

ARTIGOS

Utilizamos o Plano Educacional Individualizado (PEI) na Secretaria de Educação do Distrito Federal?

Do we use the individualized educational plan in the Secretaria de Educação do Distrito Federal?

 Joanna de Paoli *

Glaucileanderson Machado Palma **

Loyane Guedes Santos Lima ***

Divaneide Lira Lima Paixão ****

Yesmin Correia Dias *****

Juarez Oliveira *****

Recebido em: 18 fev 2025
Aprovado em: 1 abril 2025

Resumo: Este texto apresenta uma análise documental a partir do estudo bibliográfico e documental dos principais formulários da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) relacionados ao acompanhamento pedagógico de estudantes da Educação Especial em salas regulares. Os documentos analisados incluem o Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional, o Estudo de Caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado e o Formulário de Adequações Curriculares. Esses foram comparados entre si e com o Estudo de Caso e o Plano Educacional Individualizado (PEI), presentes em duas versões das Orientações Específicas para o Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista, do Conselho Nacional de Educação. Na SEEDF, a ausência de um documento com a denominação de PEI, amplamente citada nas legislações, pode gerar conflitos, como a falta de compreensão de que temos um documento com a mesma finalidade, o Formulário de Adequações Curriculares, ainda mais em composição com os demais documentos. A SEEDF foi assertiva em evitar associações com termos que, historicamente, estiveram muito alinhados ao modelo médico de deficiência. Contudo, essa situação também pode impactar em pesquisas nacionais que desconhecem as particularidades da SEEDF, levando à desconsideração do nosso trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva. Dessa forma, este artigo visa contribuir com o debate sobre as políticas educacionais voltadas para a inclusão de estudantes com autismo na organização pedagógica no contexto da SEEDF. Mais do que mudanças de nomenclatura ou criação de novos documentos, é essencial avaliar as condições objetivas do trabalho pedagógico, como a informatização dos dados dos estudantes. A inclusão requer processos menos burocráticos e estratégias que promovam uma compreensão ampla dos estudantes da Educação Especial, além de um diálogo dinâmico entre os profissionais envolvidos.

Palavras-chave: Autismo. Educação Especial. Inclusão. Currículo em Movimento.

Abstract: This text presents a documentary analysis based on a bibliographic and documentary study of the main forms of the Secretariat of State for Education of the Federal District (SEEDF) related to the pedagogical monitoring of Special Education students in regular classrooms. The documents analyzed include the Educational Assessment and Intervention Report, the Case Study, the Specialized Educational Service Plan, and the Curricular Adjustments Form. These were compared with each other and with the Case Study and the Individualized Educational Plan (PEI), present in two versions of the Specific Guidelines for the Assistance of Students with Autism Spectrum Disorder, of the National Education Council. In the SEEDF, the absence of a document with the same purpose, the Curricular Adjustments Form, especially in conjunction with the other documents. The SEEDF was assertive in avoiding associations with terms that, historically, were closely aligned with the medical model of disability. However, this situation may also impact national research that is unaware of the particularities of SEEDF, leading to disregard of our pedagogical work from an inclusive perspective. Thus, this article aims to contribute to the debate on educational policies aimed at the inclusion of students with autism in the pedagogical organization within the context of SEEDF. More than changing nomenclature or creating new documents, it is essential to evaluate the objective conditions of pedagogical work, such as the computerization of student data. Inclusion requires less bureaucratic processes and strategies that promote a broad understanding of Special Education students, in addition to a dynamic dialogue between the professionals involved.

Keywords: Autism. Special Education. Inclusion. Currículo em Movimento.

* Doutora em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Educação em Ciências e mestre em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências (PPGEDUC-UnB). Especialista em Psicomotricidade Clínica e Escolar e Especialista em Educação Inclusiva, Neuroeducação e Psicopedagogia. Licenciada em Química pela UnB. Integrante do Grupo de Pesquisa Ciência, Tecnologia em Contexto (CiTec/CNPq), do Grupo de Estudos, Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica (GEPGEMEB) e do Círculo Vigotskiano - Grupo de Estudos em Teoria Histórico-Cultural. Formadora-pesquisadora na EAPE/SEEDF. Contato: joanna.paoli@edu.se.df.gov.br.

** Licenciado em Matemática pela Universidade Estadual de Goiás, com especialização em Gestão e Orientação Educacional pela Faculdade de Tecnologia Equipe Darwin. Professor na SEEDF. Contato: glaucileanderson@gmail.com.

*** Doutoranda em Educação e mestre em Educação pela UnB. Psicopedagoga e Especialista em Transtornos Funcionais Específicos, Dificuldades de Aprendizagem e Educação Infantil na Perspectiva da Teoria Histórico Cultural. Membra do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos – CNPQ/UnB e do Círculo Vigotskiano. Atua na SEEDF. Contato: professora.loyane@gmail.com.

**** Doutora em Psicologia, Mestre em Psicologia, Psicopedagoga e Pedagoga. Formadora do Núcleo de Pesquisa e Formação Continuada dos profissionais da Educação da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (EAPE-SEEDF), na área de inclusão educacional. Contato: divaneide.paixao@se.df.gov.br.

***** Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE-UnB). Especialista em Psicopedagogia. Atualmente é formadora-pesquisadora na Escola de Formação Continuada (EAPE-SEEDF) com foco na Atuação da Pedagoga na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA). Contato: yesmindias@gmail.com.

***** Doutor e Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília (FEF-UnB). Foi formador-pesquisador na Escola de Formação Continuada (EAPE-SEEDF), entre 2020 e 2024. Professor aposentado da SEEDF e Orientador credenciado no Mestrado Profissional em Educação Física (PROEF-UnB). Membro do Laboratório de Pesquisa e Formação Sociocrítica em Educação Física, Esporte e Lazer (AVANTE-UnB). Contato: juasampa@gmail.com.

Introdução

Os ecos do período de exclusão e segregação das pessoas com deficiência ainda reverberam nos desafios enfrentados no sistema educacional brasileiro. Essa exclusão histórica reflete-se, por exemplo, nas dificuldades de sistematização e de direcionamentos para a elaboração de um plano educacional específico e inclusivo para o público da Educação Especial (pessoas com deficiência, autismo ou altas habilidades). É alarmante que ainda tenhamos que colocar esse assunto em pauta e reafirmar esse direito. Porém, não se trata de apenas ter algum plano, mas também de colocar em tela a qualidade de sua elaboração, avaliação, implementação e acompanhamento. Independentemente da denominação adotada, um instrumento educacional com esses objetivos demanda uma articulação entre estudantes, colegas, profissionais, conhecimentos, infraestrutura, condições de trabalho, família, saúde, transporte, alimentação, políticas públicas etc.

Nesse sentido, o ano de 2024 foi marcado por intensos debates acerca do processo escolar de estudantes com autismo. Parte dessa discussão foi impulsionada pelo relatório preliminar das *Orientações Específicas para o público da Educação Especial: Atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)* do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2023a). Esse documento, registrado como *Parecer nº 50*, embora de caráter orientador, ressaltou os instrumentos que envolvem a avaliação, o planejamento e o acompanhamento de estudantes com TEA, como o Estudo de Caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI).

O Parecer foi objeto de análise por diversas áreas de interesse, como será abordado neste artigo. Antecipando o desfecho, o intenso debate resultou em uma recomposição da Comissão e sua homologação parcial, as 60 páginas (Brasil, 2023a), foram revisadas e reduzidas a 20 páginas (Brasil, 2024). Apesar de modificações substanciais em sua versão final, esse Parecer produziu inquietações em famílias e profissionais da educação do Distrito Federal que questionaram: *a Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF) prevê em sua organização pedagógica o uso de um PEI?*

Uma resposta simplista seria dizer que não, pelo menos até a publicação deste artigo. No início do ano de 2025, não existia um instrumento com essa denominação específica na rede de ensino para a inclusão em salas comuns (regulares). No entanto, essa resposta seria equivocada, não ter um documento com essa denominação não implica que a SEEDF esteja alheia à necessidade de um planejamento pedagógico específico para a inclusão de cada estudante com autismo ou que não tenha um documento com essas características. A SEEDF dispõe de um conjunto

de documentos que estruturam estratégias pedagógicas voltadas a esses estudantes, considerando as particularidades de cada etapa e/ou modalidade educacional. Como pode ser observado na *Estratégia de Matrícula de 2025*, o cadastro de um estudante da Educação Especial envolve a apresentação desses documentos básicos:

relatório/laudo médico expedido por profissional habilitado com identificação da deficiência e/ou TEA do estudante, bem como, o Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional [RAIE], Adequação Curricular, Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou Plano Pedagógico Individual (PPI)¹, caso possua (Distrito Federal, 2025a, p. 153).

Partindo da pauta nacional que se direciona para a educação inclusiva, este trabalho concentrou-se apenas nos documentos que envolvem o ensino de estudantes com autismo em salas comuns. Esse foco ao público de estudantes com autismo ocorreu motivado pela problemática apresentada, mas, de certa forma, as reflexões abrangem todo o público da Educação Especial.

Portanto, este artigo tem como objetivo realizar uma análise documental, identificando, no conjunto de documentos da SEEDF (RAIE, Estudo de Caso, PAEE e Adequações Curriculares²) e nas orientações para a elaboração dos documentos caracterizados pelo Parecer – o Estudo de Caso (Brasil, 2024) e o PEI (Brasil, 2023a) –, as convergências e divergências dos elementos que os caracterizam individualmente e em relação uns aos outros. Dessa forma, este artigo visa contribuir com o debate sobre as políticas educacionais voltadas para a inclusão de estudantes com autismo na organização pedagógica no contexto da SEEDF³. Precisamos destacar que este trabalho não é uma pesquisa investigativa de como estes documentos estão sendo utilizados nas escolas.

