



UNIVALI

**UNIVERSIDADE
DO VALE DO ITAJAÍ**

**UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ - UNIVALI
VICE-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

SILVANI SILVA DE PAULA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA – TEA NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE TIANGUÁ-CE**

**ITAJAÍ
2025**

SILVANI SILVA DE PAULA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA – TEA NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE TIANGUÁ-CE**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade do Vale do Itajaí, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. **Valéria Becher Trentin**

**ITAJAÍ
2025**

SILVANI SILVA DE PAULA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA – TEA NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE TIANGUÁ-CE**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do título de Mestre em Educação da Universidade do Vale do Itajaí,

Linha de Pesquisa:
Prática Docente e formação Profissional

Itajaí, 11 de março de 2025

Profa. Dra. Verônica Gesser
Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Valéria Becher Trentin
UNIVALI – Orientador

Profa. Dra. Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
UNIVALI - Membro

Profa. Dra. Solange Aparecida Zotti
IFC - Externo

Dedico este estudo a todos os **professores** que, em suas práticas pedagógicas, promovem a inclusão de crianças com TEA, defendendo uma educação para todos, sem distinção de deficiência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que tornaram este sonho possível.

A **Deus**, pela vida, por me guiar e ajudar a seguir em frente, vencendo todos os obstáculos e dificuldades encontradas em minha caminhada acadêmica.

Ao meu esposo, **José Edson**, pelo incentivo e apoio nos momentos difíceis, quando a ansiedade e o desânimo surgiam.

Aos meus **pais**, que me proporcionaram a oportunidade de dar os primeiros passos na educação.

Agradeço, com carinho, à minha orientadora, **Prof.^a Dra. Valéria Becher Trentin**, por sua paciência, colaboração e incentivo, que não permitiram que eu desanimasse ao longo deste percurso.

A todos, o meu mais sincero obrigado!

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada ao Grupo de Pesquisa **Políticas e Práticas de Currículo**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (**UNIVALI**), tem como objetivo analisar como os professores dos anos iniciais de uma escola municipal de Tianguá-CE desenvolvem as práticas pedagógicas para estudantes com **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. De modo específico, buscou-se: a) Identificar as concepções dos professores sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA; b) Compreender o entendimento dos professores sobre a aprendizagem dos estudantes com TEA; c) Investigar as estratégias utilizadas pelos professores para a aprendizagem dos estudantes com TEA. A metodologia segue uma abordagem qualitativa, com uma perspectiva analítica e interpretativa. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com **(05) cinco** professores que atuam nos anos iniciais e **têm** em sala de aula estudantes com TEA, em uma escola municipal de Tianguá-CE. O referencial teórico baseou-se em **Mantoan (2013), Fabris e Lopes (2013) e Vygotsky (1997; 2008), entre outros**. A análise das entrevistas semiestruturadas foi realizada por meio da **análise de conteúdo**. Como resultado, constatou-se que **os professores, em suas concepções**, não demonstraram comportamentos indicativos de preconceito. No entanto, evidenciaram a **responsabilização da inclusão do estudante com TEA a outro profissional (cuidador)**, que se encontra presente na escola, especificamente na sala de aula acompanhando o estudante. Essa responsabilização frequentemente surge como uma tentativa de superar as dificuldades que os professores enfrentam na promoção de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse contexto, **ressalta-se** a importância do trabalho colaborativo entre os profissionais, pois essa parceria possibilita o esclarecimento de dúvidas referentes às interações, ao processo de aprendizagem e aos recursos adaptados. Além disso, **auxilia o professor da sala de aula a compreender as especificidades que envolvem a inclusão do estudante com TEA**. Por fim, ressalta-se a necessidade de **ampliar as discussões** sobre essa temática no ambiente escolar, de modo que os profissionais da educação **se apropriem de novos conhecimentos e desenvolvam ações mais efetivas** no âmbito do trabalho coletivo, contribuindo para a implementação de práticas pedagógicas que **realmente favorecem o ensino e a aprendizagem dos estudantes com TEA**.

Palavras-chave: Práticas Pedagógicas; Transtorno do Espectro Autista; Aprendizagem.

ABSTRACT

This research is linked to the Research Group: Curriculum Policies and Practices of the Graduate Program in Education at the University of Vale do Itajaí (UNIVALI). It aims to analyze how teachers of the early years of a municipal school in Tianguá, in the state of Ceará (CE), develop pedagogical practices for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Specifically, the study sought to: a) identify teachers' conceptions regarding the school inclusion of students with ASD; b) understand teachers' perspectives on the learning process of students with ASD; and c) investigate the strategies used by teachers to promote learning among students with ASD. As regards the methodology, this study adopts a qualitative approach with analytical and interpretative perspectives. Data collection was conducted through semi-structured interviews with five teachers working with early years classrooms that include students with ASD. The theoretical framework was grounded in the works of Mantoan (2013), Fabris and Lopes (2013), and Vygotsky (1997; 2008), among others. The interviews were analyzed using content analysis. The results indicate that the teachers did not exhibit prejudiced behavior in their conceptions. However, they tended to assign responsibility for the inclusion of students with ASD to another professional (caregiver) present in the classroom. This delegation often arises as an attempt to overcome the challenges teachers face in implementing inclusive pedagogical practices. In this context, the study highlights the importance of collaborative work among professionals, as such partnerships help clarify doubts regarding interactions, learning processes, and adapted resources. Furthermore, collaboration supports classroom teachers in understanding the specificities involved in the inclusion of students with ASD. Finally, the study underscores the need to broaden discussions on this topic within the school environment, so that education professionals can acquire new knowledge and develop more effective actions in collaborative work, contributing to the implementation of pedagogical practices that genuinely support the teaching and learning of students with ASD.

Keywords: Pedagogical Practices; Autism Spectrum Disorder; Learning.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização das Universidades com pesquisas que articulam as práticas pedagógicas para estudantes com TEA nos anos iniciais.....	23
Figura 2 – Localização do estado do Ceará (CE).....	35
Figura 3 – Número de Matrículas da Educação Especial dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Estado do Ceará (CE).....	37
Figura 4 – Localização do município de Tianguá-CE.....	38
Figura 5 – Evolução das matrículas da Educação Especial na Educação Básica de Tianguá e porcentagem distribuída por deficiências.....	41
Figura 6 – Número de matrícula de estudantes com deficiência por etapa de ensino do Município de Tianguá.....	42
Figura 7 – Instituição da pesquisa.....	43

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição no tempo das Dissertações que articulam as Práticas pedagógicas para estudantes com TEA dos anos iniciais.....	22
Quadro 2 – Produção Acadêmica nos Programas de Pós-Graduação/Linha de Pesquisa.....	24
Quadro 3 – Pesquisas que articulam as Práticas Pedagógicas para estudantes com TEA.....	25
Quadro 4 – Características profissionais e acadêmicas dos participantes.....	45
Quadro 5 – Principais leis, decretos, resoluções, políticas e programas de 1994 a 2020, que contribuem e impactam as práticas educacionais inclusivas.....	47
Quadro 6 – Percepções das Professoras dos estudantes com TEA sobre Inclusão escolar.....	68
Quadro 7 – Níveis da gravidade para o Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	69
Quadro 8 – Entendimento dos professores sobre aprendizagem do estudante com TEA.....	75
Quadro 9 – Práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para a aprendizagem dos estudantes com TEA.....	79

LISTA DE ABREVIATURAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALECE	Assembleia Legislativa do Ceará
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APA	American Psychological Association
BDTD	Banco Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNE	Conselho Nacional de Educação
DSM	Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais
FLATED	Faculdade Latino-Americana de Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação
MEC	Ministério da Educação
NAPE	Núcleo de atendimento Pedagógico Especializado
OCME	Organização para Cooperação e Desenvolvimento
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE	Plano Estadual de Educação
PME	Plano Municipal de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas

UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIVALI Universidade do Vale do Itajaí
UVA Universidade Estadual Vale do Acaraú
ZDP Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TEA NOS ANOS INICIAIS NO BRASIL.....	22
3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	32
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	32
3.2 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ.....	35
3.2.1 Caracterização da Educação do Município de Tianguá.....	37
3.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	43
3.3.1 Participantes da Pesquisa.....	45
4 INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO MUNICÍPIO DE TIANGUÁ-CE.....	47
4.1 INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE TIANGUÁ-CE.....	64
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA -TEA NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TIANGUÁ-CE.....	67
5.1 CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA.....	68
5.2 APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TEA.....	71
5.3 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TEA.....	79
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	89
ANEXOS.....	95
APÊNDICES.....	99

1 INTRODUÇÃO

Iniciar esta pesquisa significou dar continuidade a um período intenso de experiências vivenciadas ao longo da minha trajetória profissional, superar novos desafios, compreender novas realidades, preencher lacunas e, de certa forma, contribuir para novas investigações.

As experiências adquiridas ao longo dessa jornada me levaram a revisitar o caminho percorrido, impulsionando reflexões sobre as expectativas e os anseios que moldaram minha carreira profissional.

Minha trajetória na educação teve início aos sete anos de idade, em 1992, quando minha família deixou a zona rural e se estabeleceu mais próxima à zona urbana de Tianguá-CE, saindo de um sítio chamado *São Vicente* e mudando-se para o bairro de Frecheiras. Essa mudança foi motivada pelo desejo de garantir a mim e aos meus dois irmãos o acesso à educação, uma vez que, em meados dos anos 1990, as escolas não eram facilmente acessíveis no município e a importância da educação na primeira infância ainda não era amplamente reconhecida. Somente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação Infantil passou a integrar a Educação Básica (Brasil, 1996).

Estudei em uma das primeiras escolas públicas do município, a Escola de Ensino Fundamental Coronel Manoel Francisco de Aguiar, conhecida como *Grupo Escolar Ofélia*. Minha trajetória escolar, acadêmica e profissional foi marcada por diversas experiências significativas e desafiadoras, tanto como aluna quanto como professora, na cidade de Tianguá-CE.

Ao concluir o ensino médio científico em 2004, atuei como alfabetizadora em um projeto de movimento social chamado Movimento de Educação de Base (MEB)¹, que seguia a metodologia de Paulo Freire. Esse método utiliza como

¹ O Movimento de Educação de Base-MEB, foi fundado em 1961 com o Decreto nº 50370 do presidente da república João Goulart. Criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e subsidiado pelo Governo Federal. Brasil, (1961) Surgiu quando o analfabetismo foi considerado a principal causa da situação econômica e social, principalmente no norte e nordeste do país. O objetivo era garantir a educação de jovens e adultos ao processo de alfabetização através das escolas radiofônicas. Em 2001 foi reduzido e a educação popular ganha novas características, de forma presencial as aulas aconteciam em salas de aula convencionais ou espaços não convencionais, solidificando a alfabetização com apoio reduzido do governo. Particpei do MEB em 2005 como alfabetizadora de forma presencial, no período noturno, finalizando em 2006. O

estímulo à alfabetização de adultos a discussão de experiências vivenciadas e da realidade dos próprios estudantes.

Essa experiência inicial despertou meu interesse pela docência, que se consolidou ao longo do tempo, mesmo diante de limitações como a falta de recursos e materiais adequados.

O projeto acontecia em uma pequena casa nos fundos do quintal da residência dos meus pais. O perfil dos estudantes era composto por jovens, adultos e idosos que ainda faziam parte da população em situação de analfabetismo. Minha principal missão como alfabetizadora era ensiná-los a ler e escrever, mas também despertar neles uma consciência política, ajudando-os a reconhecer seus direitos individuais e sociais e a lutar por eles.

Para iniciar o processo de alfabetização, a Secretaria de Educação do município providenciou carteiras, materiais como quadro e giz, além do pagamento dos alfabetizadores, custeado pelo programa. Nesse ambiente, promoviam-se o diálogo, a alfabetização, a interação, a aquisição de conhecimento e a inclusão daqueles que não tiveram a oportunidade de estudar.

Com o encerramento do programa em 2006, busquei formação acadêmica, obtendo a graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) em 2012, com habilitação em Pedagogia, Educação Social,² Educação Infantil e Séries Iniciais. Posteriormente, conquistei uma segunda graduação em Educação Física pela mesma instituição, por meio do Programa Nacional de Formação de Professores (PARFOR), em 2018.

movimento contava com o apoio do Ministério da Educação, Brasil Alfabetizado, MISEREOR, CORDAID E CNBB. Nos anos atuais o MEB continua em estados como Maranhão, Ceará, Rio Grande do Norte, Piauí e Amazonas. A atuação reduziu a formação de educadores populares e construção de projetos comunitários em Direitos Humanos, Ecologia integral, defesa dos territórios e protagonismo de juventudes.

² O curso de Pedagogia é reconhecido pela portaria nº 550/84, publicada no DOE em 27/12/1984. Os estudantes de pedagogia da Universidade Estadual Vale do Acaraú- UVA (Sobral-CE) pertencentes ao Fluxograma 2003.1, a partir do 5º período do curso, poderiam optar em cursar Movimentos Sociais, Educação infantil ou Séries Iniciais. Optei em cursar Movimentos Sociais e obtive a habilitação em Pedagogia- Educadora Social. No entanto, conforme a Resolução CNE/ CES nº 2, DOU de 27/06/2008, Art. 1º Os estudantes concluintes do curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura, terão direito ao apostilamento de habilitação para o exercício do magistério da Educação Infantil. E de acordo resolução CNE/CES nº 2, DOU de 30/01/2009, também o apostilamento a habilitação para o exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível em:<<https://meb.org.br/historia/>> Acesso em: 24 set. 2024.

