

**TEA - TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NA
ESCOLA INCLUSIVA:
PERSONALIZAÇÃO
CURRICULAR,
PARTICIPAÇÃO E
APRENDIZAGEM A PARTIR
DO PLANEJAMENTO
EDUCACIONAL
INDIVIDUALIZADO**

**AUTISM SPECTRUM DISORDER IN THE INCLUSIVE SCHOOL: CURRICULUM
PERSONALIZATION, PARTICIPATION AND LEARNING THROUGH
INDIVIDUALIZED EDUCATIONAL PLANNING**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências da Saúde •

03/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790792668](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790792668)

Regivaldo Cláudio de Freitas¹

Fábio Júnio Olímpio Cezário²

Allana Petrucya Serra Silva³

Lucy Christiane Hossaine Barbosa⁴

RESUMO

A escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em classes comuns exige que o direito de matrícula seja convertido em participação efetiva, acesso ao currículo e aprendizagem significativa. Este artigo analisa o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como instrumento de personalização curricular na escola inclusiva, articulando-o ao currículo comum, ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), à avaliação pedagógica e ao trabalho colaborativo. Trata-se de estudo teórico-documental, de abordagem qualitativa, fundamentado na legislação brasileira vigente e em literatura sobre educação inclusiva, autismo, PEI, colaboração docente e Desenho Universal para a Aprendizagem. A análise considera a Lei nº 12.764/2012, a Lei Brasileira de Inclusão, o Decreto nº 12.686/2025, com alterações do Decreto nº 12.773/2025, e orientações educacionais de 2026. Sustenta-se que o PEI não deve constituir currículo paralelo, simplificado ou terapêutico, mas um planejamento pedagógico dinâmico, construído a partir das potencialidades, barreiras, formas de comunicação, interesses, necessidades de apoio e objetivos de aprendizagem do estudante. Evidências recentes indicam que sua elaboração coletiva pode fortalecer a corresponsabilidade, o trabalho colaborativo e a integração do estudante com TEA às experiências da turma. Conclui-se que personalização curricular, participação e aprendizagem devem operar como dimensões inseparáveis de um mesmo projeto inclusivo, com metas observáveis, apoios proporcionais, avaliação contínua e revisão periódica do planejamento.

Palavras-chave: transtorno do espectro autista; educação inclusiva; plano educacional individualizado; currículo; participação; aprendizagem.

ABSTRACT

The schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream classrooms requires that the right to enrollment be transformed into effective participation, curriculum access and meaningful learning. This article analyzes the Individualized Educational Plan (IEP) as an instrument for curriculum personalization in inclusive schools, connecting it to the common curriculum, Specialized Educational Assistance, pedagogical assessment and collaborative work. This is a theoretical-documentary qualitative study grounded in current Brazilian legislation and literature on inclusive education, autism, individualized planning, teacher collaboration and Universal Design for Learning. The analysis considers Law No. 12,764/2012, the Brazilian Inclusion Law, Decree No. 12,686/2025 as amended by Decree No. 12,773/2025, and 2026 educational guidance. The article argues that the IEP should not become a parallel, simplified or therapeutic curriculum, but rather a dynamic pedagogical plan built from the student's strengths, barriers, communication modes, interests, support needs and learning objectives. Recent evidence indicates that collective development of the IEP can strengthen shared responsibility, collaborative work and the student's integration into classroom experiences. It concludes that curriculum personalization, participation and learning should operate as inseparable dimensions of the same inclusive project, with observable goals, proportional supports, continuous assessment and periodic revision.

Keywords: autism spectrum disorder; inclusive education; individualized education plan; curriculum; participation; learning.

1. INTRODUÇÃO

A presença crescente de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes comuns alterou de forma substantiva a agenda da educação inclusiva no Brasil. A questão central deixou de ser apenas o acesso à matrícula e passou a envolver a qualidade da experiência escolar: o estudante participa das atividades coletivas? compreende e utiliza os recursos de comunicação disponíveis? recebe oportunidades reais de aprender os conhecimentos curriculares? é avaliado de forma coerente com os objetivos trabalhados? dispõe de apoios que aumentam autonomia em vez de produzir dependência? Essas perguntas deslocam o foco da deficiência como atributo individual para a relação entre características do estudante, barreiras do contexto e capacidade institucional da escola de planejar respostas pedagógicas.

A heterogeneidade do espectro autista torna inadequada qualquer resposta educacional padronizada. Estudantes com o mesmo diagnóstico podem apresentar perfis muito distintos quanto à linguagem, comunicação, interação social, autorregulação, processamento sensorial, interesses, funções executivas, ritmo de aprendizagem e necessidade de apoio. Ao mesmo tempo, o diagnóstico não determina, por si só, o desempenho acadêmico nem autoriza expectativas reduzidas. O planejamento escolar deve partir da observação pedagógica e das demandas concretas de participação e aprendizagem, e não de estereótipos associados à categoria clínica.

No plano jurídico, a Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e assegura o acesso à educação, prevendo acompanhante especializado quando houver comprovada necessidade. A Lei nº 13.146/2015 determina sistema educacional inclusivo, adaptações razoáveis e

medidas individualizadas e coletivas que favoreçam acesso, permanência, participação e aprendizagem. Em 2025, o Decreto nº 12.686 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, posteriormente alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, e passou a prever expressamente o Plano Educacional Individualizado (PEI) no conjunto da documentação pedagógica decorrente do estudo de caso.

O marco regulatório recente fortalece uma mudança conceitual importante: a identificação das necessidades educacionais não deve depender exclusivamente de laudos clínicos, e o planejamento pedagógico individualizado precisa estar conectado ao contexto escolar. O estudo de caso previsto no Decreto nº 12.686/2025 identifica demandas, barreiras, potencialidades, necessidades de apoio e recursos de acessibilidade; seus resultados fundamentam tanto o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) quanto o PEI. Orientações atualizadas do Inep em 2026 definem o PEI como instrumento de planejamento pedagógico elaborado pelo professor da classe comum, com suporte do professor do AEE e da equipe escolar, a partir do estudo de caso.