Parecer 50 e seus desdobramentos

Conforme a definição geral estabelecida pela Organização das Nações Unidas (ONU) e incorporada à legislação brasileira, considera-se pessoa com deficiência aquela que apresenta “impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2008, art. 1). Sob essa perspectiva, teoricamente, os direitos de inclusão das pessoas com TEA deveriam estar plenamente assegurados.

Todavia, a ausência de menções explícitas ao autismo na legislação resultava em uma realidade complicada, na qual o reconhecimento de direitos dependia amplamente da interpretação jurídica. Nesse cenário, as pessoas autistas e suas famílias frequentemente se encontravam desprovidas de um amparo normativo explícito e inequívoco. Após

décadas de mobilização social, uma conquista histórica foi alcançada com a promulgação da Lei nº 12.764 que instituiu a *Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Esse marco normativo reconheceu a pessoa com TEA como “pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012).

Similar a manuais diagnósticos como o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM)* da *American Psychiatric Association (APA)* e a *Classificação Internacional de Doenças (CID)* da *Organização Mundial da Saúde (OMS)*, à época, a Lei nº 12.764, em seu artigo 1º, § 1º, (Brasil, 2011) delineou critérios específicos para caracterizar a condição do autismo:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

Essa lei representou um marco jurídico e social para pessoas autistas e suas famílias e foi fortalecida com um condão normativo, como a *Lei Brasileira de Inclusão (LBI)* que estabeleceu que “a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015, art. 27). A LBI também delegou ao poder público a responsabilidade de promover o “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Brasil, 2015, art. 28). Nesse contexto, as pesquisas apontam um aumento significativo no acesso de estudantes com autismo a matrículas em escolas regulares (Brasil, 2023b). Contudo, persiste o desafio de assegurar um ensino que promova efetiva *participação e aprendizagem* desses estudantes, consolidando, os princípios de uma educação inclusiva.

Em resposta a essas crescentes demandas por orientações e informações relativas à inclusão de estudantes com autismo, bem como à compreensão de que eles compõem um grupo de vulnerabilidade e exclusão educacional, o CNE posicionou-se com a publicação do *Parecer nº 50* (Brasil, 2023a). Tal iniciativa culminou, em 5 de novembro de 2024, na aprovação de sua versão final (Brasil, 2024). Conforme destacado no Parecer, o Projeto

Político-Pedagógico (PPP) da escola deve incorporar, em sua essência, os fundamentos e as ações indispensáveis para assegurar, de maneira efetiva, a inclusão de estudantes com TEA. Essa inclusão não deve se restringir às salas de recursos multifuncionais, ao acompanhamento proporcionado pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), mas deve abranger igualmente a sala de aula regular e todos os demais ambientes e participantes (Brasil, 2024).

O Parecer compõe a luta pela inclusão ao enfatizar os direitos educacionais de pessoas autistas. Porém, sua versão inicial foi problemática, como destacada na declaração da Conselheira Mariana Lúcia Agnese Costa e Rosa (Brasil, 2024). As inconsistências identificadas por ela na versão preliminar do Parecer (Brasil, 2023a) precisam estar à luz das discussões da temática, pois podem ser retomadas em outro momento histórico.

A Conselheira Mariana denunciou a ausência de transparéncia e de cumprimento dos ritos formais no desenvolvimento da versão preliminar do Parecer, com a condução da proposta por um grupo de trabalho externo sem critérios para a escolha e sem nomeação oficial, ademais o CNE não favoreceu a ampla participação pública. Outro ponto crítico é o comportamento do grupo técnico, que divulgou o documento antes de sua homologação oficial, promovendo comoção em redes sociais de suas bases epistemológicas e de sua implementação sem aprovação definitiva. Soma-se a isso o conflito de interesses de uma dessas pessoas, que propôs *protocolos de intervenção* alinhados a práticas implementadas em sua própria rede clínica, sugerindo interesses pessoais no processo e atrelando a venda de seus serviços para a formação de profissionais. Por fim, enfatizou um aspecto central no documento preliminar, a prevalência de uma perspectiva médica, em detrimento do modelo social da deficiência (Brasil, 2024).

Por tudo isso, o Parecer em sua versão inicial e final, colocou em tela os documentos educacionais individualizados para os estudantes com autismo, o que contribui para justificar esta proposta de pesquisa.

Organização do trabalho pedagógico das Equipes de Apoio da SEEDF

A Equipe de Apoio das unidades escolares da SEEDF é composta pelo Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA), que corresponde à Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) e à Sala de Apoio à Aprendizagem (SAA), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a Orientação Educacional (OE). Essa equipe organiza e orienta o trabalho institucional, atuando diretamente com professores regentes, estudantes, famílias e a gestão escolar (Lima, 2019). Na Figura 1, apresentamos um organograma geral dessa organização institucional.

Nessa imagem, evidencia-se que o AEE não se limita apenas à sua realização na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), mas também abrange outras formas de acompanhamentos, como a Classe Hospitalar, o Atendimento Domiciliar, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Interventiva, as Classes Especiais – oferecidas nos Centros de Ensino Especializado (CEE) ou em escolas comuns – e a Educação Precoce, realizada nos CEEs ou em Centros de Educação Infantil (CEI). Neste artigo, destacamos a atuação referente aos documentos da EEAA e da SRM, articulado ao trabalho desenvolvido pelo professor regente em classes comuns com estudantes autistas.

Ainda, nesse contexto, apresenta-se a Figura 2 com os principais documentos a serem elaborados durante e após diversas atividades previstas no plano de ação, PPP e planejamentos durante o ano letivo, consoante às especificidades do acompanhamento/regência.

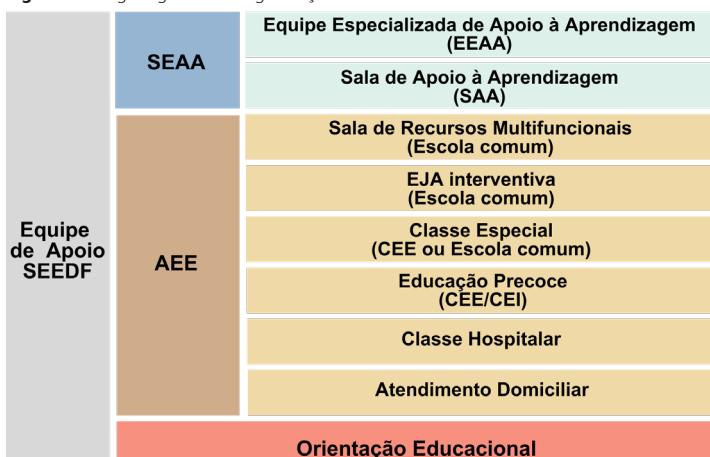
A Figura 2 retrata os principais processos e atores que circunscrevem a inclusão de estudantes da Educação Especial. A gestão democrática pressupõe a participação coletiva dos profissionais da educação, assim, coibisse a fragmentação dos processos educacionais, incluindo a avaliação para as aprendizagens dos estudantes. Porém, para o funcionamento escolar, algumas atribuições estão sobre a responsabilidade de determinados profissionais. A gestão escolar é aquela que orquestra o bom andamento das atividades. O AEE é um dos principais protagonistas nos encaminhamentos do público da Educação Especial matriculados no ensino regular. Assim, estabelece articulações com a comunidade escolar e com outras instituições e serviços externos, conforme mostra a Figura 3. Além disso, possui atribuição conjunta de elaborar materiais adaptados, implementar tecnologias assistivas, realizar formação continuada dos professores, entre outras.

Na ausência de um profissional responsável pela organização de determinados documentos, o trabalho deve ser direcionado a outros profissionais que integram a equipe de apoio. Observa-se o exemplo das atribuições da EEAA, na sua falta “os responsáveis pela análise das necessidades pedagógicas do estudante serão o OE, a Equipe Gestora e a Coordenação Pedagógica, sendo necessário manter o registro dessa análise no dossiê do estudante” (Distrito Federal, 2025a, p. 129).

Processo metodológico e discussão dos documentos

A partir do estudo bibliográfico e documental, selecionamos os principais instrumentos pedagógicos garantidos aos estudantes diagnosticados com TEA. No contexto da SEEDF, destacam-se:

Figura 1 – Organograma da organização institucional



Fonte: os autores, 2025.

Figura 2 – Organização pedagógica de especificidades da educação especial inclusiva da SEEDF

Serviços / Regências	Documentos												
	Projeto Político (PPP)	Plano de Ação (Anual)	Registros das ações	Registro de convivência professor/família	Mapamento Institucional	Planejamento	Diário	Relatório	Relatório de Avaliação e de Inovação Educacional (RAIE)	Estudo de Caso	PAEE	Adequação Curricular	
Orientação Educacional	✓	✓	✓	✓ (responsável)	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓
EEAA	✓	✓	✓	✓ (responsável)	✓ (responsável)	✓	✗	✓	✓ (responsável)	✓	✓	✓	✓
AEE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓ (orienta)	✓
Professor (turma comum)	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Gestão Escolar	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✗	✓	✓	✓	✓	✓

Fonte: os autores, 2025.

Figura 3 – Organograma das principais articulações realizadas pelo AEE



Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

o RAIE, o Estudo de Caso, o PAEE e as Adequações Curriculares (Distrito Federal, 2025a). Em nível nacional, o Parecer nº 50 menciona: o Estudo de Caso, o PAEE e o PEI (Brasil, 2023a; 2024).