Além das graduações, tornei-me Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED) em 2014, com ênfase na inclusão de crianças com deficiência no ensino regular.

No entanto, ao longo do período de estudos, por meio de uma avaliação psicológica iniciada em 2023, descobri que posso estar dentro do Transtorno Específico da Aprendizagem, especificamente a dislexia (American Psychiatry Association, 2014). A busca pela avaliação ocorreu após inúmeras observações de professores que relataram dificuldades em compreender minha escrita, devido à troca de letras, omissão de palavras e dificuldades ortográficas. Apesar dos desafios encontrados ao longo do percurso, sempre busquei superá-los.

Dando continuidade à minha trajetória, destaco o ano de 2012 como um período de experiências valiosas. Neste ano, realizei um curso de Libras e iniciei a especialização em Psicopedagogia, com o objetivo de me tornar uma professora inclusiva e atender melhor à diversidade presente em sala de aula.

Em 2017, passei a atuar como professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede municipal de Tianguá-CE. Atualmente, exerço a função de professora alfabetizadora do 1º ano dos anos iniciais da Rede Pública de Ensino do município.

É na sala de aula que consigo contribuir para a aprendizagem e inclusão dos estudantes com deficiência. Contudo, compreendo que a inclusão não se destina apenas às pessoas com deficiência, mas a todo o público escolar, considerando as diferentes formas de aprender.

Ao longo de minha carreira, tenho buscado constantemente aprimorar minha prática docente, especialmente no que diz respeito à inclusão de crianças com deficiência. Participo regularmente de cursos e eventos multidisciplinares voltados para o aperfeiçoamento da prática inclusiva, com ênfase no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando novos conhecimentos que possam fortalecer a educação inclusiva.

Com esse propósito, ingressei no Mestrado em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), enfrentando um novo desafio ao integrar o Grupo de Pesquisa Políticas e Práticas de Currículo. Nesse grupo, encontrei a oportunidade de compartilhar inquietações e contribuir com reflexões acerca das práticas pedagógicas para estudantes com TEA no município de Tianguá-CE.

As práticas pedagógicas, segundo Pletsch (2014, p. 162-163), são ações que envolvem a “elaboração e a implementação do currículo em suas diferentes dimensões (planejamento, metodologias, estratégias de ensino, avaliação, tempo e espaço de aprendizagem)”, as quais são, por sua vez, vinculadas ao processo histórico-cultural dos sujeitos partícipes.

Com base na autora, entende-se que as práticas pedagógicas abrangem todo o exercício da escola na organização e no desenvolvimento do currículo, dos conteúdos e das formas de construção do saber. Esse processo inclui as práticas voltadas para a diversidade, que buscam estabelecer relações entre os diversos atores e saberes presentes no contexto educacional.

Para tanto, é fundamental atribuir sentido ao que se pretende e ao que se realiza, desenvolvendo estratégias que tornem as aprendizagens significativas, com ênfase na competência básica de “ler, escrever, calcular e na apropriação de conhecimentos que permitam qualificar os alunos para refletirem sobre seu próprio universo, envolverem-se na leitura do mundo e na proposição de ações cidadãs” (Ferreira, 2003, p. 141).

Nesse contexto, compreende-se que a inclusão escolar tem como objetivo promover transformações que assegurem:

[...] igualdade de oportunidades, respeito às necessidades individuais, qualidade no processo de ensino e aprendizagem, melhoria das condições de trabalho dos professores, maior participação das famílias e da sociedade em geral, remoção das barreiras para a aprendizagem e participação (Carvalho, 2019, p. 79).

Sobre a inclusão escolar, vale destacar que sua inserção no cenário nacional brasileiro ocorreu a partir da década de 1990, impulsionada pelos movimentos internacionais em prol da educação para todos. Esses movimentos resultaram na organização da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), em Jomtien, Tailândia, e, posteriormente, na Conferência Mundial de Educação Especial (1994), em Salamanca, Espanha, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO).

Essas conferências resultaram nos documentos Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e Declaração de Salamanca (1994), que passaram a representar o consenso internacional sobre as diretrizes para a criação de políticas

públicas voltadas à igualdade de oportunidades e à implementação de um sistema educacional inclusivo.

No Brasil, a partir da década de 1990, foi instituída uma ampla reforma educacional, incorporando os princípios estabelecidos nos acordos internacionais à legislação nacional, por meio da LDBEN nº 9.394/96. Nesse contexto de reforma, a Educação Especial foi contemplada como um instrumento de democratização do ensino.

Prevista na Constituição Federal de 1988, a Educação Especial foi regulamentada pela LDBEN nº 9.394/96, sendo definida como uma modalidade de ensino a ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de ensino, aos alunos com deficiência (Brasil, 1996).

Diante das reformas educacionais impulsionadas em âmbito internacional, cabe destacar que, no Brasil, as iniciativas voltadas para a inclusão das pessoas com deficiência foram intensificadas a partir dos compromissos assumidos na Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006).

Com base nessa convenção, o Brasil reforçou seu compromisso com a inclusão, promovendo investimentos em programas e projetos educacionais e sociais voltados ao público-alvo da Educação Especial.

Nesse contexto, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 07 de janeiro de 2008, a qual estabeleceu que não apenas que a Educação Especial deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, mas também que sejam disponibilizados recursos e Atendimento Educacional Especializado (AEE) para complementar e/ou suplementar a formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2008b).

A partir dessa política, destaca-se a promulgação da Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990 (Brasil, 2012). Desse modo, torna-se obrigatória sua matrícula em toda a rede regular de ensino do país.

A respectiva lei foi regulamentada pelo Decreto nº 8.368 de 2 de dezembro de 2014, cujo artigo 4º estabelece que:

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com transtorno do espectro autista à educação, em sistema educacional inclusivo, garantida a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior (Brasil, 2014a, s/p).

Ademais, no DSM-5³, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizando-se por um conjunto de condições que se manifestam desde os primeiros anos de vida, geralmente antes do ingresso da criança na escola. Os déficits característicos desse transtorno envolvem desde limitações específicas na aprendizagem e no controle das funções executivas até prejuízos nas habilidades sociais (American Psychiatric Association, 2014).

Vale ressaltar que o TEA foi consolidado como uma nova categoria no DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), sendo definido por alterações comportamentais, principalmente no que se refere à dificuldade de interação social, além da presença de comportamentos, interesses e atividades restritas e repetitivas.

Outro aspecto fundamental a ser compreendido é o conceito de “espectro”, que indica a diversidade de manifestações do transtorno, variando em níveis de gravidade, desde formas mais leves até as mais severas. No entanto, apesar dessas particularidades, é importante destacar que o estudante com TEA é capaz de extrair do meio social pistas contextuais, internalizando-as e utilizando-as na vida acadêmica e social.

Vale destacar que o comprometimento da escola com a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não se limita ao cumprimento das exigências legais para seu ingresso, mas exige a compreensão da heterogeneidade dos estudantes e a disponibilização de recursos pedagógicos adequados para um atendimento especializado. Afinal, “[...] não podemos pensar em inclusão escolar sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusive não somente em razão dos

³ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.

recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas” (Cunha, 2020, p. 100).

A inclusão de estudantes com TEA demanda mais do que a simples adequação às normas legais. É essencial que os professores compreendam as especificidades desses alunos e estejam preparados para oferecer práticas pedagógicas que favoreçam sua aprendizagem e participação ativa no ambiente escolar.

As políticas de inclusão, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) e a Lei nº 12.764/2012, que trata da inclusão de pessoas com TEA, ainda apresentam lacunas no que se refere a diretrizes claras e específicas para orientar as escolas e os professores no ensino regular. Essa ausência de orientações detalhadas transfere ao docente a responsabilidade de desenvolver estratégias práticas para garantir a participação efetiva dos estudantes com TEA. Assim, cabe ao professor, por meio de seu conhecimento e iniciativa, elaborar práticas pedagógicas que atendam às necessidades desses alunos, assegurando sua inclusão e promovendo seu pleno desenvolvimento.

Portanto, compreender a singularidade dos estudantes com TEA e o modo como ocorre seu processo de aprendizagem é essencial para a promoção de práticas escolares significativas, alinhadas ao princípio da inclusão.

Diante do contexto apresentado sobre a inclusão escolar e considerando a necessidade de ampliar as pesquisas sobre as práticas pedagógicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), emergiu a seguinte questão de pesquisa: **Como os professores dos anos iniciais de uma escola municipal de Tianguá-CE desenvolvem as práticas pedagógicas para estudantes com TEA?**

Visando responder a essa indagação, foi estabelecido o seguinte objetivo geral: **analisar como os professores dos anos iniciais de uma escola municipal de Tianguá-CE desenvolvem as práticas pedagógicas para estudantes com TEA.**

Acrescenta-se, ainda, que, para melhor fundamentar a pesquisa, foram elaborados os seguintes objetivos específicos:

a) Identificar as concepções dos professores sobre inclusão escolar de estudantes com TEA;

b) Compreender o entendimento dos professores sobre a aprendizagem dos estudantes com TEA;

c) Investigar as estratégias utilizadas pelos professores para a aprendizagem dos estudantes com TEA;

Assim, assume-se que a abordagem desta pesquisa é qualitativa, tendo como lócus uma escola do município de Tianguá-CE. Os participantes foram cinco professores que atuam na rede municipal de ensino.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada. A análise dos dados foi conduzida com base na análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), a qual é compreendida como um procedimento de desmembramento dos dados em unidades ou categorias.

Com base no exposto, a dissertação está organizada em cinco capítulos, descritos a seguir:

O capítulo 1 (Introdução) apresenta a origem da pesquisa e delimita o escopo do estudo, situando o leitor quanto ao problema investigado. O capítulo 2 explora as pesquisas encontradas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) relacionadas às práticas pedagógicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No capítulo 3 (Caminhos Metodológicos da Pesquisa), apresenta-se a caracterização metodológica, a descrição do campo de pesquisa, dos participantes e das etapas de desenvolvimento do estudo, com fundamentação em Stake (2011) e Bauer e Gaskell (2015).

O capítulo 4 contextualiza a inclusão escolar no Brasil e no município de Tianguá-CE, enquanto o capítulo 5 aborda especificamente as práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com TEA em uma escola desse município, evidenciando as concepções e estratégias empregadas. Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se os resultados encontrados, relacionando-os aos objetivos estabelecidos e destacando sua relevância para o campo educacional, especialmente no tocante às práticas pedagógicas sob a perspectiva da inclusão escolar de estudantes com TEA.

Com base nas discussões realizadas até o momento e considerando a relevância das práticas pedagógicas para estudantes com TEA, entende-se a

necessidade de investigar o que já foi produzido sobre esse tema. Para ampliar a compreensão da problemática, foram analisadas pesquisas que abordam essa temática, conforme será discutido a seguir.

2 PESQUISAS SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TEA NOS ANOS INICIAIS NO BRASIL

As pesquisas apresentadas, compostas por teses e dissertações, foram selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando-se os seguintes descritores: práticas pedagógicas, anos iniciais e TEA.

Na busca realizada, foram identificadas 17 (dezessete) dissertações, das quais apenas nove apresentaram articulações diretas com as práticas pedagógicas voltadas para estudantes com TEA nos anos iniciais. Para a delimitação do período de análise, adotou-se como critério os anos de 2018 a 2023. Esse recorte temporal permite uma análise situada dez anos após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), abrangendo até o ano das dissertações selecionadas (2018). Tal escolha possibilitou uma compreensão mais aprofundada das investigações pré-existentes sobre práticas pedagógicas para estudantes com TEA nos anos iniciais.

O ano de 2023, como limite final das buscas, foi estabelecido com o intuito de apresentar um panorama atualizado do tema e incorporar trabalhos recentes que possam enriquecer a análise. As 09 (nove) dissertações selecionadas estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Distribuição no tempo das Dissertações que articulam as Práticas pedagógicas para estudantes com TEA dos anos iniciais

ANO	DISSERTAÇÃO	TOTAL
2018	-	-
2019	01	01
2020	02	02
2021	03	03
2022	01	01
2023	02	02
TOTAL	09	09

Fonte: Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (<https://bdtd.ibict.br>);

Das 09 (nove) pesquisas selecionadas, três foram localizadas em instituições do estado de São Paulo, duas em Minas Gerais, duas no Paraná, uma no Maranhão e uma no Mato Grosso. Essa distribuição geográfica revela uma concentração de estudos nas regiões Sudeste e Sul do Brasil, com maior incidência

nos estados de São Paulo e Minas Gerais. A presença de apenas uma pesquisa no Nordeste (Maranhão) e outra no Centro-Oeste (Mato Grosso) sugere uma disparidade regional na produção científica sobre práticas pedagógicas voltadas para estudantes com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental.