Esse desenho normativo aproxima-se de achados da literatura. Estudos brasileiros têm apontado que o PEI pode favorecer a definição de objetivos compartilhados, o acompanhamento do progresso e a colaboração entre professores, família e demais profissionais, desde que não seja reduzido a um formulário burocrático (Pereira; Nunes, 2018; Costa; Schmidt; Camargo, 2023). Pesquisa publicada em 2026 também mostrou que PEIs construídos por ação coletiva podem ser integrados ao currículo comum e favorecer participação e aprendizagem significativa de estudantes

com TEA, evidenciando a dimensão curricular e institucional do instrumento.

O problema que orienta este artigo é: de que modo o PEI pode promover personalização curricular sem produzir segregação pedagógica, garantindo participação e aprendizagem do estudante com TEA na escola inclusiva? O objetivo é analisar fundamentos, funções e procedimentos do planejamento educacional individualizado, discutindo sua articulação com currículo comum, AEE, avaliação, trabalho colaborativo e práticas acessíveis. Ao final, propõe-se uma matriz operacional para apoiar escolas na elaboração de PEIs orientados por participação e aprendizagem, sem substituir as regulamentações das redes de ensino.

2. METODOLOGIA

O estudo caracteriza-se como pesquisa teórico-documental, de abordagem qualitativa e finalidade analítico-propositiva. A estratégia metodológica combina revisão narrativa de literatura e análise de marcos normativos e orientadores relacionados à educação inclusiva, ao TEA e ao planejamento educacional individualizado. Não se trata de revisão sistemática nem de metanálise; por isso, não se reivindica exaustividade bibliográfica.

No eixo documental, foram considerados a Lei nº 12.764/2012, a Lei nº 13.146/2015, o Decreto nº 12.686/2025 em sua redação vigente após alterações do Decreto nº 12.773/2025, a Portaria MEC nº 421/2026 e orientações recentes do Ministério da Educação e do Inep sobre AEE, estudo de caso, PAEE e PEI. No eixo científico, foram priorizados estudos brasileiros sobre PEI e autismo, colaboração escolar, currículo, práticas pedagógicas inclusivas e Desenho Universal para

a Aprendizagem, incluindo trabalhos de Pereira e Nunes (2018), Tannús-Valadão e Mendes (2018), Costa, Schmidt e Camargo (2023), Zerbato e Mendes (2021), Costa-Renders (2025) e estudos recentes sobre implicações curriculares do PEI para estudantes com TEA.

A análise foi organizada em seis categorias: a) direito à educação e marco normativo; b) personalização curricular; c) participação escolar; d) aprendizagem e avaliação; e) trabalho colaborativo e articulação entre PEI, PAEE e AEE; f) riscos de burocratização, segregação e redução de expectativas. A partir dessas categorias, foi construída uma matriz de planejamento com finalidade didática, voltada a traduzir princípios normativos e evidências educacionais em decisões pedagógicas observáveis.

Por utilizar documentos públicos e literatura publicada, sem coleta de dados com participantes, o estudo não demandou apreciação por comitê de ética em pesquisa. As proposições apresentadas devem ser interpretadas como subsídios pedagógicos gerais, cabendo às redes e escolas adequá-las às suas normas, etapas de ensino, currículos e condições institucionais.

3. TEA, HETEROGENEIDADE E O DESAFIO DA ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças persistentes na comunicação e interação social e por padrões restritos ou repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades, com grande variabilidade de apresentação e de necessidades de suporte. Para a escola, a consequência mais importante dessa definição não é reproduzir critérios diagnósticos, mas reconhecer a heterogeneidade. A categoria clínica organiza

direitos e serviços, porém não substitui a avaliação pedagógica do que cada estudante já sabe, de como aprende, de quais barreiras enfrenta e de quais suportes ampliam sua participação.

A inclusão escolar pode fracassar mesmo quando a matrícula está garantida. Isso ocorre quando o estudante permanece fisicamente em sala, mas realiza atividades desconectadas do currículo da turma; quando um profissional de apoio assume permanentemente a mediação e o professor da classe deixa de ser referência pedagógica; quando comportamentos de autorregulação são interpretados apenas como indisciplina; ou quando o estudante é submetido a tarefas excessivamente simples, repetitivas e sem progressão acadêmica. Nesses casos, há integração espacial sem pertencimento curricular.

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), ao revisarem a literatura nacional sobre inclusão educacional de pessoas com autismo, já indicavam obstáculos relacionados à formação docente e à organização das práticas. Schmidt et al. (2016) também identificaram tensões entre percepção dos professores e estratégias efetivamente utilizadas. O desafio, portanto, não se resolve por uma técnica isolada: requer planejamento institucional, formação em serviço, recursos, colaboração e mecanismos de acompanhamento.

A participação constitui indicador central porque traduz a presença em oportunidades de interação, comunicação, escolha, produção e autoria. Um estudante pode necessitar de recursos de comunicação aumentativa e alternativa, antecipação visual, mudanças no ambiente, tempo adicional, apoio para transições ou instruções fracionadas. Essas medidas não são concessões; são recursos de acessibilidade pedagógica quando eliminam barreiras e permitem

que o estudante se envolva com os mesmos objetos culturais e conhecimentos trabalhados pela turma.

A aprendizagem, por sua vez, precisa ser tratada como expectativa concreta. A inclusão não se resume à socialização. A escola tem responsabilidade sobre alfabetização, linguagem, matemática, ciências, humanidades, artes e demais campos curriculares, respeitando a etapa de ensino e os objetivos previstos para a turma. Quando metas individualizadas são necessárias, elas devem ampliar acesso ao currículo e construir trajetórias de progressão, e não cristalizar o estudante em habilidades funcionais desconectadas de sua escolarização.