Para a análise, foram utilizados os *Formulários*⁴ oficiais da SEEDF para o ano de 2024 e realizamos a extração de dados contidos nos demais documentos oficiais. Os instrumentos pedagógicos foram analisados tanto em sua especificidade quanto comparados entre si, com o intuito da formação de um quadro geral. Ancoramo-nos no materialismo histórico-dialético para compreender a temática em estudo por meio das categorias de similaridade, complementaridade e contradição, com objetivo de identificar convergências e divergências entre os documentos (Martins, 2015).

A seguir apresentaremos as especificidades e estruturas de cada um dos documentos. Ao final, exporemos um quadro sintético (Quadro 1) com o cotejamento dos dados e melhor compreensão dos aspectos em análise.

Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional (RAIE)

No âmbito da SEEDF, o RAIE é um documento essencial desenvolvido pela EEAA em colaboração com os demais profissionais institucionais. Ele é direcionado a estudantes com necessidades educacionais específicas, incluindo a Educação Especial, transtornos funcionais, dificuldades acentuadas de aprendizagem ou outras necessidades. O principal intuito desse documento é estruturar um panorama detalhado do processo de ensino-aprendizagem de um estudante. Assim, busca-se identificar as suas necessidades educacionais a fim de orientar as estratégias pedagógicas (Distrito Federal, 2010a).

O *Formulário do Relatório de Avaliação e Intervenção Educacional (RAIE)* e o documento com *Orientações sobre o RAIE*, ambos disponibilizados no site da SEEDF, apresentam uma perspectiva do estudante como sujeito histórico. O documento aborda determinações complexas que envolvem seu desenvolvimento, como o contexto familiar (configuração estrutural, situação socioeconômica, escolaridade dos membros, queixas e modos de relações, rotina, suportes educacionais em casa), o histórico escolar (frequência, mudanças de escola e professores, desenvolvimento acadêmico, participação em programas de educação integral, problemas no sistema educacional), as atividades extraescolares (terapias, apoio psicológico, atendimentos clínicos), os acompanhamentos e intervenções escolares (contexto escolar, dinâmica em sala de aula, atividades extracurriculares, interações com os membros escolares, modo de comunicação, aprendizados e dificuldades com os conhecimentos, projetos interventivos, reagrupamentos de turma ou atividades específicas, adequações curriculares⁵), destacando “sobre

o que sabe e gosta de fazer com e sem ajuda (ZDP, atividade principal)” (Distrito Federal, 2010a, p. 111), além de hipótese diagnóstica ou laudo (data do diagnóstico, especialista responsável, medicação) e sugestões e indicações nessas diferentes esferas que favoreçam o desenvolvimento do estudante. Todos esses dados do formulário e das orientações sobre o seu preenchimento foram organizados no Quadro 1.

Em casos de reavaliação, é necessário incluir informações sobre as avaliações anteriores, destacando avanços ou persistência de dificuldades. Diante do exposto, em nível Distrital, o RAIE é um importante instrumento que colabora com a construção dos demais documentos da Educação Especial da SEEDF, como o Estudo de Caso (Distrito Federal, 2010a).

Estudo de Caso

Em nível nacional, esse instrumento é considerado como a base preliminar para compreender, contextualizar e delinear estratégias para a trajetória educacional de estudantes da Educação Especial. Conforme destacado no Parecer, “o estudo de caso se apresenta como um requisito essencial para orientar as iniciativas e apoiar o planejamento” (Brasil, 2024, p. 12).

Sua elaboração segue uma estrutura baseada em procedimentos como observações diretas, entrevistas com familiares e profissionais de diferentes áreas, além da análise de documentos, relatórios pedagógicos e demais instrumentos. Essas ações visam fornecer uma base de informações indispensáveis à formulação de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão (Brasil, 2024). Para fins de orientações, o Parecer apresenta algumas categorias (informações sobre o estudante, a escola e a família) essenciais para a elaboração do Estudo de Caso. Esses dados foram extraídos do documento (Brasil, 2024) e organizados no Quadro 1.

Essas informações fornecem sustentação para os demais instrumentos pedagógicos, como o PAEE e o PEI (Brasil, 2024). Importa considerar que a LBI destaca a importância de práticas como o “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva” (Brasil, 2015, art. 28).

Para o DF, a *Estratégia de Matrícula da SEEDF de 2025*, em consonância com a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI)* (Brasil, 2008), salienta que o ensino inclusivo deve ser priorizado. Porém, a análise para a melhor modalidade de ensino (Classes Especiais, Integração Inversa, entre outras)⁶ para estudantes com deficiência e/ou TEA, deverá “passar por estudo de caso, anual, para adequação dos

procedimentos de atendimento educacional” (Distrito Federal, 2025a, p. 79). Da mesma forma, o caderno da *Educação Especial do Currículo em Movimento da Educação Básica* (Distrito Federal, 2018) destaca a importância do Estudo de Caso para estudantes com TEA. Por fim, o *Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* (Distrito Federal, 2019) dispõe que estudantes que não cumprirem as normas, devido sua condição específica, terão procedimentos diferenciados, avaliados por Estudo de Caso.

Nesse sentido, a SEEDF possui o *Formulário de Estudo de Caso de Estudantes com Deficiência/TEA* em que a unidade escolar deve: “encaminhar o estudante à equipe pedagógica da unidade escolar para que seja realizado um estudo de caso e quando necessário um plano de atendimento individualizado” (Distrito Federal, 2019, art. 309). Em articulação com um conjunto de profissionais escolares, com o aluno e a família, realiza a investigação do perfil do estudante e a indicação de uma modalidade e acompanhamento que melhor atenda às suas necessidades específicas. De acordo com a *Orientação Pedagógica (OP) para a Educação Especial*, o “encaminhamento deve ser efetivado por meio de um relatório antecedido de estudo de caso, documentado com a anuência dos pais ou responsáveis” (Distrito Federal, 2010b, p. 71). É um instrumento estruturado que coleta dados sobre o histórico educacional, social, comportamental e de saúde do aluno.

Assim, no âmbito da SEEDF, esse documento apresenta-se como um relatório educacional central, fundamental para a (re)avaliação que embasa tanto a manutenção quanto a modificação da modulação de ensino destinada a um determinado estudante. Os dados contidos no Formulário, do site da SEEDF, foram sintetizados no Quadro 1.

Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE)

Esse instrumento constitui-se por meio de um arco-bouço de legislações, concebido a partir da própria Constituição Federal que formalizou a garantia do “Atendimento Educacional Especializado aos portadores⁷ de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208), da PNEEPEI (Brasil, 2008), da LBI, na qual incube ao poder público o acompanhamento e avaliação do “planejamento de estudo de caso, de elaboração de Plano de Atendimento Educacional Especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de Tecnologia Assistivas” (Brasil, 2015, art. 28), entre outras legislações.

No âmbito distrital, em conformidade com as legislações nacionais, o caderno da *Educação Especial do Currículo em Movimento da Educação Básica* (Distrito

Federal, 2018) em referência a Resolução nº 4 do CNE (Brasil, 2009, art. 9) apresenta entre as funções do professor de AEE “a elaboração e a execução do plano de AEE”, em que o PPP da escola de ensino regular deve institucionalizá-lo.

O *Regimento da Rede Pública de Ensino* (Distrito Federal, 2019, art. 134) dispôs que as atribuições do professor do AEE envolvem “elaborar e executar Plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade”. A Resolução nº 3 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) (Distrito Federal, 2023) cita a competência de professores especializados na elaboração do PAEE em articulação já abordada. Essas informações estão sistematizadas no *Formulário de Registro Anual do Plano AEE* da SEEDF e contempla um conjunto de ações específicas do AEE, conforme organizado no Quadro 1.

Adequações curriculares

No nosso País, a realização das *adequações curriculares* apresenta respaldos legais, por exemplo, na Resolução nº 2 do CNE-CEB (Brasil, 2001, art. 8) em que orienta que as escolas devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

III - flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001).

No DF, essa prerrogativa tomou o formato de um documento essencial na organização da inclusão educacional de estudantes com TEA, o *Formulário de Adequações Curriculares*. Ele apresenta um complexo conjunto de informações, com a descrição do perfil biopsicossocial, que orienta os profissionais a contemplar as múltiplas determinações, na unidade das questões orgânicas e sociais, para o ensino e desenvolvimento do estudante, como sua forma de comunicação, locomoção, competência motora, realização das atividades da vida diária, questões sociais/emocionais etc. Esse documento sinaliza os objetivos para as aprendizagens, os conteúdos/unidades didáticas bimestrais, a organização do espaço, dos recursos didáticos e do tempo. Ademais, apresenta a descrição das estratégias pedagógicas a serem adotados para promover o acesso ao currículo pelos estudantes, conforme síntese do formulário, disponibilizado no site da SEEDF, exposta no Quadro 1.

Em consonância com a PNEEPEI (Brasil, 2008), com a LBI (Brasil, 2015) e, especialmente, com a Resolução nº 2 (Brasil, 2001), o conjunto de práticas definidas neste formulário

colabora para reorganizar os processos de ensino-aprendizagem de acordo com as necessidades específicas de cada estudante, respeitando suas singularidades.

O *Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal* (Distrito Federal, 2019), no artigo 303, apresenta como deveres do professor, a realização da adequação curricular do estudante, quando necessário. E o caderno de *Educação Especial do Currículo em Movimento* (Distrito Federal, 2018), considera que, tendo em vista especificidades de cada estudante, o currículo poderá sofrer adaptações para garantir uma educação de qualidade a todos.