A elencada concentração de estudos em determinadas regiões e a ausência em outras podem indicar que a articulação entre práticas pedagógicas e a inclusão de estudantes com TEA no ensino regular ainda é um tema pouco debatido e pesquisado de forma abrangente no Brasil. A inexistência de pesquisas em estados das regiões Norte e em outras partes do Nordeste, por exemplo, levanta questionamentos sobre como essas práticas estão sendo implementadas e estudadas em contextos educacionais com diferentes realidades socioeconômicas e culturais.

Tal lacuna evidencia a necessidade de fomentar mais estudos em diversas regiões do país, a fim de compreender como as políticas de inclusão estão sendo aplicadas e adaptadas nas diferentes redes de ensino, especialmente em áreas com menor tradição na produção acadêmica sobre o tema.

Figura 1 - Localização das Universidades com pesquisas que articulam as práticas pedagógicas para estudantes com TEA nos anos iniciais.



Fonte: Adaptada feita pela autora (2024)⁴

⁴ Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=mapas+do+brasil>. Acesso em: 10 jun. 2024

Ao examinar o mapa com a localização das universidades que possuem pesquisas sobre práticas pedagógicas para estudantes com TEA, observa-se a importância de aprofundar os estudos sobre essa temática. A inclusão de estudantes com TEA é uma ação que deve ocorrer no ensino regular, tornando essencial o debate sobre práticas pedagógicas eficazes para esse público, cuja presença nas escolas tem crescido continuamente.

Vale destacar que as pesquisas analisadas foram desenvolvidas em programas de Pós-Graduação nas áreas de Educação, Psicologia e Letras, sendo que a maior incidência de estudos se concentra na área da Educação. O Quadro 2 apresenta os programas e suas respectivas linhas de pesquisa.

Quadro 2 – Produção Acadêmica nos Programas de Pós-Graduação/Linha de Pesquisa

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ÁREA DO CONHECIMENTO	LINHA DE PESQUISA	Nº DE TRABALHOS
Educação	Educação Brasileira: gestão e práticas pedagógicas	01
	Educação em Ciências e Educação Matemática	02
	Conceitos Específicos para o Ensino e suas Metodologias	01
	Gestão de Ensino da Educação Básica	01
	Educação e Cultura e Diversidade	01
	Cultura, Processos Educativos e Formação de Professor	01
Letras	Linguagens e Letras	01
Psicologia	Aprendizagem	01
Total		09

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa (2024)

Nota-se que as pesquisas que articulam as práticas pedagógicas para estudantes com TEA nos anos iniciais possuem maior representatividade nos Programas de Pós-Graduação em Educação, totalizando sete pesquisas. Em menor quantidade, identificou-se uma pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem e uma no Programa de Ciências e Letras.

Diante do número ainda reduzido de pesquisas, percebe-se a necessidade urgente de ampliar os estudos sobre práticas pedagógicas voltadas para estudantes com TEA no ensino regular, considerando que o processo inclusivo ocorre por meio de diferentes abordagens pedagógicas.

Quadro 3 – Pesquisas que articulam as Práticas Pedagógicas para estudantes com TEA

Dissertação por Autor		Titulação / Instituição	Área do conhecimento/ Ano
1	MELLO, Tatiane Vieira de. As práticas pedagógicas inclusivas no processo de ensino Remoto dos estudantes com transtorno do espectro autista Nos anos iniciais.	Mestrado UNICENTRO	Educação/ 2023
2	TACIELLE, Costa Domingues. O processo de escolar de um estudante diagnosticado com Transtorno do espectro autista: o estudo de um caso.	Mestrado UNESP	Psicologia/ 2023
3	CARMO, Adriana Fernandes do. Transtorno do espectro autista e matemática: para o ensino e aprendizagem nos anos iniciais durante a pandemia.	Mestrado UFJF	Educação/ 2022
4	SILVA, Rozélha Barbosa da. Prática pedagógica de professores que ensinam matemática para alunos com transtorno de espectro autista.	Mestrado UFMT	Educação/ 2021
5	RODRIGUES, Rosângela dos Santos Ensino de matemática para estudantes com transtorno do espectro autista nos anos iniciais do ensino fundamental: uma investigação com aporte em representações semióticas	Mestrado UFMA	Educação/ 2021

Dissertação por Autor		Titulação / Instituição	Área do conhecimento/ Ano
6	OMENA, Leise Cecília de. A inclusão de alunos com transtorno do espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental I: Possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem Oral e escrita.	Mestrado UNESP	Letras/ 2021
7	SANTOS, Josely Alves dos. Ensino de matemática e transtorno do espectro autista – TEA: possibilidades para o desenvolvimento da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental.	Mestrado UFU	Educação/ 2020
8	SEWALD, Silvana. A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA.	Mestrado UNIOESTE	Educação/ 2020
9	PAIVA, Maria Aparecida Ferreira de. Escolarização da criança com TEA a partir do uso do alfabeto móvel organizado.	Mestrado UNESP	Educação/ 2019

Fonte: Elaborado pela autora a partir da pesquisa (2024)

As pesquisas analisadas neste estudo discutem temas relacionados à trajetória escolar de estudantes com autismo, incluindo práticas pedagógicas no ensino da matemática, aprendizagem e inclusão, possibilidades para o desenvolvimento da prática pedagógica para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), aprendizado da linguagem oral e escrita, interação social, escolarização da criança com TEA, organização do trabalho pedagógico para o ensino de alunos autistas, práticas pedagógicas inclusivas e estratégias de ensino.

Na sequência, serão abordados os objetivos das pesquisas, os sujeitos investigados, os instrumentos de coleta de dados utilizados e, sobretudo, os resultados obtidos nos estudos analisados.

Inicia-se com a descrição do estudo de Domingues (2023), que teve como objetivo descrever e analisar o processo de inclusão de um estudante com

diagnóstico de TEA matriculado nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede regular de ensino. A pesquisa adotou uma abordagem mista, combinando pesquisa bibliográfica, estudo de caso, análise documental e pesquisa colaborativa. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com diversos participantes do contexto escolar, incluindo a professora da sala comum, a mãe do estudante diagnosticado com TEA, os colegas da turma, o próprio estudante, a professora do AEE e a coordenadora pedagógica da escola. Os resultados indicaram que as práticas pedagógicas são permeadas por culturas inclusivas, evidenciando que as percepções dos envolvidos no processo escolar do estudante, bem como as práticas docentes e institucionais adotadas, corroboram essa hipótese. Além disso, a pesquisa destacou que o estudante com TEA não apenas aprende, mas também demonstra um crescente interesse pela escola, reforçando a importância das estratégias pedagógicas inclusivas (Domingues, 2023).

Por conseguinte, a pesquisa de Mello (2023) analisou as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas pelos professores de estudantes com TEA no ensino remoto, no contexto da pandemia da Covid-19. Os dados foram coletados por meio de uma pesquisa de campo, utilizando entrevistas semiestruturadas com cinco professoras da rede municipal de ensino que atuavam com alunos com TEA. Como resultado, a autora destaca que o número de crianças com TEA incluídas nas turmas regulares tem crescido significativamente. No entanto, a necessidade de formação continuada específica para a inclusão e de mais informações sobre o transtorno ainda é uma demanda urgente, assim como a falta de professores de apoio com formação adequada. Além disso, a pesquisa evidenciou que os alunos que tiveram acompanhamento de um professor tutor durante o ensino remoto alcançaram uma aprendizagem mais satisfatória, quando comparados àqueles que não receberam esse suporte.

Já a pesquisa de Carmo (2022) teve como objetivo investigar as mediações no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos para um estudante com TEA, realizadas durante o Ensino Remoto Emergencial no contexto da pandemia. A autora utilizou uma abordagem qualitativa, baseada na investigação da própria prática. Os dados foram coletados por meio de transcrições e análise de gravações de encontros individuais e remotos com um estudante dos anos iniciais, além de notas de campo com observações dos encontros e das

atividades realizadas. Os resultados indicaram que o uso de materiais manipuláveis e recursos tecnológicos, durante os atendimentos síncronos, proporcionou momentos significativos de envolvimento e aprendizagem. A pesquisa reforça a ideia de que todo sujeito pode aprender, independentemente de suas condições, desde que seja exposto a estímulos e ferramentas de aprendizagem adequadas e contextualizadas. Destaca-se, assim, a importância do olhar do professor para as situações de aprendizagem propostas em seus planejamentos, garantindo estratégias eficazes e acessíveis aos estudantes com TEA (Carmo, 2022).

A pesquisa de Silva (2021) teve como objetivo compreender as práticas pedagógicas adotadas por professores no ensino da matemática para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo investigou professores que possuem alunos com TEA em suas turmas, em uma escola do estado de Mato Grosso. Os instrumentos de coleta de dados incluíram entrevistas semiestruturadas com dois professores, aplicação de questionários e análise de documentos. Os resultados apontaram que os professores baseiam suas práticas pedagógicas nos conhecimentos adquiridos durante a formação acadêmica inicial – pedagogia – e em cursos de formação continuada, tanto sobre o ensino da matemática nos anos iniciais quanto sobre o Transtorno do Espectro Autista. A interação dos docentes com o currículo e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) permitiu reflexões e discussões sobre o desenvolvimento e a efetividade das práticas pedagógicas para alunos com TEA nas escolas públicas atualmente. A pesquisa trouxe uma importante reflexão sobre a educação especial no estado de Mato Grosso, destacando a necessidade de ampliar as discussões sobre o tema e a relevância da formação continuada dos professores. Além disso, evidenciou olhares positivos para a eficácia das políticas públicas das universidades voltadas à formação docente (Silva, 2021).

Já a pesquisa de Omena (2021), um estudo de caso etnográfico, teve como foco a inclusão de um aluno com TEA na sala regular. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram observação e entrevista por meio de questionário. O objetivo foi relatar experiências sobre a inclusão do aluno com TEA no ambiente escolar. Como resultado, Omena (2021) defende que a inclusão é possível, desde que o professor esteja disposto a aprofundar seus estudos sobre a temática e promover práticas inclusivas. A pesquisa enfatiza que o professor deve incluir o

aluno com TEA em todas as atividades desenvolvidas na sala regular, estimular discussões sobre a inclusão e incentivar o respeito às diferenças entre os alunos. Além disso, destaca que os demais estudantes da turma fazem parte de um grupo e, como tal, devem ser agentes da propagação da ideia de respeito à diversidade na sociedade.

A pesquisa de Rodrigues (2021) teve como objetivo investigar as práticas pedagógicas de professores fundamentadas na Teoria dos Registros de Representação Semiótica (TRRS), aplicadas a estudantes com TEA que apresentam dificuldades na aprendizagem de conteúdos de matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos). O estudo foi realizado em uma escola da rede pública estadual no município de São Luís - MA. A pesquisadora adotou a metodologia de estudo de caso, tendo como participantes professores polivalentes, licenciados em pedagogia e responsáveis pelo ensino de matemática. Os instrumentos de coleta de dados incluíram registros escritos das atividades desenvolvidas pelos estudantes, envolvendo operações de adição com números naturais, além de entrevistas e aplicação de questionários às professoras. Os resultados da pesquisa indicaram que, quando as atividades envolveram tratamento de registros numéricos, os estudantes apresentaram bom desempenho. Além disso, a pesquisa levantou a hipótese de que o entendimento para a resolução de problemas matemáticos depende de múltiplos fatores, como o domínio da leitura e a interpretação dos procedimentos operacionais, elementos que devem ser considerados pelo professor na elaboração das atividades. A pesquisa evidenciou que o uso da TRRS contribuiu significativamente para o desenvolvimento de habilidades matemáticas, facilitando a aprendizagem dos estudantes com TEA.

Já o estudo de Sewald (2020) teve como objetivo analisar a relação entre a formação de professores e a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) destinada a alunos com TEA nos anos iniciais da rede regular de ensino. Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas, envolvendo quatro professores regentes, quatro professores de apoio e três professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os resultados da pesquisa indicaram que as políticas educacionais voltadas à formação de professores carecem de um detalhamento mais específico, o que resulta em ações diferenciadas entre estados e municípios, com cada localidade desenvolvendo

suas próprias diretrizes de formação para professores, conforme sua concepção de educação especial. No que diz respeito à Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), os resultados mostraram que ela está diretamente relacionada às estratégias didáticas aplicadas em sala de aula, permitindo compreender como cada professor organiza seu trabalho pedagógico, tanto para alunos com autismo quanto para os demais estudantes da turma. A pesquisa também destacou que uma compreensão integrada da OTP, que não separa os processos pedagógicos da dinâmica escolar mais ampla, requer ações estruturadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMEC). Isso inclui a organização do tempo e do espaço nas escolas, possibilitando a viabilização de práticas pedagógicas inclusivas.

Complementando os estudos sobre as práticas pedagógicas para estudantes com TEA, Santos (2020) teve como objetivo estudar, identificar, analisar e descrever alternativas para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores que ensinam Matemática nos anos iniciais para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa, de cunho bibliográfico, utilizou a análise de conteúdo como metodologia. Como resultado, Santos (2020) identificou a possibilidade de diversificação do “fazer pedagógico” do professor, destacando estratégias como: História da Matemática; Resolução de Problemas; Modelagem Matemática; Jogos; Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e Aprendizagem Baseada em Projetos. Para determinar a viabilidade de cada estratégia no ensino de alunos com TEA, a pesquisa analisou a inter-relação entre as características próprias do transtorno e os atributos de cada abordagem pedagógica, evidenciando o potencial dessas metodologias para favorecer a aprendizagem.