4. MARCO JURÍDICO E POLÍTICO DO PEI NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e consolidou o acesso à educação como direito. A norma também prevê acompanhante especializado em classes comuns quando houver comprovada necessidade. Essa previsão não transforma o acompanhante em professor particular nem desloca a responsabilidade pedagógica do docente da turma. O apoio deve ser proporcional à necessidade e articulado ao planejamento escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelece, nos arts. 27 e 28, o direito a sistema educacional inclusivo e determina que o poder público promova serviços, recursos de acessibilidade, adaptações razoáveis e medidas individualizadas e coletivas. A LBI também explicita o planejamento de estudo de caso e de plano de

AEE, sinalizando que a personalização é parte da garantia de acesso ao currículo em condições de igualdade.

O Decreto nº 12.686/2025, na redação vigente após o Decreto nº 12.773/2025, aprofundou essa arquitetura. O texto define como princípios a igualdade de oportunidades, a equidade, a diversidade humana, o combate ao capacitismo e a acessibilidade. Entre as diretrizes, estão tecnologias assistivas, adaptações razoáveis e medidas de apoio individualizadas e efetivas. Entre os objetivos, aparecem expressamente acesso, participação, permanência e aprendizagem em classes comuns e adaptações razoáveis consideradas nas políticas curriculares, avaliativas e de planejamento.

No capítulo do AEE, o Decreto estabelece que o estudo de caso constitui etapa necessária para identificar demandas individuais e barreiras, analisar o contexto escolar, reconhecer potencialidades e necessidades de apoio e definir estratégias e recursos de acessibilidade. O resultado deve fundamentar PAEE e PEI. A redação atual do art. 12 determina a realização de documento individualizado de natureza pedagógica e atualização contínua, como PAEE e PEI, e prevê sua institucionalização no Projeto Político-Pedagógico da escola.

Essa vinculação ao PPP é decisiva. O PEI não é documento privado do professor do AEE nem arquivo paralelo utilizado apenas para justificar atendimento. Ele integra a organização pedagógica da escola. O Decreto ainda determina que PEI e PAEE orientem o trabalho na sala comum, o AEE, as atividades colaborativas e a articulação intersetorial. Em consequência, a qualidade do PEI

depende da circulação responsável de informações pedagógicas entre profissionais e da definição clara de responsabilidades.

Outro avanço é a desvinculação entre apoio educacional e exigência de documento médico. O Decreto afirma que a oferta do AEE não pode ser condicionada a diagnóstico ou laudo de profissional de saúde e que a oferta de profissional de apoio escolar será avaliada pelo estudo de caso. Essa orientação reforça a centralidade da análise pedagógica das barreiras e necessidades de apoio, sem negar a possibilidade de documentos clínicos subsidiarem a compreensão quando disponíveis e pertinentes.

Quadro 1. Correspondência entre direitos educacionais e implicações para o planejamento

Referência	Núcleo do direito	Implicação pedagógica
Lei nº 12.764/2012	Acesso à educação e apoio especializado quando necessário	Garantir matrícula, pertencimento à classe comum e suporte avaliado conforme necessidade.
Lei nº 13.146/2015	Acesso, permanência, participação, aprendizagem e adaptações razoáveis	Planejar apoios individualizados e coletivos voltados à eliminação de barreiras.
Decreto nº 12.686/2025	Estudo de caso, PAEE, PEI, AEE e trabalho colaborativo	Transformar avaliação pedagógica em metas, recursos, estratégias e responsabilidades.
Portaria MEC nº 421/2026 e orientações correlatas	Regulamentação da PNEEI e documentação pedagógica	Organizar processos de identificação e planejamento sem dependência exclusiva de laudo clínico.

Fonte: elaboração própria com base na legislação federal vigente.

5. PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUALIZADO: FUNÇÃO E ESTRUTURA

Na literatura, o PEI é descrito como instrumento que organiza informações sobre o nível atual de desempenho, define objetivos educacionais, estabelece estratégias e permite acompanhar o progresso do estudante. Glat, Vianna e Redig (2012) o apresentam como estratégia a ser construída no processo de formação docente. Tannús-Valadão e Mendes (2018), em análise comparativa internacional, mostram que o planejamento individualizado assume diferentes configurações, mas tende a articular avaliação, metas, serviços e participação de profissionais e familiares.

Para estudantes com TEA, Pereira e Nunes (2018) propuseram diretrizes de elaboração do PEI como instrumento de avaliação e intervenção, destacando a importância de objetivos claros e monitoramento. Costa, Schmidt e Camargo (2023) observaram que a elaboração do PEI, em estudo de caso escolar, esteve associada à melhora nas dimensões do trabalho colaborativo da equipe. Esses resultados sustentam a compreensão do PEI como processo e não apenas como documento.

A primeira função do PEI é produzir uma linha de base pedagógica. Antes de decidir 'o que adaptar', a equipe precisa identificar o que o estudante realiza com independência, o que realiza com ajuda, quais formas de apresentação facilitam compreensão, como comunica escolhas e necessidades, quais situações geram barreiras e quais interesses podem funcionar como pontes para novos conteúdos. A descrição precisa evitar rótulos vagos como 'não

acompanha', 'não interage' ou 'não tem atenção', substituindo-os por comportamentos observáveis e contextualizados.

A segunda função é selecionar prioridades de aprendizagem. O PEI não precisa reproduzir todas as habilidades da etapa em uma lista individual; deve destacar metas que exigem planejamento específico para garantir acesso ao currículo. Essas metas podem envolver conteúdos acadêmicos, comunicação, participação, autonomia no contexto escolar e estratégias de autorregulação, desde que vinculadas às experiências da escola e à ampliação da participação.