O documento de *OP da Educação Especial* (Distrito Federal, 2010b) aborda diversas orientações acerca das adequações curriculares. Por exemplo, a flexibilização dos conteúdos básicos e metodologias de ensino, que considera as habilidades adaptativas e a funcionalidade do estudante, permitindo ajustes no currículo comum para atender às necessidades educacionais específicas. Isso pode incluir a utilização de recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento do estudante. Também cita o documento *Saberes e Práticas: Recomendações de Escolas Inclusivas* (Brasil, 2006, p. 61), no qual explica que:

As adequações curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que se realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam planificação pedagógica e ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender; como e quando aprender; que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem; como e quando avaliar o aluno (Brasil, 2006).

Além disso, como já mencionado, a *Estratégia de Matrícula SEEDF 2025* determina a inclusão das *Adequações Curriculares*, de periodicidade bimestral, na pasta de todos os estudantes da Educação Especial.

Plano Educacional Individualizado (PEI)

O *planejamento educacional* consiste em ações prioritárias ajustadas aos recursos locais, voltadas para atender à população. Já o *currículo formal* abrange conteúdos padrões e oficiais programados para todos os estudantes. No entanto, a heterogeneidade das salas de aula torna insuficiente a aplicação exclusiva desse currículo uniforme estruturado com referência à *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Nesse cenário, as propostas de um plano educacional específico surgiram em conjunto com a concepção de uma Educação Especial,

como uma solução para superar as limitações do padrão, complementando e reorganizando o currículo oficial ao especificar atividades e definir os apoios necessários para estudantes com necessidades educacionais específicas (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

Em pesquisas realizadas em distintos países, Tannús-Valadão (2010) identificou a mesma ideia básica na elaboração de um PEI. Inicia-se a escolarização do estudante com uma avaliação realizada por uma equipe multidisciplinar seguida do acompanhamento do processo com revisões periódicas. Historicamente, as propostas de PEI tiveram como base o modelo médico de deficiência, com foco nas limitações orgânicas e na busca por uma normalização do sujeito. Gradativamente, as mudanças de concepção acerca da Educação Especial têm promovido um PEI com base no modelo social de deficiência, considerando o sujeito em relação aos suportes e barreiras sociais. Assim, o PEI passa de uma visão como sendo um *mal necessário* para uma compreensão de que se trata de um instrumento promissor para a organização dos processos educacionais do sujeito e de todo círculo de convivência (Tannús-Valadão, 2010).

Em nível mundial, o *Comentário Geral nº 4* das Nações Unidas destacou a importância de implementar PEIs que identifiquem e detalhem os ajustes razoáveis e o suporte específico necessário para cada estudante da Educação Especial. Esses planos devem prever recursos compensatórios, materiais didáticos adaptados em formatos acessíveis, meios de comunicação alternativos, tecnologias assistivas e, quando necessário, a atuação de um assistente especializado. Além disso, os planos devem contemplar as transições dos alunos de contextos segregados para ambientes regulares, com monitoramento e avaliação contínua e com a participação dos próprios estudantes, familiares, cuidadores ou representantes (United Nations, 2016).

O PEI constitui um documento que funciona, em essência, como um *contrato*, no qual os membros da equipe pedagógica delineiam minuciosamente as ações a serem desenvolvidas com o estudante, comprometendo-se com a execução do que foi planejado. Sua elaboração caracteriza-se por um processo colaborativo, envolvendo a gestão escolar, a coordenação pedagógica, o docente da sala comum, o professor da SRM, outros profissionais especializados, monitor, sua família, terapeutas e médicos, bem como, sempre que possível, o próprio estudante. Seus principais objetivos são o de observar e registrar a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento do estudante, elaborar metas e objetivos de aprendizagem acadêmica, funcional e social a curto, médio e longo prazo, definir recursos e estratégias para a implementação dessas metas e avaliar o desenvolvimento processual do estudante (Tannús-Valadão, 2010).

Ainda que exista um conjunto de orientações e legislações internacionais, nacionais e do DF que fazem menções implícitas e explícitas sobre o PEI, como já mencionamos, ainda não há uma legislação específica e objetiva sobre esse instrumento. Na versão final do Parecer nº 50, há apenas a seguinte orientação acerca do que o PEI deve conter:

- 1) um plano de acessibilização curricular, considerando as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais e a articulação com o professor regente e demais profissionais da unidade escolar, nos diferentes espaços; e 2) medidas individualizadas de acesso ao currículo para os estudantes autistas (Brasil, 2024).

Porém, em sua versão preliminar, o Parecer (Brasil, 2023a) apresentava uma extensa caracterização do PEI, conforme a extração de dados organizados no Quadro 1. Essas informações apresentavam uma perspectiva clínica e terapêutica que desvirtuam os princípios pedagógicos e o papel da escola, deslocando responsabilidades ao professor e/ou acompanhante especializado que são incompatíveis com sua função social ou com a realidade de uma sala de aula inclusiva. Porém, como esse documento gerou grande comoção e discussões sobre o PEI, além de ser a motivação e o objetivo deste artigo, é fundamental a inclusão desses elementos na análise. Ademais, algumas informações e indicações que foram retiradas da versão final do Parecer seguem como problemáticas e suscitam questionamentos tanto às escolas quanto às famílias.

Um ponto importante é quanto ao prazo de elaboração do PEI. De acordo com a versão preliminar do parecer (Brasil, 2023):

No primeiro ano escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista em uma unidade escolar, o PEI deve ser elaborado em, no máximo, 30 dias após o começo das aulas e, no caso de continuidade em uma mesma escola, recomenda-se que seja elaborado ao final do ano anterior, após o período das avaliações finais, para aplicação desde o início do ano seguinte (Brasil, 2023, p 37).

Inegavelmente, qualquer planejamento educacional deve preceder a intervenção. Para isso, torna-se imprescindível uma avaliação inicial, em conjunto com todas as demais informações já elencadas neste artigo. Desse modo, pressupõe-se que todos os documentos que abordamos deveriam ser apresentados o mais breve possível. Contudo, será que as escolas dispõem das condições objetivas necessárias para realizar essa elaboração premente para todos os estudantes inclusos em sala comum, com a anuência da família, em um prazo de 30 dias depois do início das aulas ou antes mesmo do final do primeiro bimestre?

Prosseguindo, acerca da composição do PEI na versão preliminar do parecer:

o PEI deve ser escrito, então, para implementar práticas baseadas em evidências, de qualquer natureza teórica ou conceitual dentre todo o universo da literatura científica, escolhida livremente pela equipe escolar em atendimento ao preceito da liberdade pedagógica, mas sua estrutura formal deve conter, **necessariamente**, a) a identificação do estudante; b) a avaliação do estudante com um protocolo cientificamente validado; c) os programas de ensino do estudante, acompanhados das folhas de registro; d) o protocolo de conduta da escola em relação ao estudante; e) diretrizes de apoio para a adaptação de atividades e avaliações; e f) os recursos necessários para sua implementação (Brasil, 2023a, p. 37, grifo nosso).

Entre os elementos apresentados, destacamos o *Protocolo de Conduta* que foi orientado como mais uma ferramenta a ser utilizada na composição tanto do PAEE quanto do PEI (Brasil, 2023a). Trata-se de um instrumento antigo, utilizado pelas famílias de crianças com autismo, conhecido informalmente como *Quem Sou*. Esse material foi popularizado pela mãe de uma criança com autismo, atualmente deputada estadual de São Paulo, Andréa Werner. Podendo ser usado como uma pasta, um cartão, um chaveiro, um material que esteja sempre próximo da criança. Ele contém informações básicas e de rápido acesso sobre a criança, possibilitando que, em qualquer ambiente, mesmo pessoas desconhecidas, saibam seu nome, idade, contato familiar e sobre suas singularidades, como formas de comunicação e interação, preferências, aversões, interesses, dificuldades, contextos que podem levar a uma desorganização, uso de medicações, alergias ou intolerâncias alimentares. Contudo, como ocorreu com outras informações da versão preliminar do Parecer, sua nomeação foi modificada e apropriada em prol de uma perspectiva clínica/médica.

A seguir, essa e outras informações acerca do PEI serão objeto de análise.

Comparação e análise entre as estruturas dos documentos

Ao comparar os formulários/documents da SEEDF (RAIE, Estudo de Caso, PAEE e Adequações Curriculares) e as informações contidas no Parecer do CNE, o Estudo de Caso (Brasil, 2024) e o PEI (Brasil, 2023a), é possível identificar semelhanças e diferenças. Após a leitura dos materiais, agrupamos os dados em categorias que emergiram das fontes: **(i)** Informações gerais; **(ii)** Família, **(iii)** Avaliação das áreas de desenvolvimento e especificidades do estudante; **(iv)** Escola e adequações no contexto inclusivo; **(v)** AEE e **(vi)** Saúde e Terapias, conforme Quadro 1.

Todos os documentos possuem uma seção dedicada à identificação do estudante, contendo informações pessoais, escolares, além do diagnóstico ou da hipótese diagnóstica, agrupadas na categoria de *Informações gerais*. O detalhamento das informações pessoais, compõe as seguintes categorias: *Família; Avaliação das áreas de desenvolvimento e especificidades do estudante e Saúde e Terapias*. Nesse sentido, observa-se que alguns documentos apresentam elementos mais gerais enquanto outros abordam aspectos mais aprofundados. Ainda na categoria *Avaliação das áreas de desenvolvimento e especificidades do estudante*, todos os documentos apresentam habilidades e dificuldades no processo de aprendizagem e desenvolvimento a serem avaliados, algumas vezes, separadas por áreas. Na categoria *Escola e adequações no contexto inclusivo* é apresentado um panorama do contexto educacional e os meios de intervenção pedagógica voltados à inclusão do estudante. Por fim, há a categoria *AEE* que destaca as particularidades desse acompanhamento especializado.