O último estudo analisado foi o de Paiva (2019), que teve como objetivo produzir um material pedagógico, propor seu uso em sala regular e avaliar os resultados práticos obtidos. A pesquisa, de cunho descritivo, coletou dados por meio de questionários aplicados a quatro professoras, sendo três da sala regular e uma da Sala de Recursos Multifuncionais. Os resultados apontaram que algumas professoras demonstraram insegurança ao trabalhar com crianças com TEA, evidenciando: falta de conhecimento sobre a relação entre teoria e prática abordada nas legislações, documentos legais e literatura especializada; reconhecimento da importância do uso de materiais concretos para favorecer a aprendizagem da

criança com TEA. Além disso, a pesquisa destacou algumas estratégias efetivas, como: a relação entre escola e família, que contribuiu para a permanência da criança na sala regular e sua adaptação ao novo contexto educacional e o uso do Alfabeto Móvel Organizado (AMO), que permitiu à criança, com ou sem TEA, expressar seus saberes. O AMO demonstrou-se um material pedagógico enriquecedor para a escolarização da criança com TEA, ao explorar suas particularidades e maximizá-las em prol de uma aprendizagem mais efetiva, alinhada às intervenções pedagógicas propostas (Paiva, 2019).

As pesquisas analisadas trouxeram importantes discussões sobre as práticas pedagógicas para o ensino de estudantes com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao conhecer as pesquisas, foi fundamental refletir sobre a singularidade de cada estudo, a visão dos pesquisadores em relação à realidade escolar e os instrumentos de coleta de dados utilizados.

Diante dos diversos aspectos evidenciados nos estudos, a presente pesquisa estabelece uma aproximação com os trabalhos analisados, ao abordar as práticas pedagógicas para estudantes com TEA. Destaca-se, porém, por trazer um recorte específico sobre a inclusão, contribuindo para preencher lacunas geográficas e históricas na área educacional. Ao investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Tianguá-CE, esta pesquisa apresenta-se como um importante referencial para a análise do cenário educacional local.

Para compreender o contexto das práticas pedagógicas voltadas para estudantes com TEA, delinearam-se os procedimentos metodológicos, considerando os objetivos da pesquisa, o ambiente no qual foi realizada, o perfil da instituição e dos participantes, aspectos que serão detalhados no próximo capítulo.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem por finalidade apresentar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, considerando seus objetivos, o contexto no qual foi realizada, bem como o perfil da instituição e dos participantes envolvidos no processo.

Sob essa perspectiva, a execução da pesquisa, de caráter qualitativo, demandou a observância dos aspectos descritos a seguir.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos propostos, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa e interpretativa. Entende-se por pesquisa qualitativa aquela que não se baseia fortemente em atributos lineares, medições ou análises estatísticas, uma vez que nessa perspectiva, o pesquisador descreve experiências e situações, selecionando atividades e contextos que possibilitem compreender como os fenômenos ocorrem (Stake, 2011).

Investigar como os processos acontecem no ambiente escolar exige uma análise baseada na experiência, caracterizando esta pesquisa como experiencial. Para Stake (2011, p. 73), “a pesquisa experiencial trabalha para restabelecer uma orientação à experiência dos indivíduos [...]”, sendo comprometida “[...] com os valores individuais dos(as) interlocutores(as) da pesquisa. Porém, não é apenas um compromisso com os valores do indivíduo, mas também com a consideração desses valores na análise” (Stake, 2011, p. 74). Dessa forma, as experiências dos professores, que compõem o processo de coleta de dados, são fundamentais para esta pesquisa.

Nesse contexto, utilizou-se a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados. As entrevistas configuraram-se como uma conversa intencional entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, com o objetivo de obter informações sobre cada indivíduo e suas percepções acerca do contexto em que estão inseridos.

Para Bauer e Gaskell (2015, p. 66), a “entrevista semiestruturada possibilita maior flexibilidade nas respostas, favorecendo a exposição aprofundada do tema

proposto”. Nesse sentido, elaborou-se um roteiro com questões abertas, pois, conforme os autores:

O roteiro é parte vital do processo de pesquisa e necessita de atenção detalhada, uma vez que, “por trás de uma conversação aparentemente natural e quase casual encontrada na entrevista bem-sucedida, está um entrevistador muito bem preparado” (Bauer & Gaskell, 2015, p. 66).

A partir dessa organização e com a pesquisa devidamente aprovada pelo Comitê de Ética, sob o parecer n.º 5.988.765 (Anexo A), e com a concordância da Secretaria Municipal de Educação, definiu-se o campo de pesquisa. Tão logo, no mês de maio de 2024, após o encaminhamento das cartas de apresentação e consentimento, realizou-se uma reunião na escola pesquisada com a equipe gestora para expor o projeto e solicitar autorização para a realização da pesquisa.

Após esse encontro, a direção da escola ficou responsável por contatar as professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando a proposta do estudo e convidando-as para participar. No início de junho de 2024, obteve-se a adesão favorável das professoras que lecionavam em turmas com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Com as autorizações assinadas e a permissão formal para acesso ao campo, deu-se início à coleta de dados, por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores participantes, identificados pelas siglas PR1, PR2, PR3, PR4 e PR5.

O roteiro da entrevista semiestruturada, a ser aplicado junto aos professores (Apêndice B), foi revisado pela orientadora e ajustado para a realização das entrevistas, que ocorreram nos meses de julho e agosto de 2024. Os encontros foram agendados conforme a disponibilidade dos participantes.

Para o registro das falas, utilizou-se um gravador, e cada entrevista teve duração entre 30 e 90 minutos. Posteriormente, todas as entrevistas foram transcritas na íntegra.

Ao sistematizar a análise dos dados, optou-se pela análise de conteúdo (Bardin, 2011), compreendida como um procedimento de desmembramento dos dados em unidades ou categorias. Segundo Bardin (2011), a categorização consiste na classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, inicialmente

por diferenciação e, posteriormente, por um reagrupamento coerente, seguindo critérios definidos previamente ou emergentes da análise.

Nesta etapa, não foram estabelecidos critérios ou categorias prévias para a análise. Apenas após a coleta de dados foram aplicadas as etapas da análise de conteúdo, seguindo as três fases propostas por Bardin (2011), pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e inferência e interpretação.

No momento da pré-análise, realiza-se a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação, obedecendo a regras fundamentais, como exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. Além disso, é essencial respeitar a ordem das fases, pois há interdependência entre elas.

Na etapa de exploração do material, foram realizadas as codificações das entrevistas semiestruturadas, de modo a categorizar os dados coletados. Os resultados obtidos possibilitaram a criação das seguintes categorias:

- Concepções de Inclusão escolar: na presente categoria objetiva-se identificar as concepções dos professores;
- Entendimento sobre aprendizagem dos estudantes com TEA: a categoria delinea a concepção dos professores sobre o que os mesmos entendem sobre aprendizagem dos estudantes com TEA;
- Práticas pedagógicas utilizadas com estudantes com TEA: a categoria visa investigar as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para os estudantes com TEA.

A partir das categorias apresentadas, procedeu-se à interpretação dos dados, fundamentando as análises nos referenciais teóricos de Mantoan (2003), Lopes (2013) e Vygotsky (1997; 2008), entre outros.

Considerando o que já foi exposto sobre o estudo, na sequência são apresentadas as especificidades do campo da pesquisa e os participantes do estudo.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO CEARÁ

O estado do Ceará está localizado na Região Nordeste do Brasil, abrangendo 184 municípios e ocupando uma área de 148.894,44 km². Sua capital é Fortaleza. A localização geográfica do Ceará pode ser visualizada na Figura 02.

Figura 2 – Localização do Estado do Ceará (CE)



Fonte: Adaptação feita pela a autora (2024)⁵

Os dados educacionais do estado do Ceará, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), indicam que o estado possui 7.553 escolas de Educação Básica, sendo 5.105 escolas da rede municipal e 753 escolas sob responsabilidade do estado (Brasil, 2023).

A Educação Básica no Ceará é composta pelas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além das modalidades de ensino, que

⁵ Disponível em: https://pt.pngtree.com/freebackground/map-of-brazil-ceara-southphoto_2374047.html. Acesso 10 jun. 2024.

incluem: Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação Indígena e Educação Quilombola

As modalidades de ensino seguem as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) (Brasil, 1996). O Plano Estadual de Educação do Ceará foi criado em 30 de maio de 2016 e sancionado pela Lei nº 16.025/2016. Esse documento orienta as políticas públicas educacionais no estado, estabelecendo metas e estratégias a serem implementadas pelo estado e pelos municípios, com a colaboração da União.

No Artigo 3º, inciso IX, o Plano Estadual trata da garantia da equidade educacional, destacando a importância de promover um sistema inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Ceará, 2016).

A Meta 3 aborda a universalização do ensino, enquanto o item 3.13 destaca a necessidade de implementação e aperfeiçoamento de políticas curriculares.

A Meta 4 trata especificamente da Educação Especial, prevendo 23 estratégias para sua implementação. O item 3.14 enfatiza a formação continuada de professores para a educação inclusiva, estabelecendo a necessidade de proporcionar capacitação específica e contínua aos profissionais da rede pública para o atendimento às necessidades educacionais especiais. Além disso, garante a disponibilização de Salas de Recursos Multifuncionais nos espaços educativos e o fortalecimento dos Núcleos de Atendimento Pedagógico Especializado (NAPE) (Ceará, 2016).

A estratégia 4.1, presente na Meta 4, estabelece a oferta de escolarização de qualidade ao público da Educação Especial, destacando que a inclusão deve ocorrer, preferencialmente, na rede regular de ensino, associada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Ceará, 2016).

Acrescenta-se que será implementada uma política de formação voltada para os profissionais envolvidos com a inclusão em escolas regulares, abrangendo tanto os professores da sala comum quanto os docentes das Salas de Recursos Multifuncionais.

Além disso, está prevista a ampliação das Salas de Recursos Multifuncionais, bem como a garantia de recursos financeiros permanentes destinados à acessibilidade. A Meta 4 reforça que a Educação Especial e todos os elementos que possibilitam sua efetivação serão assegurados, promovidos e

fortalecidos, de modo a garantir que a modalidade ocorra, preferencialmente, na rede regular de ensino (Ceará, 2016).

A modalidade de Educação Especial no Ceará apresenta evolução na matrícula nas séries iniciais, conforme apontam os dados do Censo Escolar de 2023.

Figura 3 – Número de Matrículas da Educação Especial dos anos iniciais do Ensino Fundamental do Estado do Ceará - (CE)



Fonte: INEP (2023)

Ao analisar os dados de matrícula da Educação Especial nas séries iniciais da rede pública do estado do Ceará, observa-se um aumento significativo entre 2014 e 2023.

Segundo os dados do Censo Escolar do INEP (2023), o estado registrou um total de 29.342 estudantes com deficiência matriculados na rede regular de ensino nas séries iniciais em 2023, representando 39,61% do total de estudantes da Educação Especial. No mesmo período, a Educação Especial na Educação Básica contabilizou 97.763 matrículas (INEP, 2023).

3.2.1. Caracterização da Educação do Município de Tianguá

A presente pesquisa foi realizada no município de Tianguá-CE. Dessa forma, é essencial conhecer as principais características da cidade.

A Prefeitura Municipal de Tianguá disponibiliza, em seu sítio eletrônico, informações sobre o processo histórico de formação do município, permitindo compreender aspectos fundamentais da sua origem e desenvolvimento.

O nome Tianguá é de origem indígena, significa gancho ou forquilha, que prende as águas. O município era um sítio, antiga aldeia Tabajara que pertencia à vila Viçosa Real do Ceará. A colonização das terras que deram origem a cidade (perímetro urbano) foi empossada em 1854 a partir da 1ª Lei de Terras do Brasil (Lei n. 601 de 18.09.1850 regulamentada pelo Decreto Imperial n. 1.318 de 1854). Pelo capitão português João Batista Leal, fiscal das terras devolutas junto a Câmara de Viçosa do Ceará, registrou em seu nome o então sítio Chapadinha. Pois Tianguá pertencia Com a morte da esposa de João Batista Leal em 1855, as terras do sítio Chapadinha foram partilhadas entre seus herdeiros: Joaquim, Bonifácio, Manoel e Francisco Batista Leal, sendo que os dois primeiros venderam seus quinhões hereditários a Manuel Nogueira da Costa e Francisco Ferreira Lima, que juntamente com os descendentes de João Batista Leal, iniciaram o povoamento do sítio. Em 1890 pelo decreto n. 33 que foi elevado à condição de vila, pelo Decreto Estadual n.62, de 1890, a vila de Barracão passou a denominar-se Tianguá. Foi em 1938 que a vila foi elevada à condição de cidade (Ceará, 2023, s/p online)

A emancipação política do município de Tianguá ocorreu em 31 de julho de 1890, seguindo os ritos legais e políticos que marcaram o período prévio à promulgação da Constituição de 1891 no Brasil (Ceará, 2023). Do ponto de vista geográfico, Tianguá está localizado nos limites territoriais do estado do Ceará, fazendo divisa com o estado do Piauí, conforme ilustrado na Figura 04.