A terceira função é explicitar apoios. Estratégias de ensino, recursos visuais, sistemas de comunicação, tecnologias assistivas, organização do tempo, antecipação de rotinas, mediação de pares, mudanças na apresentação das tarefas e diferentes formas de resposta podem ser descritas de modo objetivo. O plano deve indicar quem organiza o recurso, onde será utilizado e como se avaliará sua utilidade. Apoio sem função definida tende a virar dependência; apoio planejado deve aumentar acesso e autonomia.

A quarta função é orientar avaliação e revisão. Metas vagas como 'melhorar socialização' ou 'desenvolver atenção' dificultam acompanhamento. É preferível formular objetivos observáveis, contextualizados e temporalmente revisáveis. Em vez de 'participar mais', pode-se registrar: 'durante atividades coletivas de leitura, escolher entre duas formas de participação – resposta oral, apontar símbolo ou selecionar alternativa – em quatro de cinco oportunidades, com apoio visual'. O objetivo não é mecanizar o ensino, mas tornar o progresso discutível com base em evidências pedagógicas.

Quadro 2. Componentes essenciais de um PEI orientado por participação e aprendizagem

Componente	Pergunta orientadora	Produto esperado
Perfil pedagógico	O que o estudante já sabe e como demonstra esse conhecimento?	Descrição de habilidades, interesses, formas de comunicação e níveis de apoio.
Barreiras	O que no contexto dificulta presença, compreensão, comunicação ou resposta?	Mapeamento de barreiras ambientais, comunicacionais, atitudinais e curriculares.
Prioridades	Quais aprendizagens requerem planejamento individualizado neste período?	Metas vinculadas ao currículo e à participação escolar.
Apoios	Que recursos e estratégias aumentam acesso e autonomia?	Adaptações razoáveis, recursos visuais, comunicação, tecnologia assistiva e mediações.
Responsabilidades	Quem fará o quê, em quais contextos?	Distribuição de responsabilidades entre professor comum, AEE, apoio, gestão e família.
Monitoramento	Como saberemos se o plano está funcionando?	Indicadores, registros, produções do estudante e periodicidade de revisão.

Fonte: elaboração própria.

6. PERSONALIZAÇÃO CURRICULAR SEM EMPOBRECIMENTO DO CURRÍCULO

Personalizar não significa oferecer um currículo inteiramente diferente. A personalização curricular consiste em ajustar meios, suportes, tempo, complexidade, modos de participação e, quando necessário, objetivos específicos, preservando a conexão com o currículo comum e com a experiência coletiva da turma. Essa distinção é fundamental porque a segregação pode ocorrer dentro da sala comum quando o estudante com TEA recebe permanentemente fichas paralelas, atividades infantis ou exercícios descontextualizados enquanto os colegas participam de situações culturais mais complexas.

A primeira escolha deve ser perguntar se a barreira pode ser eliminada sem alterar o objetivo de aprendizagem. Se a turma precisa compreender relações de causa e consequência em um texto, um estudante pode acessar o conteúdo por leitura compartilhada, áudio, pictogramas, destaque de trechos, perguntas graduadas ou respostas por seleção. O objetivo cognitivo permanece. Alterações no objetivo devem ser realizadas quando pedagogicamente justificadas, com base no nível atual de desenvolvimento e na trajetória escolar, e não por pressuposição de incapacidade.

Os conceitos de acomodação e modificação ajudam a organizar essa análise. Acomodações mudam condições de acesso ou resposta sem reduzir essencialmente o que se pretende ensinar; modificações alteram objetivos ou complexidade e exigem maior cuidado. Pesquisa recente sobre ação coletiva e PEI para estudantes com TEA mostrou justamente que diferentes estudantes podem necessitar de níveis distintos de ajuste curricular e que o plano ganha potência quando se mantém articulado ao currículo da turma.

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) oferece uma lógica complementar. Em vez de esperar que a dificuldade apareça para adaptar uma atividade individualmente, o professor pode planejar desde o início múltiplos meios de engajamento, representação e ação/expressão. Zerbato e Mendes (2021) e Costa-Renders (2025) indicam o potencial do DUA para práticas inclusivas. O PEI, nesse cenário, não desaparece: ele identifica apoios adicionais que um estudante específico requer mesmo em uma aula desenhada para a diversidade.

A relação pode ser resumida em dois níveis: desenho universal para reduzir barreiras para todos e planejamento individualizado para barreiras residuais e necessidades específicas. Essa combinação evita dois extremos: depender de adaptações improvisadas a cada aula ou afirmar que uma metodologia universal dispensa qualquer individualização.

7. PARTICIPAÇÃO COMO RESULTADO EDUCACIONAL

Participação é mais ampla que comportamento silencioso ou permanência física. Um estudante participa quando tem oportunidades de responder, escolher, iniciar interações, colaborar, produzir, circular pelos espaços, brincar, fazer perguntas, usar materiais, assumir papéis em atividades coletivas e expressar desconforto ou necessidade de ajuda. Para estudantes com TEA, a qualidade dessas oportunidades pode depender de previsibilidade, comunicação acessível e ajustes sensoriais.

A comunicação deve ocupar posição central no PEI. Estudantes oralizados podem ter dificuldades pragmáticas ou de compreensão em situações complexas; outros utilizam gestos, símbolos, pranchas,

dispositivos ou sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa. A escola precisa reconhecer diferentes modos de expressão e não condicionar participação à fala oral. O objetivo da acessibilidade comunicacional é ampliar possibilidade de autoria e reduzir situações em que comportamentos são a única forma disponível de comunicar recusa, dor, sobrecarga ou preferência.