As informações extraídas dos documentos e formulários, quando analisadas sob uma perspectiva exclusivamente quantitativa, não refletem a complexidade da realidade e não correspondem ao objetivo deste trabalho. Embora algumas informações possam parecer semelhantes na aparência, a ênfase adotada e a base epistemológica subjacente, evidenciadas pelas expressões utilizadas, não nos permitiram a integração de determinados dados em uma mesma subcategoria.

Por exemplo, na categoria *Avaliação das áreas de desenvolvimento e especificidades do estudante* incluímos a subcategoria *Protocolo de Conduta*, mesmo que ela conte colecionar informações específicas do estudante que estão em outros documentos, como no RAIE, não podemos unificar os dados, porque na perspectiva do PEI esse elemento em seus pressupostos teórico-metodológicos afasta-se da matriz curricular da SEEDF.

A forma como os questionamentos são direcionados para a composição do relatório pode fornecer um quadro mais geral ou mais detalhado, conforme o propósito educacional. Por exemplo, percebemos que o Estudo de Caso da SEEDF apresenta objetivos mais gerais, o que resulta em um relatório educacional mais objetivo, indicando o tipo de modalidade da rede que pode atender melhor às singularidades do estudante. Já o Estudo de Caso do Parecer inclui elementos de uma entrevista inicial e continuada com o aluno, a família e os profissionais, apresentando mais especificidades sobre quem é essa pessoa em múltiplas dimensões. Nessa mesma perspectiva, a SEEDF possui o RAIE, além de ser base para os demais formulários, também contempla aspectos presentes no Estudo de Caso do Parecer, destacando-se por apresentar uma complexa rede de dados educacionais. De tal forma, apresenta-se como um documento mais amplo

no que diz respeito às determinações que envolvem a educação do estudante. Isso não implica afirmar que ele contenha a descrição de todos os elementos dos demais documentos, mesmo porque cada qual possui uma finalidade, apenas que identificamos uma coleta mais abrangente de informações.

Para atender as necessidades do estudante, a partir das avaliações, todos os documentos abordam a necessidade de objetivos específicos e estratégias, seja em termos de ambiente, materiais ou profissionais. Especialmente, o RAIE, o PAEE, as Adequações Curriculares e o PEI apresentam um panorama mais completo de quem é esse estudante e as modificações curriculares necessárias.

O *Formulário de Adequações Curriculares*, ainda mais na composição com os demais documentos da SEEDF, responde ao que a legislação brasileira da Educação Especial e a Resolução nº 3 do CEDF (Distrito Federal, 2023, art. 12, § 1º) definem como PEI. Sua elaboração é “de responsabilidade da instituição educacional e dos professores do estudante, com a participação da família e do próprio estudante”. Isto significa que, tal como acontece com outros formulários, o preenchimento das informações depende de uma articulação coletiva de múltiplos contextos.

Como afirmamos, para este artigo não realizamos uma pesquisa de campo de como tem sido conduzida na SEEDF a construção desses documentos/formulários. Em nossa investigação documental e em nossas experiências profissionais algumas indagações emergiram, tais como: Esses documentos têm sido elaborados com premissas coletivas ou apenas por alguns poucos responsáveis, como os professores da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)? O planejamento tem sido dialogado com o estudante e suas famílias ou apresentado com um caráter informativo *pro forma*? Será que os professores do ensino comum e os demais profissionais estão participando da elaboração das *Adequações Curriculares* como um todo, cientes das singularidades e necessidades do estudante, ou apenas realizando contribuições pontuais de suas respectivas disciplinas?

Não há dados de pesquisas sobre o PEI no âmbito da SEEDF devido, conforme exposto, a uma divergência nominal. Por um lado, entendemos que a SEEDF buscou distanciar-se de uma nomenclatura que esteve associada, em determinado momento histórico, ao modelo médico. De modo semelhante ao ocorrido no PEI do Parecer, onde foi possível observar o resgate de uma perspectiva clínica. Por outro lado, a ausência de um documento com tal denominação, amplamente citada nas legislações, pode gerar conflitos, como a falta de compreensão de que temos um documento com a mesma finalidade, além de outros que apresentam uma avaliação e proposição mais amplas. Essa situação também pode impactar em pesquisas educacionais nacionais que desconhecem as particularidades da SEEDF, levando à desconsideração do nosso trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva.

Quadro 1- Comparações entre os documentos da SEEDF, o RAIe; o Estudo de Caso (EC); o PAEE e as Adequações Curriculares (AC), e do Parecer nº 50 do CNE, o Estudo de Caso (EC) (Brasil, 2024) e o PEI (Brasil, 2023a)

Elementos	SEEDF					CNE	
	R A I E	E C	P A E E	A C	E C	P E I	
Informações gerais							
Dados do estudante (data de nascimento, idade, responsáveis, telefone, endereço)	■	■	■	■	■	■	■
Dados escolares (modulação, série, turma, turno, professores)	■	■	■	■	■	■	■
Diagnóstico ou hipótese diagnóstica	■	■	■	■	■	■	■
Data do diagnóstico e especialista	■	■	■	■	■	■	■
Checklist de responsabilidades, com datas a serem cumpridas, divididas entre os participantes da comunidade escolar, incluindo a participação de um responsável, que deve ser comunicado formalmente deste processo	■	■	■	■	■	■	■
Ciência do documento pela família e profissionais escolares	■	■	■	■	■	■	■
Família							
Contexto e configuração familiar	■	■	■	■	■	■	■
Situação socioeconômica e rotina da família	■	■	■	■	■	■	■
Identificação da família em relação às habilidades, necessidades e dificuldades na vida pessoal e escolar do estudante. Expectativas com o desenvolvimento e a escolarização do estudante	■	■	■	■	■	■	■
Envolvimento da família com a escola (participação em reuniões, comemorações, entre outras atividades)	■	■	■	■	■	■	■
Responsável por ajudar o estudante nas atividades cotidianas e estudos em casa	■	■	■	■	■	■	■
Consciência e exigência dos direitos à educação inclusiva do estudante	■	■	■	■	■	■	■
Encaminhamentos educacionais para a família	■	■	■	■	■	■	■
Intervenção implementada pelos pais (planejamento que promova a comunicação social ou outras habilidades ou diminua comportamento desafiador do estudante)	■	■	■	■	■	■	■
Avaliação das áreas de desenvolvimento e especificidades do estudante							
Ênfase na participação do estudante na elaboração do documento	■	■	■	■	■	■	■
Frequência escolar	■	■	■	■	■	■	■
Protocolo de conduta (informações fundamentais sobre o aluno, como suas habilidades para interagir com pessoas, do que ele gosta ou não, como se comunica, suas dificuldades, os eventuais gatilhos para crises, estratégias de como lidar com comportamentos desafiadores e procedimentos apropriados a seu caso, quando apresentar crises heteroelosivas ou autoelosivas, uso de medicações, informações nutricionais (alergias ou intolerâncias)	■	■	■	■	■	■	■
Necessidades, potencialidades e habilidades específicas do estudante observadas pelos professores da sala comum	■	■	■	■	■	■	■
Avaliação e acompanhamento por áreas (geral): Comunicação/Línguagem, Habilidade de Gestão Pessoal, Habilidades Psicomotoras, Habilidades Socioemocionais/Aspectos Sociais	■	■	■	■	■	■	■
Avaliação detalhada por áreas: Comunicação (forma de expressão e interpretação), Aspectos Motores e Mobilidade (pequenos e grandes músculos, esquema), Atividades de Vida Autônoma, Aspectos Sociais (prefere ficar sozinho, faz amigos, de que forma lida com a frustração, demonstra insegurança)	■	■	■	■	■	■	■
Avaliação do desenvolvimento e prática do processo de Letramento, Leitura e Escrita (Leitura - entonação, ritmo e fluência; Interpretação - objetiva, inferencial e avaliativa; Consciência fonológica; Escrita - produção textual; Oralidade; Análise linguística/semiótica. De acordo com o processo de periodização do desenvolvimento e a relação com os conteúdos escolares	■	■	■	■	■	■	■
Avaliação do desenvolvimento do processo de aquisição do Raciocínio Lógico-Matemático (Desenvolvimento das Estruturas Lógicas ou Processos Mentais - classificação, inclusão hierárquica, correspondência biúnivoca, comparação, sequenciação, seriação e conservação de quantidade; Números; Probabilidade e Estatística; Álgebra; Geometria; Grandezas e medidas;	■	■	■	■	■	■	■
Estratégias utilizadas para a Resolução de Problemas). De acordo com o processo de periodização do desenvolvimento e a relação com os conteúdos escolares	■	■	■	■	■	■	■
Avaliação dos Aspectos Psicomotores (Equilíbrio - estático e dinâmico; Estruturação espacial e temporal; Esquema corporal/ lateralidade; Coordenação motora ampla e fina; Fechamento figura fundo; Análise síntese auditiva; Memória auditiva; Memória visual). De acordo com o processo de periodização do desenvolvimento	■	■	■	■	■	■	■
Avaliação das Habilidades de Aprendiz, aquelas que criam a disponibilidade para a aprendizagem de outras habilidades mais complexas, normalmente aprendidas sem a necessidade de ensino programado. Por exemplo, entrar na escola, dirigir-se à sala de aula após o sinal, sentar, esperar, fazer contato visual, olhar para o professor, olhar para o elemento do ambiente indicado, como a lousa ou a página de um livro, e também o ensino voltado para a redução de comportamentos que podem ser barreiras para aprendizagem, tais como gritos, comportamentos autolesivos ou heteroelosivos, jogar-se no chão, dependência do apoio.	■	■	■	■	■	■	■
Avaliação das Habilidades Desenvolvimentais, todas aquelas que normalmente não precisamos ensinar explicitamente para pessoas com desenvolvimento típico, mas que podem não ter sido desenvolvidas em pessoas com Transtornos do Neurodesenvolvimento sem um planejamento e ensino específico e que, portanto, devem ser explicitamente ensinadas por serem imprescindíveis para a aprendizagem acadêmica e para o pleno desenvolvimento individual dos estudantes, tais como o comportamento verbal, que pode ocorrer por meio da fala, da entrega de cartões ou sinais, assim como a compreensão da fala do outro, o rastreamento e escaneamento visual, e especialmente as habilidades sociais, como os comportamentos de pedir para participar de brincadeira compartilhada, iniciar e manter conversação.	■	■	■	■	■	■	■
Avaliação e análise comportamental funcional para determinar a função subjacente ou propósito de um	■	■	■	■	■	■	■

