestão de problemas de saúde em meio escolar*. Coisas de Ler.

Mazzotta, M. J. S. (2015). *Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas* (5. ed.). Cortez.

Medeiros, L. M. B., & Bezerra, C. C. (2016). *Algumas considerações sobre a formação continuada de professores a partir das necessidades formativas em novas tecnologias na educação*. Campina Grande: EDUEPB.

Mendes, C. S. (2014). *A inclusão digital de pessoas com deficiência visual: O papel das tecnologias assistivas*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro.

- Mendes, K. S., Silveira, R. C. S. P., & Galvão, C. M. (2020). Revisão integrativa: Método de pesquisa para a incorporação de evidências na saúde e na enfermagem. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 17(4), 126–143. <https://www.scielo.br/j/tce/a/XzFkq6tjWs4wHNqNjKJLkXQ>
- Moisés, R. R., & Stockmann, D. (2020). *A pessoa com deficiência no curso da história: Aspectos sociais, culturais e políticos*. HistELA, 3, São Paulo.
- Munguba, M. C., & Joca, T. T. (Org.). (2020). *Educação inclusiva: Perspectivas complementares no respeito às diferenças* (1. ed.). Jundiaí: Paco e Littera. E-book. <https://www.amazon.com.br/Educa%C3%A7%C3%A3o-Inclusiva-Perspectivas-Complementares-Diferen%C3%A7as/dp/655840009X>
- Nóvoa, António; ALVIM, Yara. *Escolas e Professores: Proteger, Transformar e Valorizar*. Lisboa: Edições da Reitoria da Universidade de Lisboa, 2022.
- Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho universal para a aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas, da investigação às práticas. *Revista de Educação Especial*, 5(2), 126–143. <https://repositorio.ipl.pt/entities/publication/c6c30e5b-617f-4b9a-82c6-ec9bd45c0a61N>
- Nunes, S. T., Saia, A. L., & Tavares, R. E. (2015). Educação inclusiva: Entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1106-1119. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gtPdZxy4yHrX9Lz9txCtQ7c/?format=pdf&lang=pt>
- Oliveira, S. de L. A., Tomaz, E. B., & Silva, R. J. de M. (2021). Práticas educativas para alunos com TEA: entre dificuldades e possibilidades. *Revista Educação Pública*, 21(3). <https://educacao-publica.cecierj.edu.br/artigos/21/3/praticas-educativas-para-alunos-com-tea-entre-dificuldades-e-possibilidades>.
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. ONU. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
- Organização das Nações Unidas. (2006). *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. ONU. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Padilha, P. R. (2016). *Planejamento dialógico: Como construir o projeto político pedagógico da escola* (2. ed.). Cortez; Instituto Paulo Freire.
- Paiva, T. (2024). *Inclusão: Por que e como construir o Plano Educacional Individualizado (PEI)*. Nova Escola. <https://novaescola.org.br/conteudo/21839/o-que-e-como-construir-plano-educacional-individualizado-pei>

- Pasqualine, J. C. (2017). *O papel do professor e do ensino na educação infantil: A perspectiva de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. UNESP. <http://books.scielo.org/id/ysnm8/pdf/martins-9788579831034-10.pdf>
- Perrenoud, P. (2002). *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Artmed.
- Pessoti, I. (2014). *Deficiência mental: Da superstição à ciência*. Editora da Universidade de São Paulo.
- Piaget, J. (1976). *A equilibração das estruturas cognitivas: Problema central do desenvolvimento*. Zahar.
- Piccolo, G. M., Santos, J. R., Boni de Mendonça, T. J., Vilaronga, C. A. R., & Mendes, E. G. (2022). *Planejamento educacional individualizado II: Intervenções* [Documento eletrônico]. EDESP-UFSCar. <https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/colecoes/segunda-licenciatura-em-educacao-especial/pei-ii.pdf>
- Piovesan, J., et al. (2018). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Santa Maria: UAB/NTE/UFMS. <http://biblioteca.unisced.edu.mz/handle/123456789/3207>
- Pletsch, M. D., & Glat, R. (2013). *Plano Educacional Individualizado (PEI): Um diálogo entre práticas curriculares e processos de avaliação escolar*. In R. Glat & M. D. Pletsch (Orgs.), *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais* (v. 1, pp. 17–34). EdUERJ.
- Prada, L. E. A., Silva, R. T. da, Ferreira, L. G., & Souza, J. T. (2010). Formação continuada de professores: Alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educação*, 10(30), 367–387. <https://doi.org/10.4025/dialogoeducacao.v10i30.10331>
- Rodrigues, O., & Capellini, V. L. M. F. (2012). Plano de Educação Individual (PEI) em contexto inclusivo. *Educação inclusiva: Um novo olhar para a avaliação e o planejamento de ensino*, (pp. 23–39). UNESP/FC/MEC.
- Rogalski, S. M. (2010). *Histórico do surgimento da educação especial*. Quatro Irmãos. https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf
- Rosa, P. M. (2012). *Comunicação alternativa e tecnologias assistivas no contexto escolar*. Universidade Federal de Santa Catarina. <https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.18610>
- Rousseau, J. J. (2005). *Do contrato social*. Hemus.
- Roveda, A. A., & Schmidt, C. (2025). Avaliação de alunos com autismo na Educação Inclusiva: Estado da arte. *Revista Educação Especial Santa Maria*, 38. <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/89678/65979>