Figura 4 – Localização do município de Tianguá-CE



Fonte: Adaptação feita pela autora (2024)⁶

⁶ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/Wd2F3Gh2hHoAGTkJ7>. Acesso em: 10 jun. 2024.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município de Tianguá-CE possui uma área total de 908,893 km² e uma população de 81.656 habitantes (Brasil, 2022).

Segundo o Censo Escolar de 2023, o sistema educacional do município conta com 34 (trinta e quatro) instituições de Educação Infantil que oferta com creche e pré-escola, 36 (trinta e seis) escolas públicas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e 18 (dezoito) escolas dos anos finais do Ensino Fundamental, totalizando 88 (oitenta e oito) escolas, distribuídas entre áreas urbanas e rurais.

No município, a Educação Básica abrange a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, além de diversas modalidades, como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial e Educação Profissional e Tecnológica.

A regulamentação da educação municipal é fundamentada em legislações nacionais e locais, incluindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) e a Lei Municipal nº 1.595/2023, que institui o Conselho Municipal de Educação, bem como o sistema municipal de ensino.

Nos Arts. 1º e 2º da respectiva lei destaca que:

Art.1º. Fica criado o Sistema Municipal de Ensino do Município de Tianguá – CE que observará o disposto na Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei Orgânica do município e normativas do Conselho Nacional de Educação concernente ao Sistema Municipal de Ensino.

Art. 2º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Ceará, 2023).

. O município é responsável pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e pelas modalidades de Educação Especial e EJA.

Destaca-se a importância do Conselho Municipal de Educação, regulamentado pela Lei nº 1.595/2023, que exerce um papel normativo, consultivo, deliberativo, propositivo e mobilizador, além de supervisionar e fiscalizar o sistema de ensino municipal, tanto na rede pública quanto na privada (Ceará, 2023).

Além disso, Tianguá participa do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC), instituído pela Lei Estadual nº 14.026/2007 ainda em vigor em tempos da pesquisa, que tem como objetivo melhorar os indicadores de aprendizagem. O

currículo educacional do município segue o Documento Curricular Referencial do Ceará (Parecer nº 0906/2018), alinhado à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fornecendo diretrizes para os processos de ensino e aprendizagem.

A gestão educacional no município de Tianguá-CE é realizada pela Secretaria Municipal de Educação, com suporte técnico e administrativo da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Além disso, conta com a atuação da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE 05), que articula políticas públicas e promove a execução das ações educativas no município, assegurando a universalização da Educação Básica.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é regulamentado pela legislação nacional, especificamente pelo Decreto-Lei nº 7.611, de 2011, e é realizado em Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas, atendendo estudantes da Educação Infantil, dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e da EJA.

Para atender às demandas de estudantes com deficiência, Tianguá dispõe do Centro Intersetorial de Assistência à Criança e ao Adolescente com Deficiência - Antônio Arnaldo Sales Machado, conhecido como Programa Naná. Esse centro foi criado pela Lei Municipal nº 1.407/2021 e atende crianças e adolescentes de 3 a 16 anos com deficiências físicas, visuais, auditivas e intelectuais, por meio de critérios clínicos, terapêuticos e sociais.

Os serviços oferecidos pelo Programa Naná incluem apoio psicopedagógico, fisioterapêutico, neuropsicológico e fonoaudiológico, sendo um projeto intersetorial que integra as áreas de saúde, assistência social e educação.

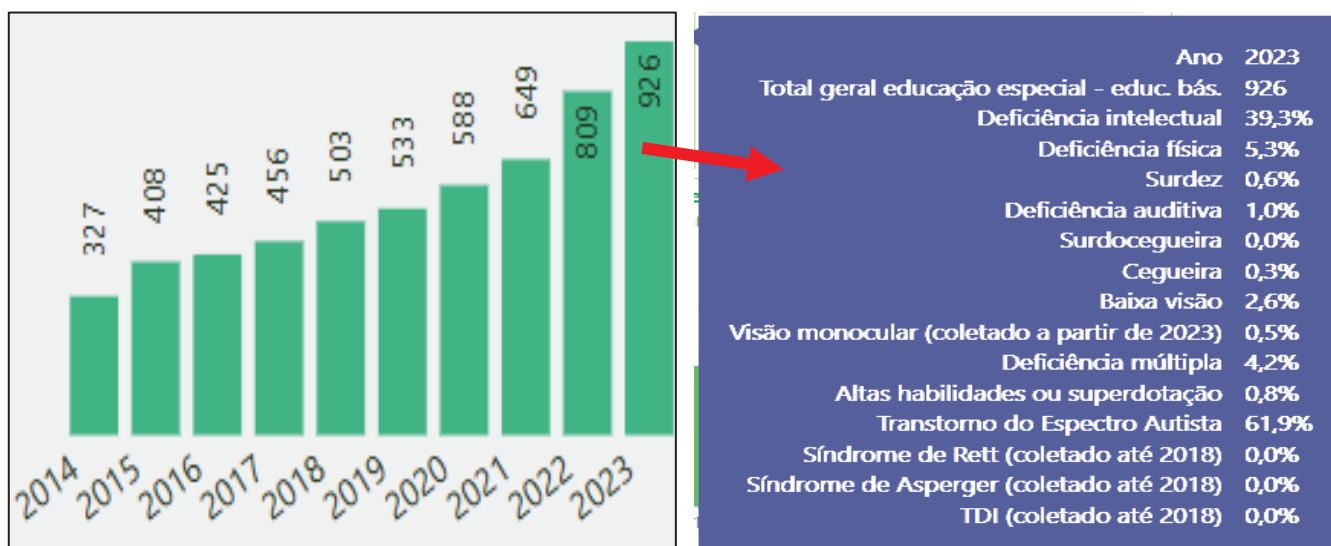
O principal objetivo do Programa Naná é promover a habilitação e reabilitação dos participantes por meio de ações integradas que fomentem o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, social e emocional. A Lei nº 1.407/2021, em seu Art. 5º, inciso III, estabelece a atuação de pedagogos no programa, com o objetivo de aplicar teorias e práticas educacionais que facilitem o processo de aprendizagem e contribuam para o desenvolvimento integral dos beneficiários.

A inclusão escolar em Tianguá teve início com a implementação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b). A Educação Especial no município é regulamentada por normas locais,

complementadas por diretrizes estaduais e nacionais, que orientam o Atendimento Educacional Especializado no ensino regular.

O respectivo esforço tem se refletido no aumento das matrículas na Educação Especial, demonstrando avanços significativos na inclusão educacional na educação básica, em conformidade com a Figura 5.

Figura 5 – Evolução das matrículas da Educação Especial na Educação Básica de Tianguá e porcentagem distribuída por deficiências



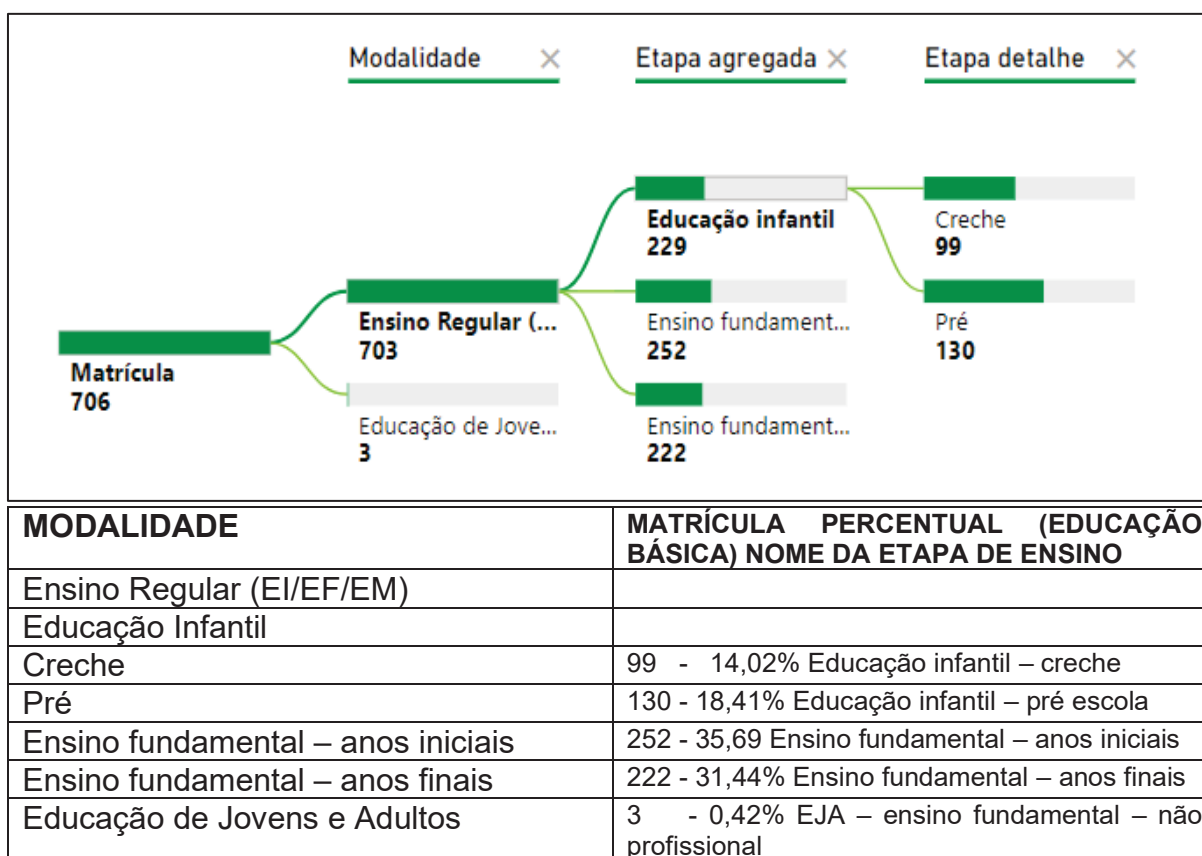
Fonte: (INEP, 2023).

Conforme os dados do Censo Escolar (INEP, 2023), a Educação Básica no município de Tianguá-CE conta com um total de 926 estudantes com deficiência matriculados.

Destaca-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa a maior parcela desse grupo, correspondendo a 61,9% das matrículas na Educação Básica. Porém no valor total, verifica-se uma estimativa em torno de 116,5%, pois ocorre repetições de deficiências.

Para facilitar a compreensão da distribuição dos estudantes com deficiência por modalidade de ensino, a Figura 6 apresenta a segmentação dessas matrículas no município, conforme cada modalidade educacional.

Figura 6 – Número de matrícula de estudantes com deficiência por etapa de ensino do Município de Tianguá



Fonte: INEP (2023). Adaptada pela autora.

Os dados referentes às matrículas na Educação Básica, segmentadas por etapa de ensino no município de Tianguá-CE, indicam que 35,69% dos estudantes com deficiência estão matriculados especificamente nos anos iniciais do ensino regular que corresponde ao total de 726 estudantes. Uma análise das informações gerais da Educação Básica, especialmente dos anos iniciais, revela uma concentração significativa de alunos com deficiência nessa etapa. Esses dados ressaltam a importância de investigar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores no atendimento a estudantes com TEA nesse contexto educacional, pois compreender essas práticas é fundamental para promover a inclusão efetiva e o desenvolvimento dos estudantes em todos os aspectos.

Cabe destacar que, apesar do número de matrículas, foi apenas a partir da implementação da *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação*

Inclusiva (2008) que o município de Tianguá-CE iniciou o processo de inclusão escolar dos alunos público-alvo da educação especial.

Outro aspecto relevante é que o município não possui resoluções ou decretos próprios referentes à inclusão escolar desse público, seguindo, portanto, as diretrizes estabelecidas em decretos e resoluções estaduais e nacionais sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O movimento realizado pelo município reflete as ideias, discursos e identidades presentes nos contextos de influência e de produção de um texto legal (Ball; Bowe, 1992).

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

A Escola pesquisada atende os anos iniciais do Ensino Fundamental e é mantida pela rede pública municipal, sob gestão da Secretaria Municipal de Educação de Tianguá-CE.

Para tanto, apresenta-se por meio da Figura 7, a frente da instituição escolar.

Figura 7 – Instituição da pesquisa



Fonte: Imagens da autora (2024)

A faixa etária dos estudantes que frequentam a escola varia entre 7 (sete) e 11 (onze) anos, distribuídos por séries nos períodos matutino e vespertino, totalizando 381 (trezentos e oitenta e um) alunos. Desses, 34 (trinta e quatro) são estudantes público-alvo da Educação Especial, matriculados no ensino regular e com atendimento complementar no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O quadro de funcionários da escola é composto por 38 (trinta e oito) colaboradores, incluindo: professores; equipe de serviços gerais; merendeira; vigias; cuidadores; secretária e o Núcleo gestor, formado pelo diretor e coordenadores

A escola orienta seu trabalho por meio de documentos institucionais, como: o Regimento Escolar, que organiza sua estrutura e funcionamento; e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), fundamentado na LDBEN nº 9.394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O PPP estabelece os objetivos educacionais e define as condições para o desenvolvimento da escola, sendo um documento construído coletivamente. Esse processo participativo envolve famílias, professores, alunos, equipe pedagógica e demais funcionários, garantindo uma gestão democrática e um compromisso com a qualidade do ensino.