comportamento para que um plano de intervenção seja desenvolvido						
Avaliação das Habilidades Acadêmicas, são aquelas descritas no currículo do sistema de ensino, englobando as previstas na BNCC, mas que podem passar por adaptações razoáveis de várias formas, tal como simplificadas ou desmembradas em habilidades mais progressivas.						
Principais especificidades do estudante em relação às habilidades cognitivas. Facilidades e dificuldades de aprendizagens que necessitam de intervenção pedagógica.						
Avaliação segundo eixos e habilidades da prova diagnóstica e das competências da BNCC						
Desenvolvimento de competências transversais previstas nos documentos norteadores.						
Preferências, interesses, opiniões e expectativas do estudante sobre a escola, os professores, as amizades, os colegas prediletos, as atividades preferidas, as dificuldades com tarefas, a forma de expressão de necessidades, os desejos e os interesses, o modo de pedir ajuda, a importância da escola, os apoios (material pedagógico especializado, equipamentos, informática acessível, intérprete, outros atendimentos)						
Indicada a necessidade de um acompanhante especializado em sala de aula comum						
Descrição do sistema de ajuda ao aluno nas tarefas de ensino, como Ajuda Física Completa, Ajuda Física Parcial, Gestual, Verbal, Ecóica, Intraverbal, Oral-Motora. Prever a forma e critérios de retirada gradual e progressiva de cada tipo de ajuda (esvanecimento), até que ocorra a aprendizagem independente da habilidade alvo, de acordo com critérios de desempenho mínimo estabelecidos						
Dificuldades que já foram superadas						
O que sabe e gosta de fazer com e sem ajuda (Zona de Desenvolvimento Proximal - ZDP, atividade principal). O que ele desenvolve com e sem intervenção? O que precisa desenvolver?						
Como aprende? (interesses, motivações)						
Processos relacionais e subjetivos referentes ao ensino-aprendizagem						
Participação do estudante nas atividades, de forma individual e coletiva, e interação nos espaços escolares (como ocorre, intensidade)						
Forma que se comunica e relaciona-se com professores e colegas.						
Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) para intervenções que usam e/ou ensinam o uso de um sistema de comunicação que não seja vocal que pode ser auxiliado (por exemplo, dispositivo, livro de comunicação) ou não auxiliado (por exemplo, língua de sinais)						
Autogerenciamento (monitoramento e registro de seus próprios comportamentos e recebimento de recompensas por se comportar adequadamente)						
Como as questões sociais, raciais e de gênero atravessam o sofrimento, a dificuldade de escolarização, as ações institucionais e as relações na escola						
Escola e adequações no contexto inclusivo						
Percorso escolar do estudante (histórico detalhado, mudanças de escola, retenção escolar, informações da Educação Infantil, caso tenha frequentado)						
Problemas no sistema educacional (déficit de dias letivos, troca de professores, desenvolvimento acadêmico, educação integral)						
Acessibilidade arquitetônica existente no ambiente escolar						
Barreiras impostas pelo ambiente escolar (urbanísticas, arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, tecnológicas e de transportes)						
Informações sobre acompanhamentos escolares especializados						
Informações de quando começou o acompanhamento com o EEAA						
Materiais e equipamentos utilizados pelo estudante, disponíveis na escola						
Materiais e equipamentos que necessitam ser adquiridos						
Tecnologia assistiva necessária para o estudante						
Materiais de aprendizagem específicos em formatos alternativos/acessíveis, modos e meios de comunicação e auxílio e assistência na comunicação e tecnologia de informação. O suporte também pode ser oferecido através de um assistente de aprendizagem qualificado.						
Adaptações como dilatação do tempo de prova, disponibilização de provas em formatos acessíveis para atendimento às necessidades específicas e a disponibilização de recursos de acessibilidade e de tecnologia assistiva adequados e adoção de critérios de avaliação das provas escritas, discursivas ou de redação que considerem a singularidade da pessoa com TEA.						
Responsável pela avaliação dos recursos utilizados e como eles estão atendendo as necessidades do estudante						
Organização específica para o estudante do espaço (sala e escola) e do tempo (intensidade, constância e duração das atividades)						
Tipo de acompanhamento/intervenções (projeto intervencional, reagrupamento, ensino integral)						
Estratégias pedagógicas baseadas nos interesses do estudante						
Avaliação e planejamento das estratégias para os aprendizados do estudante em sala de aula comum						
Objetivos, estratégias e adequações curriculares específicas de cada conteúdo por professor/disciplina						
Definição de habilidades-alvo (dentre as habilidades de aprendiz, desenvolvimentais e acadêmicas) e um conjunto de programas de ensino, descritos de maneira mensurável, com o desempenho mínimo a ser alcançado a curto prazo						
Metas de aprendizado e desenvolvimento a curto, médio e longo prazo, considerando o currículo escolar, os interesses do estudante, em conformidade com os anseios da família, e a opinião de profissionais das diferentes áreas de interesse, como professores e educadores especiais, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas						

ocupacionais e demais envolvidos											
Planejamento e intervenções para o ensino de conteúdos escolares, comportamentos e habilidades da vida diária com Práticas Baseadas em Evidências (PBE), como: Análise de tarefa (atividade dividida em etapas); Apoio visual (sem a necessidade de instruções adicionais); Atraso no tempo (atenuar sistematicamente o uso de ajudas); Extinção (remoção de consequências reforçadoras de um comportamento); Estratégias cognitivo-comportamentais e instrucionais (gerenciamento ou controle de processos cognitivos); Exercício e movimento (usam esforço físico); Instrução direta (protocolos ou lições com roteiro); Instrução e intervenção auxiliada por tecnologia; Instrução e intervenção mediada por pares (os colegas promovem diretamente as interações sociais ou objetivos de aprendizagem); Integração sensorial; Interrupção e redirecionamento de resposta (ajuda quando ocorre um comportamento interferente); Intervenção do momentum comportamental (organização das expectativas de comportamento para aumentar a persistência e a ocorrência de respostas de baixa probabilidade); Intervenção mediada por música; Intervenção naturalística (coleção de técnicas e estratégias incorporadas em atividades e/ou rotinas típicas); Intervenções baseadas no antecedente (arranjo de eventos que precedem uma atividade); Modelação (demonstração de um comportamento-alvo desejado); Modelação por vídeo; Narrativas sociais (descrição de situações sociais e ensino de resposta apropriada); Reforçamento (aplicação de uma consequência)									Orange		
Preocupações apontadas pelo professor de sala de aula e apoios que ele sugere para que o estudante atinja os objetivos educacionais traçados para sua turma	Purple									Green	
Registro de variáveis que podem afetar o comportamento de estudantes, de implementação dos programas de ensino e anotações objetivas descrevendo o que ocorreu durante as aulas. Indicando se o estudante acertou sem ajuda, acertou com ajuda, errou ou não iniciou a tentativa											Orange
Conversão dos registros de implementação dos programas de ensino em gráficos e análise dos gráficos de implementação dos programas de ensino.											Orange
Resultados pedagógicos a partir dos objetivos	Purple	Cyan	Yellow	Pink							
Informações sobre adequação de temporalidade	Purple	Cyan	Pink								
Expectativas escolares do professor em relação a esse estudante										Green	
Como a comunidade escolar percebe a interação do aluno com seus colegas de turma											
Posicionamento da escola (equipe pedagógica, diretor, professores, colegas de turma) sobre seu desenvolvimento escolar	Purple									Green	
Envolvimento afetivo e social da turma com o estudante										Green	
Indicação e sugestão de parceria com múltiplos profissionais escolares		Cyan	Yellow	Pink							Orange
Encaminhamentos escolares		Cyan									
Sugestão de mudança de modulação											
Contexto em que ocorreu a avaliação intervenciva (espaços, recursos, profissionais, tipos de encontros avaliativos)											
Período de vigência das adequações curriculares	Purple			Pink							Orange
AEE											
Motivo que levou o professor/a de sala de aula comum a solicitar os serviços especializados para esse/a estudante	Purple									Green	
Objetivos, organização e resultados do AEE para as aprendizagens			Yellow								
Saúde e Terapias											
Informações sobre acompanhamentos extraescolares, terapêuticos e médicos	Purple	Cyan		Pink	Green						Orange
Uso de medicação	Purple			Pink							
Encaminhamentos terapêuticos	Purple	Cyan		Pink							Orange

Fonte: elaborado pelos autores, 2025.