- Sacristán, J. R. (2017). *Psicopatología del niño y del adolescente*. Sevilla: EUSSP.
- Sanches, P. F. M., & Eiterer, P. S. R. S. (2024). Ensino de comportamentos: Pré-requisito do empatizar para crianças autistas: Uma revisão de escopo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 30, e0098, 1-18. <https://doi.org/10.1590/1980-54702024v30e0098>
- Sanchis, I. P., & Mahfoud, M. (2007). Interação e construção: o sujeito e o conhecimento no construtivismo de Piaget. *Ciências & Cognição*, 12, 165–177. <https://revista.cienciasecognicao.org/index.php/cec/article/view/647>
- Santos, G. A. (2021). *Os desafios da educação inclusiva na rede pública de ensino*. Universidade Federal de Sergipe. <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/575784/1/ARTIGO%20GUI-LHERME%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20INCLUSIVA%20%281%29%20%282%29.pdf>
- Schmidt, C. (2022). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus Editora.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2014). *História da Psicologia Moderna* (10. ed.). Cengage.
- Serqueira, T. C., & Sousa, E. M. (2017). Escuta sensível: O que é? *Thesaurus*, 15-30. <https://www.thesaurus.com.br/saude-e-bem-estar/con-textos-em-escuta-sensivel>
- Silva, D. S. V., & Sousa, F. C. (2020). Direito à educação igualitária e(m) tempos de pandemia: Desafios, possibilidades e perspectivas no Brasil. *Revista Jurídica do Liberalismo Brasileiro*, 6, 961-979. https://www.cidp.pt/revistas/rjlb/2020/4/2020_04_0961_0979.pdf.
- Silva, G. L., & Camargo, S. P. H. (2020, outubro). *Planejamento educacional individualizado: O papel de cada membro da equipe PEI*. [Comunicação oral]. VI Semana Integrada, UFPEL, Pelotas, Rio Grande do Sul. <https://wp.ufpel.edu.br/congressoextensao/files/2020/12/Tema-1.pdf>
- Silva, J. B. (2020). A Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel: uma análise das condições necessárias. *Research, Society and Development*, 9(4), e09932803. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i4.2803>
- Silva, M., & Mulick, J. A. (2019). Diagnosticando o transtorno autista: Aspectos fundamentais e considerações práticas. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29(1), 116-131. <https://www.scielo.br/j/pcp/a/RP6tV9RTtbLNF9fnqvrMVXk/?format=pdf&lang=pt>.
- Sousa, D. M., et al. (2022). Desafios no diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista. *Research, Society and Development*, 11(8), e5611829837-e5611829837. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i8.29837>

- Souto, M. T., Lima, B. da S., Pereira, E. D., & Farias, M. S. G. de. (2014). Educação inclusiva no Brasil: Contexto histórico e contemporaneidade. *Campina Grande*. https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_02_11_2014_11_59_38_idinscrito_2760_f994a51772b4083feab5493db26f4461.pdf
- Souza, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: O que é e como fazer? *Einstein (São Paulo)*, 8(1), 102-106. <https://journal.einstein.br/pt-br/article/revisao-integrativa-o-que-e-e-como-fazer/>
- Suplino, M. (2018). Inclusão escolar de alunos com autismo. Rio de Janeiro: Centro Ann Sullivan do Brasil. https://inclusaoescolar.webnode.com.br/_files/200000010-8d32a8e2d2/Inclusao-de-alunos-com-autismo.pdf
- Tannús-Valadão, G., & Mendes, E. G. (2018). Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: Estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/mJJDHWr3xy-VzztRdVjdhJSg/?lang=pt&format=pdf>.
- Tavares, D. (2021). *Educação inclusiva*. Novas Edições Acadêmicas.
- Teixeira, V. L. M. de O. (2003). *Música no Ensino Fundamental: Entre o Preconizado e o Realizado*. [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás]. <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/3782/2/VERA%20L%20C3%9ACIA%20MA-CEDO%20DE%20LIVEIRA%20TEIXEIRA.pdf>
- Tiba, I. (2016). *Disciplina, limite na idade certa*. São Paulo: Editora Gente.
- Vianna, M. M., Silva, E. S., & Siqueira, C. F. O. (2011). *Plano educacional individualizado – Que ferramenta é esta?* [Apresentação de trabalho]. In 7º Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial. <http://livrozilla.com/doc/968778/plano-educacional-individualizado-%E2%80%93-que-ferramenta-%C3%A9-esta%3F>
- Volkmar, F. R., & Wiesner, L. A. (2018). *Autismo: Guia essencial para compreensão e tratamento*. Grupo A.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente* (6. ed.). Martins Fontes.
- Wallon, H. (1954). Ambientes, grupos e a psicogênese da criança. *Infância*, 4(3), 287-296. <https://www.abcd.usp.br/>
- Wallon, H. (1986). *O desenvolvimento psicológico da criança*. Paris: Collin.
- Zerbato, A. P., & Mendes, E. G. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: Da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, 47, e233730. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147233730>