A participação entre pares também não deve ser deixada ao acaso. Estratégias de aprendizagem cooperativa, pares de apoio com rotatividade, jogos estruturados, projetos coletivos e organização física que favoreça visibilidade e troca podem aumentar interação. A literatura sobre PEI em autismo mostra que ações coletivas podem produzir benefícios quando o estudante permanece vinculado ao grupo e quando colegas não são convertidos em 'terapeutas', mas em parceiros em atividades significativas.

Questões sensoriais exigem análise contextual. Ruído, iluminação, aglomeração, cheiros, filas, recreio e transições podem aumentar sobrecarga para alguns estudantes. O PEI pode registrar sinais precoces de desconforto e recursos de autorregulação, como pausa planejada, protetor auricular quando pertinente, lugar de menor estímulo, antecipação de eventos ou possibilidade de retorno gradual. Tais recursos não devem se transformar em retirada sistemática da convivência escolar.

A autonomia é um critério de qualidade do apoio. Quando um adulto permanece fisicamente colado ao estudante em todas as tarefas, pode reduzir oportunidades de interação com professor e colegas. O apoio precisa ser graduado: oferecer a menor ajuda eficaz, planejar retirada progressiva quando possível e ensinar o estudante a solicitar assistência. O profissional de apoio escolar atua

em consonância com PEI e PAEE, mas a responsabilidade pelo ensino permanece da equipe pedagógica.

8. APRENDIZAGEM, AVALIAÇÃO E MONITORAMENTO DO PROGRESSO

A avaliação inclusiva precisa responder a duas perguntas diferentes: o estudante aprendeu o objetivo previsto? e os apoios oferecidos permitiram demonstrar essa aprendizagem? Confundir essas questões pode levar a interpretações equivocadas. Um estudante pode conhecer um conteúdo e não conseguir demonstrá-lo em prova exclusivamente escrita, assim como pode realizar uma tarefa com apoio tão intenso que ainda não se pode afirmar independência.

O PEI deve registrar critérios de sucesso e nível de suporte. Uma escala simples pode diferenciar desempenho independente, desempenho com pista visual, com instrução verbal, com modelagem ou com ajuda física. Essa informação ajuda a equipe a identificar progresso mesmo quando a resposta final ainda não é autônoma. Também permite verificar se um apoio está sendo retirado gradualmente ou se se tornou permanente sem necessidade.

Portfólios, produções escolares, registros de observação, amostras de escrita, resolução de problemas, gravações de atividades quando autorizadas, checklists e avaliações curriculares podem compor o monitoramento. O dado deve ser suficiente para orientar decisão, sem transformar a rotina escolar em coleta incessante. Um bom indicador é aquele que permite responder se a estratégia deve ser mantida, ampliada, modificada ou retirada.

A avaliação precisa preservar expectativas altas e realistas. Expectativa alta não significa impor o mesmo caminho a todos, mas recusar a suposição de incapacidade como ponto de partida. O planejamento deve operar com progressão: aquilo que hoje requer apoio pode tornar-se independente; uma participação inicialmente breve pode aumentar; uma forma alternativa de resposta pode abrir caminho para novas aprendizagens acadêmicas.

A revisão do PEI deve ocorrer periodicamente e sempre que houver mudanças relevantes. Metas atingidas precisam ser substituídas; estratégias que não funcionam devem ser revistas; novos interesses, barreiras e demandas precisam ser incorporados. Um PEI que permanece idêntico por longos períodos perde sua função de instrumento vivo de planejamento.

Quadro 3. Exemplo de transformação de metas vagas em metas pedagógicas observáveis

Formulação vaga	Problema	Formulação mais observável
Melhorar a atenção	Não define contexto nem critério	Em atividade de leitura compartilhada de 15 minutos, permanecer engajado com um dos materiais de acesso previstos e responder a pelo menos três oportunidades, com até duas pistas visuais.
Socializar mais	Pode reduzir participação a comportamento genérico	Em atividades cooperativas, realizar pelo menos uma troca funcional com colega por meio de fala, gesto, símbolo ou dispositivo, em quatro de cinco encontros.
Aprender matemática	Amplitude excessiva	Resolver adições simples dentro do campo numérico trabalhado pela turma, escolhendo entre material

		manipulável, registro pictórico ou algoritmo, com apoio visual quando necessário.
Ser mais independente	Não indica habilidade nem apoio	Organizar material de início da aula seguindo sequência visual de quatro passos, com retirada progressiva de pistas durante o bimestre.

Fonte: elaboração própria.

9. PEI, PAEE, AEE E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A atualização normativa brasileira exige distinguir e articular instrumentos. O PAEE deriva do estudo de caso e organiza o Atendimento Educacional Especializado; o PEI organiza o planejamento pedagógico individualizado e orienta o trabalho na classe comum, com suporte do AEE e da equipe escolar. Embora redes de ensino possam utilizar denominações próprias ou instrumentos análogos, a lógica comum é integrar apoios à escolarização e evitar duplicidade de planos desconectados.

O AEE tem caráter complementar à escolarização de estudantes com deficiência e TEA. Portanto, não deve funcionar como reforço escolar genérico nem substituir a aula comum. Sua contribuição inclui identificar e organizar recursos de acessibilidade, desenvolver estratégias, apoiar comunicação, tecnologia assistiva e autonomia e colaborar com professores na eliminação de barreiras. A aprendizagem dos conteúdos curriculares permanece responsabilidade compartilhada da escola, com centralidade do professor da classe comum.

A institucionalização do PEI e do PAEE no Projeto Político-Pedagógico tem implicações administrativas. A escola precisa

definir fluxos de estudo de caso, reuniões colaborativas, formas de registro, periodicidade de revisão, proteção de dados pessoais e canais de participação da família e do estudante. Sem tempo institucional para colaboração, o PEI corre o risco de ser produzido de modo burocrático por um único profissional.