Embora o prédio escolar possua uma estrutura apropriada para o ensino, há necessidade de reformas para melhorar a acessibilidade de estudantes e funcionários. A escola dispõe de um laboratório de informática climatizado, equipado com 08 (oito) computadores com internet cabeada.

A estrutura da escola conta com: 05 (cinco) salas de aula, cada uma com capacidade para 30 (trinta) alunos; 02 (duas) salas menores, com capacidade para 25 (vinte e cinco) alunos cada, bem ventiladas e em bom estado; 01 (uma) sala de coordenação, que também abriga a direção e o setor de xerografia; 01 (uma) cantina com depósito de merenda escolar; 01 (uma) sala de AEE; 01 (uma) secretaria com banheiro e almoxarifado de suprimentos administrativos; 01 (um) pátio com refeitório e espaço aberto (solar); e, 01 (um) almoxarifado de materiais de limpeza e consumo escolar

A sala da Secretaria é pequena e contém os arquivos dos documentos dos alunos e funcionários. Nesse mesmo ambiente, funciona a sala dos professores, uma vez que a escola não dispõe de um espaço específico para essa finalidade.

Além disso, as reuniões individualizadas com os pais são realizadas nesse local, sempre que necessário.

No que se refere à Educação Inclusiva, e em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b), a escola atende estudantes com deficiência do 1º ao 5º ano, que frequentam o ensino regular e recebem atendimento no AEE. Atualmente, são 34 (trinta e quatro) estudantes com laudos diagnósticos de: Síndrome de Down; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Deficiência intelectual

Além disso, a escola também atende alunos com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Dentre esses estudantes, 14 (quatorze) necessitam de cuidador⁷, que os acompanha nas atividades escolares, auxiliando nas necessidades alimentares, na mobilidade e no uso do banheiro.

3.3.1 Participantes da Pesquisa

Os participantes da pesquisa são professores da rede municipal de ensino de Tianguá-CE, que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para garantir o anonimato dos participantes e atender aos aspectos éticos da pesquisa, seus nomes não serão divulgados. A Tabela 4 apresenta as informações detalhadas sobre os participantes da pesquisa.

Quadro 4 – Características profissionais e acadêmicas dos participantes

INSTITUIÇÃO	PROFESSOR E REGIME DE TRABALHO	TEMPO DE MAGISTÉRIO	TEMPO DE ATUAÇÃO NOS ANOS INICIAIS	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Escola pesquisada	P1 - Contrato	02 anos	02 anos	Pedagogia
Escola pesquisada	P2 - Efetivo	20 anos	15 anos	História e geografia
Escola pesquisada	P3 - Efetivo	20 anos	15 anos	Pedagogia e Biologia

⁷ Na educação inclusiva, a função do cuidado é fundamental para garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças e necessidades específicas, tenham acesso a um ambiente de aprendizagem seguro, acolhedor e equitativo. O cuidado na educação inclusiva não se restringe apenas ao aspecto assistencial, mas se expande para dimensões pedagógicas, emocionais e sociais.

Escola pesquisada	P4 - Efetivo	18 Anos	07 anos	Pedagogia, História e geografia
Escola pesquisada	P5 - Efetivo	25 anos	25 anos	Letras

Fonte: Dados da autora (2024).

Conforme apresentado no Quadro 4, quatro professores são efetivos e um é temporário. Dentre os efetivos, observa-se um vínculo consolidado com a educação, o que contribui para a continuidade das práticas pedagógicas.

Vale destacar que os professores P2, P3, P4 e P5 possuem um tempo de experiência significativo no magistério. Dessa forma, considera-se que a experiência desses profissionais pode favorecer a interlocução com docentes com menor tempo de serviço na escola, além de fortalecer ações voltadas à implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Com o contexto da pesquisa delimitado, os sujeitos participantes definidos e os procedimentos de coleta de dados estabelecidos, deu-se início ao trabalho de campo em busca de respostas para a questão central da pesquisa: Como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Tianguá–CE desenvolvem as práticas pedagógicas para estudantes com TEA?

A partir da formulação do problema de pesquisa, realizou-se um levantamento bibliográfico e documental aprofundado, o qual possibilitou reflexões críticas e contextualizadas sobre o processo de inclusão escolar no Brasil, destacando políticas públicas, desafios e avanços nessa área. Especificamente, abordou-se a realidade educacional do município de Tianguá-CE, analisando documentos oficiais, estudos acadêmicos e relatórios locais para compreender como as práticas inclusivas.

4 INCLUSÃO ESCOLAR NO CONTEXTO BRASILEIRO E NO MUNICÍPIO DE TIANGUÁ-CE

Este capítulo tem como propósito explorar os documentos legislativos do Brasil voltados à Educação Especial e à inclusão de pessoas com TEA fazendo um olhar de forma global no contexto brasileiro e no município de Tianguá no Ceará. Para tanto, o recorte temporal adotado abrange o período de 1994 a 2020, contemplando a análise das normas que influenciaram e impactaram diretamente as práticas educacionais inclusivas no país.

Os documentos selecionados foram elaborados pelo Ministério da Educação e pelo Congresso Nacional, compreendendo marcos regulatórios fundamentais para a efetivação da inclusão escolar.

O quadro 5 apresenta os principais documentos regulatórios selecionados para este estudo, evidenciando seus respectivos contextos de implementação.

Quadro 5 – Principais leis, decretos, resoluções, políticas e programas de 1994 a 2020, que contribuem e impactam as práticas educacionais inclusivas

ANO	DOCUMENTO LEGISLATIVO
1994	Política Nacional de Educação Especial Definida como Política Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiências, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades (superdotadas), assim como de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos. A Política Nacional de Educação Especial compreende, portanto, o enunciado de um conjunto de objetivos destinados a garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades especiais, cujo direito à igualdade de oportunidades nem sempre é respeitado (Brasil, 1994).
1996	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 A Educação Especial é uma modalidade de processo educativo que perpassa todos os níveis de ensino e deve ser oferecida preferencialmente na rede regular (Brasil, 1996).
1999	Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 <ul style="list-style-type: none">• Consolidar as normas de proteção

	<ul style="list-style-type: none"> • Assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas com deficiência • Promover a acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida (Brasil, 1999).
2001	<p>A Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 é a lei que aprova o Plano Nacional de Educação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Garante o ensino fundamental obrigatório para todas as crianças de 7 a 14 anos • Amplia o atendimento nos demais níveis de ensino • Valoriza os profissionais da educação • Desenvolve sistemas de informação e avaliação em todos os níveis de ensino • Busca erradicar o analfabetismo (Brasil, 2001a). <p>Resolução nº 2 de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de Educação (CNE) institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica • Determina que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos • Determina que as escolas devem organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais • Determina que as escolas devem assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001b).
2004	<p>Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (SEESP)</p> <p>O objetivo era compartilhar conceitos, informações e metodologias para professores e gestores.</p>
2007	<p>Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)</p> <p>Determina a Distribuição dos recursos realizados é realizada em proporção por quantidade de alunos, nas escolas convencionais, escolas comunitárias e filantrópicas (Brasil, 2007a).</p> <p>Portaria Ministerial nº 555 de 5 de junho de 2007</p> <p>Instituiu um Grupo de Trabalho para rever e sistematizar a Política Nacional de Educação Especial. O documento foi prorrogado pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007 (Brasil, 2007b).</p>
2008	<p>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - Janeiro de 2008</p>

	<p>De acordo com essa Política, a educação especial deve integrar a proposta pedagógica da escola, eliminando barreiras para a plena participação dos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2008a).</p> <p>Decreto nº 6571 de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado (AEE). Define que o AEE deverá ser garantido pelos sistemas de ensino, prioritariamente, nas escolas comuns e em espaços definidos como SEM (Brasil, 2008b).</p>
2009	<p>Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Os direitos educacionais devem ocorrer sem discriminação e em igualdade de oportunidade (Brasil, 2009).</p>
2011	<p>Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado. Determina um sistema educacional inclusivo. Oficializa a dupla matrícula (no ensino regular e no AEE) (Brasil, 2011).</p>
2012	<p>Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012 Instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Assegura os direitos, reforça o compromisso do Estado com a igualdade de oportunidades. Determina a obrigatoriedade da inclusão social, ao acesso ao mercado de trabalho, a educação inclusiva e a matrícula em instituições de ensino regular (Brasil, 2012).</p>
2014	<p>Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 Aprova o Plano Nacional de Educação. Reforça a universalização da educação básica e o ensino especializado ofertado no AEE para alunos de quatro e dezessete anos por meio da Meta 4 (Brasil, 2014).</p>
2015	<p>Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015 Lei Brasileira de Inclusão conhecida como o- Estatuto da Pessoa com Deficiência. O objetivo é garantir e promover, em condições de igualdade, os direitos das pessoas com deficiência. O currículo da educação deve ser apresentado em condições de igualdade (Brasil, 2015).</p>
2020	<p>Decreto nº 10.502 de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial: Equidade, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Implantar instituições de ensino especializado para os estudantes que não se beneficiam da inclusão no ensino regular. A flexibilidade do estudante e a família de escolher qual modelo educacional deseja participar (Brasil, 2020).</p>

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024)

A análise desses documentos permite compreender os avanços e desafios no campo da Educação Especial, bem como o impacto das políticas públicas na inclusão de pessoas com TEA no sistema educacional brasileiro.

Entende-se que o processo de formulação e implementação da política educacional é complexo, não se limitando à elaboração de um documento pelo Estado e sua simples aplicação pela sociedade. Nesse sentido, reconhece-se a existência dos contextos de um ciclo de políticas, conforme proposto por Ball e Bowe (1992), que incluem: Contexto de influência e o contexto da produção de texto

O contexto das políticas de inclusão no Brasil começa a se consolidar com documentos de influência internacional, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Esses acordos foram fundamentais para a democratização do ensino, estabelecendo diretrizes para uma educação mais inclusiva e acessível. Desde então, a Educação Especial vem sendo amparada e fortalecida por políticas de inclusão, o que ampliou seu alcance e garante os direitos educacionais para os estudantes.

Na década de 1990, com o crescimento do capitalismo e a consolidação dos princípios neoliberais, “o chamado mundo globalizado redefiniu a função do Estado como executor de políticas sociais” (Peroni, 2003, p. 01). Essa redefinição provocou profundas alterações no gerenciamento das “políticas públicas, levando à transferência da responsabilidade pela execução e pelo financiamento das políticas sociais diretamente para o mercado” (Peroni, 2009, p. 139).

Para aprofundar essa discussão, Ball (2013) identifica esse movimento de reformulação do Estado e conclui que serviços anteriormente realizados pelo Estado passaram a ser executados por diversas outras organizações, tais como: Parcerias público-privadas; Consultorias para pesquisa e avaliação das políticas educacionais; Atividades filantrópicas para financiamento de programas na área educacional; Fornecimento de serviços por meio do setor voluntário; Empresários sociais atuando na resolução de problemas sociais.

Frente às alterações decorrentes da redefinição da função do Estado na execução de políticas sociais, mencionadas por Peroni (2009) e Ball (2013), o desenvolvimento de políticas públicas para a Educação Especial passou a ser

legitimado por espaços externos à educação. Isso significa que houve uma transferência parcial ou total da responsabilidade do setor público para organizações não governamentais, como instituições filantrópicas, que passaram a assumir a execução de programas e serviços voltados a estudantes com deficiência, especialmente quando não há apoio governamental suficiente.

Além disso, empresas privadas passaram a atuar na formação e treinamento de profissionais da educação, e no contexto das reformas educacionais, fundos e fundações corporativas passaram a financiar iniciativas inclusivas, frequentemente guiadas por uma lógica de mercado. Assim, essas entidades não apenas atuam conforme seus próprios interesses, mas também, de forma indireta, apoiam os interesses do Estado.

Apesar desse cenário de descentralização da responsabilidade estatal, o Brasil participou, em 1990, da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, com o apoio de órgãos internacionais, como: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Banco Mundial. Esses organismos internacionais exercem influência significativa sobre as políticas educacionais nacionais, a partir de suas exigências e recomendações, alinhadas ao modelo neoliberal de sociedade.

Embora esses órgãos tenham como missão promover a integração econômica mundial e a cooperação internacional, Garcia (2010) adverte que seus discursos nem sempre são coerentes entre si, no entanto, todos defendem a inclusão, o progresso, o desenvolvimento, a riqueza, a democracia, a igualdade e a qualidade de vida, especialmente para aqueles que se inserem no mercado e nas culturas globais.

Conforme apontam Shiroma *et al.* (2011), esses organismos desempenharam e continuam desempenhando um papel fundamental na formulação das políticas públicas para a educação no Brasil. Esses órgãos mobilizaram os países por meio da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien (1990), e posteriormente, no Fórum Mundial de Educação, ocorrido em Dacar (2000).

Na Conferência Mundial de Educação para Todos, foi aprovada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos (1990), cujos objetivos, segundo Haddad e Di Pierro (2000), foram denunciar os índices insatisfatórios de escolarização na Educação Básica e acelerar o processo de “repensar” a educação nos âmbitos internacional e nacional.

É nesse contexto de influência que as políticas educacionais são formuladas e os discursos são construídos. Conseqüentemente, diversas redes de relações disputam espaço para influenciar a definição das finalidades sociais das políticas públicas.