Em nossos estudos sobre o PEI, identificamos contribuições relevantes de algumas investigações que podem contribuir com a nossa análise. De acordo com as pesquisas de Ribeiro, Silva e Gomes (2024, p. 294), que investigaram o uso do PEI em duas escolas do Ensino Fundamental de dois municípios do Mato Grosso do Sul, verificaram que, embora as redes educacionais tenham realizado formação continuada sobre a organização do PEI, “a maioria dos professores e profissionais de apoio da escola desconhecem a metodologia para a sondagem diagnóstica [...] e ainda possuem dificuldades práticas na elaboração do PEI e na realização de atividades adaptadas”.

Na Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) da SEEDF também são oferecidos cursos de formação continuada, entre eles o curso de *Adequações Curriculares*, com uma média de 120 vagas anuais. Como apontado por Ribeiro, Silva e Gomes (2024), identificamos a necessidade de ampliar

e garantir formações continuadas para avançarmos nos processos inclusivos, especialmente considerando as dimensões da SEEDF. No *Painel de Gestão Escolar: diagnóstico Multidimensional* do ano de 2025⁸, foram identificados mais de 427.000 alunos matriculados. Das 703 escolas, 544 afirmaram sentir a necessidade de formação na área de metodologias pedagógicas e 113 relataram essa necessidade apenas ocasionalmente. Além disso, 363 escolas não possuem modulação completa dos serviços educacionais e atendimentos ofertados pela escola e 81 enfrentam essa situação apenas em alguns momentos. Para atender essa demanda, a SEEDF conta com, aproximadamente, 25 mil professores, grande parte professores temporários⁹.

Retomando aos autores, em uma das escolas, tanto a avaliação inicial quanto os materiais pedagógicos adaptados foram desenvolvidos pela professora de apoio que acompanhava os estudantes com deficiência

em sala comum. A profissional elaborou o PEI em colaboração com os demais colegas da escola e com a família, mas sem o retorno do núcleo multidisciplinar especializado do município. Já, na outra escola, o processo de elaboração e implementação dos PEIs foi mais estruturado, com documentos orientadores para acompanhamento sistemático (por exemplo, formulário para acompanhamento contínuo do estudante com TEA, registro diário das atividades pedagógicas realizadas e relatório semestral de evolução), e a professora de apoio contou com uma rede de suporte e retorno especializado da rede multidisciplinar municipal (Ribeiro; Silva; Gomes, 2024).

Ainda que as pesquisadoras tenham identificado elementos positivos na investigação, a situação reflete e refrata aspectos graves da precarização educacional e da implementação das políticas educacionais de inclusão. Por exemplo, a falta de profissionais especializados nas escolas, a incipiente formação inicial e continuada, a falta de direcionamentos sobre a avaliação e acompanhamento do PEI, o deslocamento de atribuições de avaliação, planejamento e ensino de estudantes com deficiência e autismo do professor regente e do professor da sala de SRM para o professor de apoio/acompanhante especializado.

No Brasil, o acompanhante especializado é garantido pelas legislações nacionais, como estabelecido no trecho: “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do artigo 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012, art. 3). No entanto, observamos que nem sempre o acompanhante é especializado ou sequer tem uma formação superior, ainda mais na área educacional. É imprescindível que esse profissional possua conhecimentos para avaliar o processo de aprendizagem, apoiar o desenvolvimento das atividades com o estudante, registrar aquilo que o estudante está realizando com e sem suporte etc. Contribuir com os processos educacionais, indo além de uma função de reprodução e cuidados.

Essa situação é problemática e precarizada no DF, onde a função é exercida pelo Educador Social Voluntário (ESV). Essa pessoa atua como voluntário, sem receber um salário ou qualquer garantia trabalhista, contando apenas com uma contribuição de custos. Além disso, devido a questões legais, atua por quatro horas, das cinco horas de aula em um turno. Como consequência, durante uma hora, os estudantes ficam sem esse acompanhamento e a escola fica em uma situação complicada, em especial, para garantir o ensino de estudantes que precisam de maior suporte. Por tudo isso, o estudante que depende de suporte especializado fica à mercê da sorte. A escola e a família torcem para que o ESV tenha alguma formação na área ou, ao menos, demonstre proatividade.

Em outra pesquisa sobre o PEI, Hudson e Borges (2020) destacam um aspecto relevante para a organização dos instrumentos de avaliação e acompanhamento escolar de estudantes: a importância da informatização desses documentos. Isso porque, atualmente, observa-se ainda que os documentos permanecem armazenados em arquivos físicos, o que pode dificultar seu preenchimento; corre-se o risco de perda de materiais e informações; limitar o acesso dos profissionais aos dados e impedir análises e consultas coletivas e continuadas sobre distintos relatórios, como aqueles elaborados pelas equipes especializadas. Essa problemática, apontada pelas autoras, até o momento, também não foi solucionada na SEEDF. Convivemos, assim, com desarticulações no cotidiano escolar, excesso de documentos - já que não se limitam aos elencados neste artigo -, repetição de cadastro de informações e uma burocratização que dificulta, significativamente, o trabalho pedagógico.

Para finalizar nossa análise, enquanto os documentos da SEEDF apresentaram o estudante em uma perspectiva histórico-cultural, as orientações do PEI e demais informações do Parecer preliminar apresentaram uma perspectiva clínica com base no modelo médico, o que entra em conflito com as premissas pedagógicas assumidas oficialmente no *Curriculo em Movimento* da SEEDF, resultado de um processo de lutas históricas e da construção coletiva, possui uma base epistemológica fundada nos pressupostos da Teoria Histórico-Cultural (THC) e na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) (Distrito Federal, 2018).

A PHC, alicerçada na teoria social de Marx e Engels (Saviani, 2003), possui como centralidade em seus fundamentos didáticos, a superação da dicotomia entre teoria e prática no trabalho educativo. Neste sentido, o contexto social e os conhecimentos prévios dos estudantes, acerca dos conceitos discutidos em aula, são o ponto de partida do processo ensino-aprendizagem, passam por problematizações e assertivas teóricas até o momento culminante do processo educativo que é a incorporação de instrumentos culturais capazes de gerar transformação social (Distrito Federal, 2018).

Os documentos da SEEDF, como o RAIE e as Adequações Curriculares, apresentam-se em conformidade com a THC e com a PHC, ao atribuir importância aos aspectos históricos, sociais e culturais dos estudantes, buscam conhecer o desenvolvimento integral do estudante.

No RAIE há um item, em especial, que chama atenção por trazer um gérmen do que podemos considerar um avanço para a escolarização das pessoas com deficiência e para a superação do modelo médico da deficiência. Refere-se ao item *Como as questões sociais, raciais e de gênero atravessam o sofrimento, a dificuldade de escolarização, as ações institucionais e as relações na escola*. Ao se considerar as interseccionalidades e vivências dos estudantes, abre-se espaço para olhar cada um

a partir de suas experiências históricas, culturais, políticas, econômicas e sociais. Isto é, passa-se a olhar os sujeitos a partir do que Conceição (2024 apud Lima; Vasques, 2024) convencionou chamar de *encruzilhada decolonial*. Para a autora, permitir que se olhem as pessoas com deficiência a partir dos atravessamentos que as afetam, contribui para a criação de novas narrativas e práticas que podem transformar os contextos escolares, tornando-os verdadeiramente inclusivos.

Lima e Mautone (2024) ressaltam a importância de se questionar a ausência de aspectos interseccionais na análise social das pessoas que figuram como público-alvo das políticas sociais e educacionais. Na análise de Lima e Vasques (2024):

A persistência de uma compreensão que desconsidera aspectos culturais, sociais e políticos na subjetividade das pessoas com deficiência evidencia um campo ainda dominado por um ideal de sujeito baseado na modernidade iluminista, o que contribui para a perpetuação de discursos estigmatizantes fundamentados na noção de anormalidade (Lima; Vasques, 2024, p. 159).

Tais questões são negligenciadas no PEI, o que pode contribuir para perpetuar um olhar hegemônico e capacitista, que nasce de uma pretensiosa objetividade científica e ganha força quando se escondem as contextualidades dos estudantes que povoam o cenário escolar.

Assim que havíamos concluído este artigo, a SEEDF divulgou o *Caderno de Orientação Pedagógica: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva 2025*. Neste caderno, fomos surpreendidos com uma nova modificação. Para atender à Resolução nº 3 do CEDF (Distrito Federal, 2023, art. 11) que afirma que nos “documentos organizacionais, deve-se prever: I - a elaboração do Plano Educacional Individualizado”, a SEEDF adotou um novo documento, o Plano Educacional Especializado (PEE):

é um instrumento de planejamento individualizado para o estudante com deficiência, atraso no desenvolvimento e que apresentem fatores de risco para o desenvolvimento, de prematuridade, com potencial de precocidade para altas habilidades/superdotação e transtorno do espectro autista, em que constarão todos os esforços pedagógicos mobilizados para a aprendizagem do estudante. Na SEEDF, a proposta do PEE unifica, num mesmo instrumento, os documentos utilizados na rede pública com efeitos equivalentes a ele e deve ser preenchido até o 30º dia letivo de cada semestre. É um documento em processo de validação no ano de 2025. Deverá ser preenchido para os estudantes matriculados no Programa de Educação Precoce, Centro de Ensino Especial, CEEDV e Classe Especial (Distrito Federal, 2025b, p. 38).

Aparentemente, as discussões sobre o ensino de estudantes autistas causaram uma reverberação na SEEDF, que adotou a nomenclatura PEE, mas segue se afastando do termo *individualizado*, ao qual concordamos

devido seu caráter histórico. Ainda assim, realizou essa modificação e se aproximou da nomenclatura nacional. Anunciou que estruturaram um novo formulário, mas, até o momento, não foi disponibilizado no site. No entanto, ainda, esse novo documento não atinge os estudantes de classe comuns, foco da nossa pesquisa, que seguem com as orientações dos documentos descritos neste artigo.