A gestão escolar deve assegurar que informações essenciais estejam disponíveis a quem efetivamente ensina e apoia o estudante, respeitando confidencialidade e finalidade pedagógica. Diagnósticos, laudos e dados de saúde não precisam circular amplamente. O que o professor necessita saber é como determinadas características se expressam no contexto de aprendizagem, quais barreiras foram identificadas e quais estratégias foram acordadas.

O estudante deve participar do processo sempre que possível, de acordo com idade, comunicação e compreensão. Participar pode significar indicar preferências, escolher recursos, avaliar o que ajuda, expressar desconfortos e construir metas de autonomia. A inclusão da voz do estudante reduz o risco de planos produzidos apenas sobre ele, sem ele.

10. TRABALHO COLABORATIVO E CORRESPONSABILIDADE

A inclusão de estudantes com TEA não pode ser delegada ao professor do AEE, ao profissional de apoio ou à família. O professor da classe comum responde pelo currículo e pelo ensino; o AEE oferece suporte especializado para eliminar barreiras e organizar recursos; o profissional de apoio atua nas funções definidas pelo estudo de caso e pelos planos; a coordenação pedagógica viabiliza articulação e acompanhamento; a gestão provê condições

institucionais; a família contribui com informações sobre comunicação, rotina, interesses e estratégias já utilizadas; o estudante participa das decisões que lhe dizem respeito.

Costa, Schmidt e Camargo (2023) observaram melhora em dimensões do trabalho colaborativo após a elaboração do PEI em uma escola de ensino fundamental. O achado é relevante porque sugere que o instrumento pode funcionar como dispositivo de convergência: em vez de cada profissional trabalhar com metas próprias, o PEI explicita prioridades comuns e reduz contradições entre intervenções.

A colaboração, entretanto, exige tempo e estrutura. Reuniões precisam ter pauta, dados e decisões. Um encontro produtivo pode começar com três questões: o que mudou desde a última revisão? quais barreiras permanecem? qual ajuste terá prioridade nas próximas semanas? O foco deve recair sobre o que a escola pode modificar, evitando transformar o encontro em descrição de déficits do estudante.

A intersectorialidade com saúde e assistência social pode ser necessária, mas precisa respeitar competências. Profissionais clínicos podem oferecer informações relevantes sobre comunicação, alimentação, mobilidade, saúde mental ou outros aspectos; não cabe, contudo, transferir à clínica a definição do currículo escolar. A escola deve traduzir informações externas em decisões pedagógicas e preservar sua autonomia profissional.

Quadro 4. Responsabilidades no planejamento e na implementação do PEI

Ator	Responsabilidade principal	Risco a evitar
Professor da classe comum	Definir e ensinar objetivos curriculares; acompanhar aprendizagem; elaborar o PEI com suporte da equipe.	Delegar o estudante integralmente ao apoio ou ao AEE.
Professor do AEE	Realizar/participar do estudo de caso; organizar acessibilidade; apoiar elaboração e implementação do PEI e PAEE.	Transformar o AEE em reforço ou currículo paralelo.
Profissional de apoio	Favorecer acesso, participação, comunicação, locomoção, alimentação e higiene conforme necessidade.	Substituir o professor ou criar dependência permanente.
Coordenação/gestão	Assegurar tempos de colaboração, recursos, formação e monitoramento.	Tratar o PEI como exigência documental sem condições de execução.
Família	Compartilhar informações, prioridades e estratégias; acompanhar o processo.	Ser responsabilizada por suprir recursos que competem ao sistema de ensino.
Estudante	Expressar preferências, avaliar apoios e participar de metas conforme possibilidade.	Ser excluído das decisões sobre sua própria escolarização.

Fonte: elaboração própria.

11. UMA MATRIZ OPERACIONAL PARA PEI ORIENTADO À PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

Como síntese analítica, propõe-se a Matriz PAP-PEI — Personalização, Acesso e Participação — como roteiro didático para organizar o planejamento. A matriz não constitui modelo oficial e

não substitui formulários das redes de ensino; sua função é evitar que o documento perca conexão com a prática. O processo começa com a linha de base e termina com revisão baseada em evidências pedagógicas.

Na primeira etapa, descreve-se o perfil funcional e pedagógico, priorizando o que o estudante faz e como faz. Na segunda, selecionam-se situações curriculares prioritárias nas quais há barreiras. Na terceira, define-se o objetivo de aprendizagem ou participação. Na quarta, escolhem-se apoios e adaptações razoáveis. Na quinta, estabelecem-se formas de avaliação e nível de ajuda. Na sexta, distribuem-se responsabilidades. Na sétima, define-se quando e com quais dados o plano será revisto.

A matriz também obriga a equipe a registrar a relação com o currículo da turma. Para cada meta individualizada, deve-se indicar a atividade, unidade temática, habilidade ou experiência curricular correspondente. Esse campo simples funciona como proteção contra o currículo paralelo: se a equipe não consegue explicar a relação entre a meta e o que acontece na turma, é sinal de que o planejamento precisa ser reavaliado.

Outro campo importante é a participação. Mesmo metas acadêmicas devem identificar como o estudante participará junto aos pares. Se a turma produz um cartaz coletivo, por exemplo, o estudante pode contribuir selecionando imagens, ditando uma frase, escrevendo palavras, usando símbolos ou organizando dados. O produto pode ser comum, ainda que os meios de contribuição sejam diferentes.

Quadro 5. Matriz PAP-PEI: roteiro de decisão pedagógica

Etapa	Registro essencial	Critério de qualidade
1. Linha de base	Habilidades, interesses, comunicação, autonomia e apoios atuais.	Dados observáveis em contextos escolares.
2. Barreira prioritária	Situação específica em que o acesso ou a participação é restringido.	Barreira descrita no contexto, não como defeito do estudante.
3. Meta	Aprendizagem ou participação esperada no período.	Objetivo específico, significativo e revisável.
4. Relação curricular	Conteúdo/habilidade/experiência da turma a que a meta se conecta.	Evita currículo paralelo.
5. Apoios	Recursos, estratégias, tecnologia assistiva e adaptações.	Menor apoio eficaz e possibilidade de retirada gradual.
6. Evidência	Como o progresso será observado e registrado.	Dados suficientes para orientar decisão.
7. Revisão	Data, responsáveis e critérios para manter, alterar ou encerrar a meta.	PEI entendido como documento vivo.