Sob essa influência, o Brasil, durante o governo de Fernando Collor (1990-1992), atravessava uma grave crise econômica e social, marcada por altos índices de analfabetismo e pela negligência em relação à Educação Especial. Nesse cenário, o país enfrentou forte pressão de organismos internacionais, como o Banco Mundial; a UNESCO e a UNICEF.

Os elencados organismos firmaram compromissos para financiar políticas públicas no Brasil. Segundo Padilha (2015, p. 213), além do “apoio financeiro, essas organizações promoviam uma lógica gerencial de governança alinhada ao neoliberalismo, influenciando diretamente as diretrizes da administração pública brasileira”.

O modelo de governança neoliberal passou a enxergar a educação como um instrumento estratégico para mudanças econômicas. No entanto, apesar dos compromissos firmados com agências internacionais, a Educação Especial permaneceu negligenciada no Brasil.

De acordo com Padilha (2015, p. 214), o governo “Collor demonstrou distanciamento em relação à educação inclusiva, sendo marcado por uma omissão sistemática dos direitos sociais e educacionais”.

Com a posse de Itamar Franco (1992-1995), houve uma continuidade administrativa, e o Brasil, honrando o acordo firmado na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), participou da Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, da qual resultou o documento Declaração de Salamanca (1994), a qual definiu as diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

No mesmo ano, pela primeira vez, o país apresentou um documento oficial voltado para a inclusão educacional: a Política Nacional de Educação Especial (1994), fundamentada na Constituição Federal de 1988 e criada pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) e o Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2014a). Os objetivos dessa política eram promover a integração institucional e a pliar as diretrizes para a Educação Especial no Brasil.

É importante destacar que a Política Nacional de Educação Especial (2014a) define que os estudantes com deficiência — referidos na política como "portadores de necessidades especiais" — matriculados no ensino regular estão em processo de integração institucional. No entanto, essa modalidade de ensino ainda era marcada pela invisibilidade e pela exclusão. Apenas os estudantes que apresentavam condições para acompanhar a turma eram integrados ao ensino regular, enquanto aqueles que necessitavam de maior suporte continuavam segregados. O processo de aprendizagem era considerado homogêneo, desconsiderando as potencialidades individuais dos estudantes, o que reforçava a exclusão.

Observa-se que o Brasil não conseguiu interpretar integralmente os princípios de inclusão estabelecidos pela Declaração de Salamanca (1994). Como apontam Silva e Santo (2022), ao enfatizarem que "os estudantes com deficiência continuavam sendo segregados em instituições privadas e serviços educacionais especializados para atender necessidades específicas." Essa realidade perpetuava a exclusão e a desigualdade no sistema educacional.

As políticas neoliberais foram intensificadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Entre 1995 e 2002, foram implementados amplos programas de reforma educacional, incluindo: Universalização do acesso ao ensino fundamental; Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), que incorporou um capítulo específico sobre Educação Especial; Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2001a), que também destinou um capítulo exclusivo à Educação Especial; Delegação da responsabilidade pela implementação dessas políticas aos estados, municípios e Organizações Não Governamentais (ONGs) (Brasil, 2001a).

No contexto das reformas educacionais voltadas à Educação Especial, esse movimento é definido por Ball (2013) como "nova governança" e "nova política

educacional", em que os serviços públicos e suas escalas de operação passam por processos de modernização. Segundo o autor significa dizer que:

Essa definição e realocação têm vários aspectos – alguns mais velhos, alguns novos – tal como a criação de órgãos executivos, o estabelecimento de parcerias público-privada (de muitos tipos diferentes), contratação de serviços estatais para fornecedores privados [...], o uso de *think tanks* (laboratório de ideias), consultores e empresas especializadas de conhecimento para pesquisa e avaliação de políticas, atividade filantrópica e patrocínio para financiar programas e inovações na área da educação, o envolvimento do setor voluntário (instituições de caridade, ONGs, fundações sem fins lucrativos, etc.), no fornecimento de serviços e o uso de empresários sociais para tratar problemas sociais persistentes – às vezes em combinações complexas (Ball, 2013, p. 177).

Nesse contexto, observa-se que outros setores e instituições passaram a desempenhar serviços e funções que antes eram exclusivamente executados pelo Estado. Sob essa perspectiva, Ball (2014, p. 34) enfatiza que “as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas; há novas vozes nas conversas”. Dessa forma, novos interesses, poderes e influências passaram a integrar o processo político, moldando a formulação e a implementação das políticas públicas.

Diante dessas influências e interesses, a LDBEN nº 9.394/96, no Capítulo V, definiu a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino, que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996). Além disso, a legislação determinou que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos e profissionais qualificados para atender às necessidades desse público.

No fomento dessas políticas, destaca-se a produção do texto normativo. Cabe ressaltar que o contexto da produção do texto está diretamente interligado ao contexto de influência, pois, segundo Mainardes (2006, p. 52) “o contexto de influência está, usualmente, ligado a determinados interesses e ideologias, e o contexto da produção de texto está ligado à linguagem do interesse do público mais geral.”

Dessa forma, percebe-se o contexto de influência na formulação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, instituída pela Lei nº 7.853/1989 e regulamentada pelo Decreto nº 3.298/1999. Essa legislação tem como objetivo central a integração da pessoa com deficiência na sociedade, com

ênfase em sua inclusão socioeconômica. Dessa maneira, a política reflete interesses voltados ao fortalecimento das condições de participação das pessoas com deficiência nos diversos âmbitos sociais.

No que tange à educação, a Seção II, Artigo 24 atribui à área a responsabilidade de proporcionar aos estudantes da Educação Especial uma formação profissional, visando sua habilitação para o mercado de trabalho.

A legislação estabelece que a inclusão deve ocorrer no sistema educacional por meio de escolas regulares ou instituições especializadas, sejam públicas ou privadas (Brasil, 1999).

Em 1995, foi promulgada a Lei nº 9.131 que aprovou a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE) (Brasil, 2001b). Esse órgão ficou responsável por estabelecer as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com o objetivo de regulamentar o Capítulo V da LDBEN nº 9.394/96.

Por conseguinte, instituiu-se a Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001 que aprovou o Plano Nacional de Educação. Sendo que no Art. 1º dessa legislação ordenou-se “as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em que aplicam-se a todas as suas etapas e modalidades” (Brasil, 2001b).

No parágrafo único desse mesmo artigo, determinou que

O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado (Brasil, 2001b).

A referida Lei nº 10.172/2001, em seu Artigo 2º, igualmente determinou que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001b).

Com a necessidade e urgência da inclusão reafirmadas no texto da Declaração de Salamanca (1994), o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Especial (SESP) implantaram, em 2004, o programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. O objetivo do programa foi “compartilhar novos conceitos, informações e metodologias – no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros” (Brasil, 2004, p. 3).

No entanto, no Brasil, as iniciativas voltadas à inclusão da pessoa com deficiência foram intensificadas a partir dos compromissos assumidos na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006). Esse tratado internacional estabeleceu que os Estados-Partes devem assegurar um sistema de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social compatível com a meta da plena participação e inclusão (ONU, 2006), adotando medidas para garantir que:

- a) As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;
- b) As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem (Brasil, 2007a, p. 5-6).

A partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), consolidou-se no Brasil o compromisso com a inclusão, impulsionando investimentos em programas e projetos educacionais e sociais voltados ao público-alvo da Educação Especial. Como decorrência desse compromisso, o Brasil promulgou a Convenção por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009).

Para dar continuidade à análise das legislações e marcos importantes que fortaleceram a visibilidade da inclusão, destaca-se a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006.

Esse instrumento internacional foi incorporado à legislação brasileira em 2008, por meio do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, após aprovação pelo Congresso Nacional. Outrossim, a Convenção reforça o compromisso do Brasil com os Direitos Humanos, assegurando às pessoas com deficiência o pleno exercício da liberdade, da autonomia e da participação social em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009).

No Artigo 24, que aborda o direito à educação, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência determina que a educação das pessoas com deficiência deve ocorrer sem discriminação e em igualdade de oportunidades, sendo responsabilidade dos Estados a implementação de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino (Brasil, 2009).

Além disso, a Convenção consolidou uma nova nomenclatura, substituindo termos anteriormente utilizados pela designação “pessoa com deficiência”. O documento enfatiza que a deficiência deve ser compreendida no contexto das barreiras impostas pela sociedade, que limitam o pleno desenvolvimento dessas pessoas e restringem seu acesso à educação, ao trabalho e à participação social.

Antes mesmo da publicação do Decreto nº 6.949/2009, o governo brasileiro nomeou uma comissão de especialistas em Educação Especial para elaborar o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b).

A elaboração desse documento consolidou-o como um instrumento estatal e um mecanismo de governança, tanto para o Estado quanto para a população. No entanto, esse mecanismo é moldado por interesses, disputas e valores que emergem de contextos sociais variados e complexos.

Nessa dinâmica, a formulação de políticas públicas sofre influências de múltiplos e heterogêneos contextos sociais, resultando em uma rede de relações políticas e disputas de interesses entre diversos atores, tais como: Agências financiadoras da educação (como o Banco Mundial); Organizações internacionais; Organizações Não Governamentais (ONGs).

Esses agentes exercem papéis decisivos na construção das políticas públicas educacionais. Conforme descrito por Ball (2014, p. 35), o cenário educacional contemporâneo envolve um amplo e diversificado conjunto de participantes, incluindo "agências multilaterais, governos nacionais, ONGs, think tanks⁸, grupos de interesse, consultores, empreendedores sociais e corporações internacionais."

Dessa forma, suas atuações criam um complexo entrelaçamento de influências, impactando diretamente a elaboração de documentos políticos e definindo elementos estratégicos que delimitam as ações possíveis dos atores envolvidos.

Esse impacto ocorre por meio de mecanismos específicos, que condicionam tanto a liberação de fundos quanto a promoção de parcerias entre os setores

⁸ grupos de reflexão: de pessoas ou instituições que desenvolvem pesquisas nas áreas sociais e política, etc.

público e privado, alinhando-se aos princípios e diretrizes estabelecidos pelas agências financiadoras e organismos internacionais.

A PNEEPEI (Brasil, 2008b) foi influenciada por agências internacionais e organismos que atuam no campo educacional. A finalidade dessa política é construir um sistema educacional inclusivo, promovendo a reorganização das escolas e classes especiais, além de estimular transformações estruturais e culturais para garantir que os estudantes tenham suas especificidades atendidas. Esse documento define estratégias para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares.

Além disso, a política orienta os sistemas de ensino a promover respostas adequadas às necessidades educacionais especiais, garantindo a “transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a Educação Superior; [...]” (Brasil, 2008b, p. 8).

A PNEEPEI (Brasil, 2008b) estabelece que a Educação Especial deve ser transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Dessa forma, as escolas precisam disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, garantindo que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) complemente e/ou suplemente a formação escolar dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados na rede regular de ensino (Brasil, 2008b).

Conforme destaca Sewald (2020) a Política Nacional (Brasil, 2008) foi elaborada como consequência de o Brasil ter ratificado a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência ocorrida em 2007. Essa política em vigência representa um avanço significativo para a Educação Especial, consolidando essa modalidade como transversal a todos os níveis de ensino e reafirmando o compromisso do Brasil com a inclusão educacional.

Ao evidenciar a Educação Especial no âmbito do AEE, a política determina que o atendimento seja oferecido no turno inverso ao da escolarização, com a função de “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2008b). Nos termos legais, o AEE deve ser garantido pelos sistemas de ensino e ofertado, prioritariamente, nas

escolas regulares e em espaços denominados Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

No mesmo ano da promulgação da PNEEPEI (Brasil, 2008b), foi homologado o Decreto nº 6.571 de 17 de setembro de 2008 (Brasil, 2008a), que regulamentou o AEE e estabeleceu, por meio da Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, a distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) para os alunos público-alvo da Educação Especial matriculados nas escolas comuns e no AEE (Brasil, 2007b).

Os documentos legislativos relacionados à Educação Especial desempenham um papel crucial na regulamentação e no direcionamento das políticas inclusivas no país. Em sua maioria, essas normativas abrangem a deficiência de forma ampla, garantindo respaldo legal para o atendimento a todas as pessoas com deficiência.

Sequencialmente estabeleceu-se o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, além de determinar, em seu Artigo 1º, que o sistema educacional deve ser inclusivo em todos os níveis, reafirmando o dever do Estado em garantir a educação às pessoas público-alvo da Educação Especial, oficializa a prática da dupla matrícula (no ensino regular e no AEE) (Brasil, 2011). Esse decreto também reforça o apoio financeiro às instituições especializadas privadas e filantrópicas que atuam na Educação Especial. Compreende-se que o mecanismo de financiamento dessas instituições assegura aos estados e municípios a distribuição de recursos do FUNDEB (Lei nº 11.494/2007), com base no número de matrículas registradas nas instituições conveniadas. Assim, preserva-se a relação histórica entre o Estado e as instituições assistencialistas.

Segundo Romero (2006, p. 141) “o argumento principal está pautado sobre a questão de que o Estado, por ele próprio, não tem condições de levar a cabo as suas políticas sociais.” Nesse sentido, a parceria entre o Estado e as instituições especializadas é reafirmada nas implementações legais voltadas à Educação Especial.