Considerações finais

Antes de avaliar o uso do PEI, precisamos investigar as condições objetivas para seu desenvolvimento, os meios de trabalho e acesso a materiais e informações. Como garantir um PEI ou mesmo um PAEE quando, em muitas realidades escolares, sequer há profissionais especializados disponíveis? No caso do DF, além de algumas unidades escolares não contarem com toda a equipe de apoio necessária, não há um parâmetro mínimo estabelecido para o número de estudantes acompanhados por um profissional. Essa falta de normatização e de recursos humanos qualificados resulta em sobrecarga para os poucos profissionais disponíveis, comprometendo a qualidade do acompanhamento e efetivação de planejamentos e práticas inclusivas. Sem a resolução dessas problemáticas, bem como uma ampliação de formação continuada e suportes adequados, compromete-se a elaboração e execução desses planos educacionais, assim como, violam os direitos adquiridos pelos estudantes e já citados ao longo do texto.

As estruturas dos documentos/formulários da SEEDF—RAIE, Estudo de Caso, PAEE e Adequações Curriculares —, assim como os do Parecer — Estudo de Caso e PEI —, compartilham elementos essenciais para a avaliação, o planejamento e o acompanhamento educacional. Todos eles concentram-se em garantir que o estudante aprenda e se desenvolva de acordo com suas singularidades e particularidades do contexto social.

Tanto as Adequações Curriculares quanto o PEI apresentam as mesmas referências legais e não são substitutivos dos demais documentos. Considerando a estrutura da SEEDF, o RAIE, quando executado, fornece uma base ampla e o Estudo de Caso, por sua vez, é mais objetivo e com direcionamentos mais específicos. As informações coletadas por esses documentos são transformadas pelas Adequações Curriculares e pelo PEI em metas e estratégias. Além disso, o PAEE possui uma base legal bem sistematizada, voltada, em especial, para o acompanhamento em SRM.

Diante de tudo que apontamos, aguardamos os futuros encaminhamentos da SEEDF no que diz respeito à possibilidade de manter ou alterar as nomenclaturas e a organização dos documentos, bem como à informatização dos dados dos estudantes. O trabalho pedagógico

necessita de formas mais eficientes de articulação, em que os processos educacionais tenham redução da burocracia e estratégias que favoreçam uma compreensão ampla sobre os estudantes da Educação Especial, além de promover um diálogo dinâmico entre profissionais.

Em relação às questões problematizadas neste artigo, convidamos pesquisadores da rede para contribuírem com respostas, em uma investigação que avalie e promova

uma melhor formação de profissionais e processos educacionais para estudantes com autismo. Incluindo-se uma análise do novo documento, o PEE. Pois, não se trata de construir mais documentos na SEEDF, a questão é questionar, por exemplo, a formação e as condições de trabalho dos profissionais e os impactos de uma nomenclatura nos documentos, distinta daquela encontrada nas legislações nacionais e Distrital (CNEDF). ■

Notas

- ¹ Documento de acompanhamento obrigatório para os estudantes matriculados em *Classe Especial*.
- ² Esses documentos são apresentados no site oficial da SEEDF em forma de *Formulários*. Omitiremos a palavra *Formulário* para simplificar.
- ³ Este texto é resultado de uma *Prática Reflexiva de Aprendizagem Desenvolvida (PRAD)* no percurso *Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista* da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE-SEEDF) em articulação com o Grupo de Estudos, Pesquisa e Formação Continuada para Modalidades da Educação Básica (GEPGEMEB) e profissionais da rede que trabalham com a inclusão de estudantes da Educação Especial.
- ⁴ Formulários disponíveis no site: <https://www.educacao.df.gov.br/pedagogico-formularios/>. Acesso em: 26 dez. 2024.
- ⁵ Ao pensar na inclusão de estudantes da Educação Especial, devemos entender que pode ser necessária uma *reorganização curricular*. Contudo, utilizamos a expressão *adequação*, assim como, *adaptação, ajustes e flexibilização*, pois são nomenclaturas citadas nas legislações.
- ⁶ A OP para a *Educação Especial* (Distrito Federal, 2010b) explica acerca das modalidades possíveis para estudantes com TEA na SEEDF. Por exemplo, as Classes Especiais destinam-se aos estudantes com Transtorno Global do Desenvolvimento e ocorrem em caráter extraordínário e transitório, quando a conduta do estudante não possibilitar a inclusão na classe comum. A Classe de Integração Inversa apresenta a redução do número de estudantes em turma comum para a inclusão de estudantes com TEA.
- ⁷ Embora a Constituição Federal utilize a expressão *portador de deficiência*, esse termo foi abandonado devido a razões éticas, sociais e linguísticas, relacionadas ao reconhecimento dos direitos e da dignidade das pessoas com deficiência. Isso porque a deficiência não é algo opcional ou temporário que a pessoa carrega/porte, mas sim uma característica que integra sua identidade.
- ⁸ Disponível no EducaDF: https://lookerstudio.google.com/u/0/reporting/70351365-84c7-4be1-bd8d-bd948b153c73/page/p_pxi3tm00ld. Acesso em: 14 fev. 2025.
- ⁹ Disponível no site do Sindicato dos Professores do DF: <https://www.sinprodf.org.br/governo-ibaneis-tem-menor-numero-de-professores-efetivos-da-ultima-decada/>. Acesso em: 14 fev. 2025.

Referências

- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e Práticas: Recomendações de Escolas Inclusivas**, 2006. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em: 14 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Diário Oficial da União, 07 de janeiro de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 9 fev. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 4 fev. 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: Diário oficial da União, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

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: Diário Oficial da União, 6 de julho de 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 12 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. Parecer nº 50, aprovado sem homologação em 5 de dezembro de 2023. **Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**, 2023a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254501-pcp050-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 50, homologado em 11 de novembro de 2024. **Reanálise do Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023, que tratou das Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.. **Orientação Pedagógica:** Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem. SEEDF, 2010a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/orientacao_pedagogica_seaa_21out24.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica:** Educação Especial. Brasília: SEEDF, 2010b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/orient_pedag_ed_especial2010_21out24.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.. **Curriculo em Movimento da Educação Básica:** Educação Especial. Brasília: SEEDF, 2018. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/cirriculo_movimento_ensino_especial.pdf.pdf. Acesso em: 12 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Portaria nº 180, de 30 de maio de 2019. **Altera a Portaria nº 15/ SEEDF, de 11 de fevereiro de 2015, publicada no DODF nº 41, de 27 de fevereiro de 2015, que aprova o Regimento da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2019. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2017/08/Regimento-SEEDF-COMPLETO-FINAL.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação. Resolução nº 3, de 19 de dezembro de 2023. **Estabelece normas e diretrizes para a Educação Especial no sistema de ensino do Distrito Federal**. Brasília, DF: SEEDF, 2023. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2022/06/cedf-resolucao-no-3-2023-normas-e-diretrizes-para-a-educacao-especial-22dez23.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. Portaria nº 1.698 11, de dezembro de 2024. **Estratégia de Matrícula 2025**. Brasília, DF: SEEDF, 2025a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/estrategia-de-matriculas-2025.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Caderno de Orientação Pedagógica:** Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEEDF, 2025b. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2021/07/Carderno-de-Orientacao-Pedagogica-da-Educacao-Especial-na-Perspectiva-da-Educacao-Inclusiva-2025.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.

HUDSON, B. C. da S.; BORGES, A. A. P. A utilização do Plano de Desenvolvimento Individual por professores em Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, v. 36, p. 1-26, 2020. <https://doi.org/10.5902/1984686X47967>

LIMA, L. G. S. **A profissionalidade docente no contexto da inclusão escolar:** analisando o Distrito Federal. 208 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/38355>. Acesso em: 5 fev. 2025.

LIMA, A.; VASQUES, C. K. Encruzilhadas decoloniais: psicanálise, educação e estudos da deficiência. In: NEVES, L. R. et al. (Org.). **Psicanálise, Educação e o pensamento decolonial**. Contagem: Escola Cidadã, 2024, p. 155-166.

- LIMA, A. L. S.; MAUTONE, G. Educação, subjetividade e discurso científico sobre deficiência: uma saída interseccional. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 24, p. 1-15, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-24-21>
- MARTINS, L. M. As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico-dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In: TULESKI, S. C.; CHAVES, M.; LEITE, H. A. **Materialismo histórico-dialético como fundamento da psicologia histórico-cultural**: método e metodologia de pesquisa. Maringá: Eduem, 2015, p. 29-42.
- RIBEIRO, S. L.; SILVA, S. C. da; GOMES, V. L. O Plano Educacional Individualizado como instrumento de inclusão escolar. **Revista Diálogos Interdisciplinares**, v. 4, n. 16, p. 282-302, 2024. <https://doi.org/10.55028/gepfip.v4i16.22404>
- TANNÚS-VALADÃO, G. T. **Planejamento educacional individualizado na Educação Especial: propostas oficiais da Itália, França, Estados Unidos e Espanha**. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 125. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3070?show=full>. Acesso em: 10 jan. 2025.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 8 ed., rev., 2003.
- TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. e230076, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230076>
- UNITED NATIONS. Convention on the rights of persons with disabilities. Committee on the rights of persons with disabilities. **General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education**. Genebra: Office of the high Commissioner for Human Rights, 25 nov. 2016. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive>. Acesso em: 10 jan. 2025.