Fonte: elaboração própria.

12. DESAFIOS, RISCOS E CUIDADOS ÉTICO-PEDAGÓGICOS

O primeiro risco é a burocratização. Um PEI extenso, preenchido para cumprir exigência administrativa e raramente consultado pelos professores, não produz inclusão. Qualidade não depende do número de páginas, mas da clareza das decisões e da capacidade de orientar a aula. O documento deve ser suficientemente detalhado

para coordenar ações, mas simples o bastante para ser utilizado no cotidiano.

O segundo risco é a terapêutização do currículo. A escola pode incorporar conhecimentos de outras áreas, porém seu objetivo central é educacional. Metas como tolerar contato visual, extinguir movimentos repetitivos ou obedecer indiscriminadamente não devem substituir aprendizagens escolares nem ser usadas como condição para participação. Intervenções sobre comportamento precisam considerar função, comunicação, autorregulação, dignidade e contexto, evitando práticas coercitivas ou de normalização estética.

O terceiro risco é a redução de expectativas. O diagnóstico pode produzir profecias autorrealizáveis quando professores deixam de ensinar conteúdos complexos por presumirem que o estudante não aprenderá. A personalização deve operar a partir de evidências de desempenho e oferecer desafio com suporte. Quando modificações curriculares forem necessárias, elas devem ser justificadas, revistas e orientadas à ampliação progressiva de repertórios.

O quarto risco é a hiperindividualização. A existência de um plano individual não autoriza a retirada contínua do estudante das experiências coletivas. A aprendizagem é social, e a escola inclusiva precisa preservar oportunidades de convivência, cooperação e pertencimento. O PEI deve responder não apenas 'o que ensinar a este estudante', mas 'como fazê-lo participar da comunidade de aprendizagem da turma'.

O quinto risco é confundir apoio com vigilância. Profissionais de apoio podem ampliar autonomia, mas também, quando mal

organizados, produzir controle excessivo, exposição e isolamento. A equipe deve revisar periodicamente a intensidade do apoio e criar oportunidades para que professor e colegas interajam diretamente com o estudante.

Por fim, há o risco de desconsiderar a proteção de dados. Informações sobre diagnóstico, saúde, comportamento e família são sensíveis. Registros devem ter finalidade pedagógica clara, acesso restrito aos profissionais pertinentes e armazenamento compatível com a legislação de proteção de dados. A escola deve registrar o necessário para ensinar e apoiar, evitando descrições estigmatizantes ou irrelevantes.

13. IMPLICAÇÕES PARA A GESTÃO ESCOLAR E A FORMAÇÃO DOCENTE

A efetividade do PEI depende de condições organizacionais. É insuficiente responsabilizar individualmente o professor pela personalização se não há tempo para planejamento, acesso ao AEE, materiais, coordenação pedagógica ou formação continuada. A política inclusiva precisa ser traduzida em rotinas de gestão: agenda de estudo de caso, reuniões de revisão, definição de responsáveis, registro de apoios e acompanhamento de indicadores de participação e aprendizagem.

A formação docente deve ser situada em problemas reais. Em vez de cursos genéricos sobre características do TEA, escolas podem analisar atividades curriculares e perguntar onde surgem barreiras, como variar formas de apresentação e resposta, como utilizar recursos visuais sem infantilização, como apoiar comunicação e como avaliar progresso. O desenvolvimento profissional torna-se

mais potente quando articulado ao planejamento de estudantes concretos e à reflexão coletiva sobre a prática.

O crescimento da educação especial em classes comuns torna a formação uma necessidade sistêmica. Em 2026, o Ministério da Educação lançou uma coleção de 14 Cadernos Pedagógicos da Educação Especial Inclusiva, incluindo volumes específicos sobre documentação pedagógica do AEE, práticas em sala de aula, autismo, intersectorialidade, profissional de apoio e gestão escolar. A iniciativa é coerente com a compreensão de que inclusão não pode depender de atos heroicos individuais, mas de prática institucional sustentada.

Gestores também precisam monitorar indicadores que ultrapassem matrícula: frequência, participação em atividades comuns, progressão das metas, retenção, incidentes de exclusão, acesso a comunicação, uso de apoios, autonomia e satisfação do estudante e da família. A cultura escolar muda quando a pergunta deixa de ser 'temos estudantes incluídos?' e passa a ser 'o que eles estão aprendendo, em que condições participam e quais barreiras ainda produzimos?'.

14. CONCLUSÃO

A escolarização inclusiva de estudantes com TEA exige uma passagem decisiva do direito formal de acesso para a efetivação cotidiana da participação e da aprendizagem. O Planejamento Educacional Individualizado pode funcionar como instrumento central dessa passagem quando é concebido como processo pedagógico colaborativo, conectado ao currículo comum e atualizado a partir de evidências sobre o estudante e o contexto.

O marco normativo brasileiro vigente fortaleceu essa perspectiva ao articular estudo de caso, PAEE, PEI, AEE, adaptações razoáveis e apoio individualizado. O Decreto nº 12.686/2025, com as alterações do Decreto nº 12.773/2025, passou a reconhecer expressamente o PEI e a vincular sua institucionalização ao Projeto Político-Pedagógico da escola. A orientação recente de que o PEI seja elaborado pelo professor da classe comum, com suporte do AEE e da equipe, reafirma que a inclusão é responsabilidade compartilhada e que o estudante não pertence a um serviço específico, mas à escola.

A personalização curricular não deve significar empobrecimento de experiências nem criação de um currículo paralelo. O ponto de partida é manter o estudante vinculado aos conhecimentos, práticas e relações da turma, ajustando meios de acesso e participação e modificando objetivos somente quando pedagogicamente necessário. O DUA pode reduzir barreiras desde o planejamento coletivo; o PEI responde às necessidades específicas que permanecem.

A qualidade do PEI pode ser aferida por perguntas simples: as metas estão relacionadas ao currículo? o estudante participa com os pares? os apoios aumentam autonomia? há evidências de aprendizagem? o plano é conhecido pelos profissionais que o implementam? a família e o estudante participam? as metas são revisadas? Quando essas respostas são positivas, o documento deixa de ser burocracia e torna-se tecnologia pedagógica de equidade.

Conclui-se que personalização, participação e aprendizagem são dimensões indissociáveis. Um PEI inclusivo não é aquele que descreve com maior detalhe as limitações do estudante, mas aquele

que explicita como a escola reorganizará ensino, acessibilidade, apoio e avaliação para que ele possa aprender e pertencer.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. 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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. 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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Cadernos Pedagógicos da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Desenho Universal para Aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a

Educação Especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 31, e0018, 2025. DOI: 10.1590/1980-54702025v31e0018.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígilia Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. Revista Brasileira de Educação, v. 28, e280098, 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023280098.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia Marin; REDIG, Annie Gomes. Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. Ciências Humanas e Sociais em Revista, v. 34, n. 12, p. 79-100, 2012.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. O que é o Atendimento Educacional Especializado (AEE)? Brasília, DF: Inep, atualização 31 ago. 2026.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. DOI: 10.5902/1984686X10178.

PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. Revista Educação Especial, v. 31, n. 63, p. 939-960, 2018. DOI: 10.5902/1984686X33048.

SCHMIDT, Carlo et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. *Revista Educação Especial*, v. 34, 2021.

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

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, v. 47, e233730, 2021. DOI: 10.1590/S1678-4634202147233730.

APÊNDICE A – MODELO SINTÉTICO DE PEI PARA ADAPTAÇÃO PELA REDE DE ENSINO

O quadro a seguir apresenta um modelo sintético de organização. Ele não substitui instrumentos oficiais do sistema de ensino nem dispensa o estudo de caso. Sua finalidade é apoiar a coerência entre perfil, barreiras, metas, currículo, apoios e avaliação.

Quadro 6. Estrutura sintética de PEI

Campo	Conteúdo sugerido
Identificação pedagógica	Turma, etapa, professor(es), período de vigência e data de revisão.

Perfil de aprendizagem	Habilidades consolidadas, interesses, formas de comunicação, recursos já eficazes e nível de autonomia.
Barreiras prioritárias	Situações do contexto que restringem acesso, participação ou demonstração da aprendizagem.
Objetivos do período	Metas acadêmicas, comunicacionais, de participação e autonomia vinculadas ao currículo.
Estratégias e recursos	Acomodações, materiais, comunicação, tecnologia assistiva, organização ambiental e mediações.
Participação na turma	Como o estudante participará das atividades coletivas e quais papéis poderá assumir.
Critérios de avaliação	Evidências esperadas, nível de suporte, frequência de registro e instrumentos.
Responsáveis	Professor comum, AEE, apoio, coordenação e outras responsabilidades pertinentes.
Voz do estudante e família	Preferências, prioridades, estratégias que funcionam e observações relevantes.
Revisão	Data, evidências analisadas, metas concluídas, estratégias modificadas e novas prioridades.

Fonte: elaboração própria.

APÊNDICE B – CHECKLIST DE QUALIDADE DO PEI

- ☐ 1. O plano descreve habilidades e potencialidades, e não apenas dificuldades?
- ☐ 2. As barreiras são identificadas no contexto escolar?
- ☐ 3. As metas têm relação explícita com o currículo e com experiências da turma?

- ☐ 4. Os objetivos são observáveis e passíveis de revisão?
- ☐ 5. Os apoios indicam quando, onde e por quem serão utilizados?
- ☐ 6. Há previsão de participação do estudante em atividades coletivas?
- ☐ 7. A comunicação do estudante é reconhecida em suas diferentes formas?
- ☐ 8. O nível de ajuda é registrado para acompanhar aumento de autonomia?
- ☐ 9. O professor da classe comum participa efetivamente da elaboração?
- ☐ 10. O AEE contribui com acessibilidade e recursos sem substituir a escolarização?
- ☐ 11. O profissional de apoio possui função definida e não assume o papel docente?
- ☐ 12. A família contribui sem ser responsabilizada por obrigações do sistema de ensino?
- ☐ 13. O estudante é ouvido e participa das decisões sempre que possível?
- ☐ 14. Há data de revisão e critérios para alterar ou encerrar metas?
- ☐ 15. O documento utiliza linguagem respeitosa e protege dados sensíveis?



¹ Especialista em Educação Matemática pela Faculdade Pio Décimo e em Metodologia do Ensino de Matemática e Física pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER), e Licenciado em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-0802-5237>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7044120690093380>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestrando em Ciências da Educação pela Christian Business School, Especialista em Psicologia Cognitivo-Comportamental pela FACULESTE, em Análise do Comportamento Aplicada pela UNIFAHE e em Saúde Coletiva pela Faculdade Iguaçu, e Graduado em Pedagogia pela Universidade Paulista (UNIP), em Psicologia pela Universidade Estácio de Sá e em Administração pelo Centro Universitário Unihorizontes. ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1557-4159>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Especialista em Gestão da Qualidade em Saúde e Segurança do Paciente pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Especialista em Neuropsicopedagogia, Educação Especial e Inclusiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), Graduada em Direito pela Uninorte e em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), e Graduanda em Letras (Língua Portuguesa) pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)