Para justificar o que determina o Decreto nº 7.611/2011 sobre a distribuição de recursos, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em conjunto com o MEC, lançou a Nota Técnica nº 62/2011 em

08 de dezembro. Esse documento esclarece que o Decreto nº 7.611/2011 não representa um retrocesso na política de inclusão, mas sim um mecanismo de apoio financeiro às instituições especializadas, destinadas ao atendimento de pessoas excluídas do sistema educacional obrigatório, devido a um histórico de exclusão escolar (Brasil, 2011).

Diante desse contexto, observa-se que instituições especializadas privadas e filantrópicas passaram a disputar o público da Educação Especial, justificando sua atuação como uma alternativa ao atendimento no setor público. Por outro lado, essa expansão do atendimento privado evidencia a fragilidade do Estado na garantia da escolarização da pessoa com deficiência.

No entanto, em resposta às intensas lutas sociais por direitos e inclusão social das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi criada a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, instituída pela Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012).

A respectiva legislação estabelece dispositivos específicos de proteção e garantia de direitos para essa população, contemplando diretrizes essenciais na promoção de direitos fundamentais, tais como: Acesso à saúde, educação e trabalho; Obrigatoriedade da inclusão social e da matrícula em instituições de ensino regular; Direito ao mercado de trabalho e à educação inclusiva.

Ao reforçar o compromisso do Estado com a igualdade de oportunidades (Brasil, 2012), essa legislação busca promover a equidade e combater as desigualdades que levam à exclusão social, compartilhando essa responsabilidade com toda a sociedade. O cumprimento dessas normas é essencial para garantir o respeito à diversidade e a efetivação da inclusão, que não deve ser vista apenas como uma obrigação legal, mas como um dever coletivo de todos os setores da sociedade.

Dando continuidade ao percurso de leis e decretos voltados à inclusão e à Educação Especial, em 2010, foram levantadas discussões nas reuniões da Conferência Nacional de Educação (CONAE). Como resultado, foi aprovado, em 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.

Na Meta 4, o PNE reforça a necessidade de universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado para a população de

quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2014b). A meta prevê a inclusão preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo um sistema educacional inclusivo por meio de salas de Recursos Multifuncionais, Classes especializadas e Escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014b, p. 55).

Ao refletir sobre a Meta 4, observa-se que o termo “preferencialmente” dilui o caráter da política inclusiva, permitindo a manutenção do AEE em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Assim, reforça-se o papel dessas instituições na Educação Especial, fortalecendo sua influência nas políticas educacionais voltadas à inclusão.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) esclarece em suas linhas introdutórias, a força dessas instituições:

Outra polêmica ocorreu na discussão da Meta 4 (educação especial), em relação ao atendimento educacional especializado “preferencialmente na rede pública” (expressão adotada na LDB). No debate entre atores que defendiam a educação inclusiva na rede pública e os que reivindicavam um atendimento educacional especializado complementar, foram bem-sucedidas as Apaes, que, ao apoiarem o último grupo, conseguiu que fosse mantida a expressão “preferencialmente” (Brasil, 2014b, p. 22).

A presença das instituições especializadas privadas e filantrópicas na Educação Especial no Brasil tem raízes históricas, e sua influência tem sido decisiva nos rumos das políticas educacionais, como já citado anteriormente. Sobre essas instituições, Laplane, Caiado e Kassar (2016, p. 42) destacam que “há uma forte tensão na história da Educação Especial brasileira, marcada pelo investimento de recursos públicos em instituições privadas de caráter filantrópico”.

Nesse contexto, observa-se que as instituições especializadas privadas e filantrópicas buscam constantemente captar o público da Educação Especial, pois a oferta desse atendimento se traduz em recursos financeiros para sua manutenção. Por outro lado, essa abertura histórica para tais instituições revela a fragilidade do Estado em garantir o direito à escolarização das pessoas com deficiência.

Essa dinâmica está alinhada à lógica neoliberal, em que a oferta educacional se torna uma responsabilidade compartilhada entre o setor público e o privado, configurando uma estratégia de terceirização do direito à educação. Nesse sentido, Nunes e Rodrigues (2022, p. 7) defendem que diante da “ausência de atendimentos

especializados em escolas públicas, a oferta na rede privada se torna uma alternativa viável.”

Dentro dessa mesma perspectiva, visando a construção de uma sociedade mais igualitária e inclusiva, foi promulgada, em 06 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. A lei tem como objetivo central garantir e promover, em condições de igualdade, os direitos das pessoas com deficiência, assegurando sua inclusão social e o pleno exercício da cidadania.

A criação da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) foi fundamentada no Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009), que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. No Capítulo IV, esse documento trata especificamente do direito à educação. No Artigo 28, são definidas como responsabilidades do poder público: Aprimorar os sistemas educacionais; Implementar projetos pedagógicos que institucionalizam o Atendimento Educacional Especializado (AEE); Garantir que o estudante com deficiência tenha acesso ao currículo em condições de igualdade; Adotar medidas individualizadas e coletivas que possibilitem seu pleno desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2015).

Trata de um documento essencial, assim como os demais já mencionados, pois legitima os direitos das pessoas com deficiência e coloca em evidência as responsabilidades do poder público. No entanto, para que a inclusão educacional seja realmente efetiva, não basta apenas a criação de legislações. É fundamental que essas leis sejam rigorosamente cumpridas e aplicadas, assegurando a verdadeira equidade e inclusão para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências no país.

A inclusão ainda representa uma luta social e educacional contínua, marcada por avanços históricos significativos, mas também por momentos de invisibilidade e negligência do poder público. Historicamente, a ausência de legislações voltadas à educação inclusiva no Brasil evidencia um contexto de exclusão. No entanto, as leis criadas ao longo do tempo representam marcos fundamentais na consolidação da garantia do direito à educação para todos.

Contudo, em 2020, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, por meio do Decreto nº

10.502 de 30 de setembro de 2020, assinado durante o governo de Jair Bolsonaro. A referida política gerou intensos debates, devido ao seu caráter controverso, pois, apesar de propor um novo modelo de inclusão, levantou preocupações sobre possíveis retrocessos nos direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência. De acordo com Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 2020 por meio das descrições dos autores Santos e Moreira (2020, p. 158):

A publicação do Decreto nº 10.502 culminou na publicação de manifestos e notas de repúdio de diversos pesquisadores e entidades científicas ligadas à área da educação especial e inclusiva, demonstrando as incongruências da proposta com as conquistas e resultados de estudos e pesquisas acadêmicas da área.

Com efeito, ainda em 2020, a implementação do Decreto nº 10.502/2020 foi suspensa, e, em 2023, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi revogado pelo Decreto nº 11.370 em 1º de janeiro do elencado ano.

Embora apresentada como uma proposta inclusiva, a política trazia elementos que violavam a Constituição Federal e desconsideravam conquistas legais anteriores. Sua proposta central consistia na implantação de instituições de ensino especializadas para atender estudantes da Educação Especial que, supostamente, não se beneficiariam da inclusão em escolas regulares.

Conforme definido no Capítulo IV, Artigo 6º do decreto, a implementação previa a oferta de atendimento educacional especializado (AEE) em diferentes formatos, tais como: Classes e escolas regulares inclusivas; e, Classes e escolas especializadas. Além disso, a política enfatizava a importância da participação ativa do estudante e de sua família na tomada de decisões sobre os recursos educacionais disponibilizados (Brasil, 2020).

A abordagem proposta para a Educação Especial nesse decreto poderia resultar na segregação dos estudantes com deficiência, privando-os do direito à convivência em ambientes diversos. Essa segregação reforçaria práticas discriminatórias e excludentes, contrariando os princípios da educação inclusiva.

O convívio com a diversidade é fundamental para a promoção do aprendizado mútuo e para a construção de uma sociedade mais inclusiva, pautada no respeito às diferenças e na igualdade de oportunidades. Diante desse cenário,

é essencial que o poder público priorize a efetivação plena dos direitos e diretrizes já estabelecidos nas políticas educacionais e sociais vigentes.

Apenas por meio da implementação efetiva de políticas inclusivas, com ações concretas para remover barreiras e promover uma escola verdadeiramente acessível e equitativa, será possível garantir o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência e assegurar que a inclusão escolar ocorra de fato, e não apenas no discurso.

4.1 INCLUSÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE TIANGUÁ- CE

A Educação Básica no município de Tianguá-CE é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental, pelo Ensino Médio e por modalidades de ensino. As modalidades de ensino, segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, em consonância com o que preconiza a LDBEN nº 9.394/1996 e demais atos legais, incluem: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional (Brasil, 2010).

No contexto desta pesquisa, destaca-se a modalidade da Educação Especial, a qual, conforme a LDBEN nº 9.394/96, em seu Capítulo V, é definida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis educacionais e deve ser oferecida "preferencialmente" na rede regular de ensino (Brasil, 1996).

O termo "preferencialmente" compromete o caráter inclusivo da política educacional e reforça, mais uma vez, a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que possuem forte influência nas políticas da Educação Especial. Outro aspecto a ser evidenciado é a transferência de responsabilidades da administração pública para outras organizações, sejam elas políticas ou não estatais, o que revela o desenvolvimento de uma engrenagem de responsabilização pelo controle dos resultados. Nesse modelo, as exigências públicas são submetidas a processos competitivos e à busca por metas predeterminadas (Ball, 2014).

Sobre a participação dos diversos segmentos da sociedade, Oliveira (2015, p. 631) denomina esse fenômeno como Nova Gestão Pública (NGP), um modelo alicerçado no neoliberalismo, que orienta "uma série de medidas justificadas como forma de atender às exigências dos movimentos sociais por maior participação".

Nesse sentido, compreende-se que a “participação social, sob essa perspectiva, torna-se um instrumento para referendar decisões previamente estabelecidas ou aprovar medidas dentro de limites já definidos” (Coutinho; Lagares, 2017, p. 845). Ainda segundo as autoras, é nesse contexto que a sociedade civil, tanto no nível individual quanto coletivo, busca criar soluções para os problemas educacionais. Como consequência dessa participação, observa-se a redução dos custos para o Estado e a progressiva desresponsabilização do poder público.

No entanto, percebe-se que foi a partir do Plano Nacional de Educação (2014-2024) que o município de Tianguá-CE começou a pensar sobre a inclusão escolar de alunos público-alvo da educação especial. Esse movimento realizado pelo município reflete os embates e os jogos de forças entre interesses, ideias, discursos e identidades que se manifestam nos contextos de influência e de produção de um texto legal (Ball; Bowe, 1992).

Contudo, atualmente, o município não possui leis, resoluções ou decretos próprios sobre a Educação Especial, contando apenas com o Plano Municipal de Educação (Ceará, 2015). Nesse sentido, observa-se que, ao replicar as diretrizes do Plano Nacional de Educação (2014), o Plano Municipal de Educação (2015) também direciona, em sua Meta 4, estratégias voltadas para a Educação Especial.

O respectivo documento estabelece que o acesso à educação básica do público com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deve ocorrer preferencialmente no ensino regular, garantindo, no entanto, o suporte do sistema educacional inclusivo por meio de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados (Ceará, 2015).

Além disso, o Plano Municipal de Educação destaca a necessidade de promover flexibilidade curricular, diversificação dos métodos de ensino, utilização de recursos didáticos variados e adaptação dos processos avaliativos. Essas estratégias são fundamentais para assegurar que o ensino atenda às necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiências físicas, intelectuais, sensoriais ou de outra natureza. Assim, a implementação dessas práticas contribui para a promoção de um ambiente escolar mais equitativo e inclusivo, garantindo a qualidade da aprendizagem para todos (Ceará, 2015).

Adicionalmente, além das diretrizes do Plano Municipal de Educação (2015), o município de Tianguá-CE instituiu o Programa Naná, criado pela Lei Municipal nº 1.407/2021, destinado ao atendimento de crianças e adolescentes com deficiência física, visual, auditiva e intelectual (Ceará, 2023). Conforme estabelecido no artigo 2º da referida lei, o programa atende crianças e adolescentes de 3 a 16 anos, admitidos com base em critérios clínicos, terapêuticos e sociais (Ceará, 2023).

Dessa forma, percebe-se que o município de Tianguá-CE, ao estabelecer iniciativas complementares às diretrizes previstas no Plano Municipal de Educação (2015), como a criação do Programa Naná, reforça seu compromisso com a implementação efetiva de ações inclusivas. Tais medidas representam avanços importantes para assegurar o direito à educação de crianças e adolescentes com diferentes tipos de deficiência, atendendo às demandas específicas identificadas no contexto local. Além disso, ao estabelecer critérios claros de admissão, o Programa Naná demonstra preocupação com o atendimento especializado, clínico e terapêutico, essenciais para o desenvolvimento integral desse público. Contudo, torna-se imprescindível investigar a eficácia dessas ações na prática escolar cotidiana, o que será abordado nas seções subsequentes deste estudo.

Diante desse contexto, inicia-se a busca por respostas à questão central desta pesquisa: **Como os professores dos anos iniciais de uma escola municipal de Tianguá-CE desenvolvem as práticas pedagógicas para estudantes com TEA?**

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA NOS ANOS INICIAIS EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE TIANGUÁ-CE

Neste capítulo, apresenta-se a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, tendo como objetivo principal investigar as estratégias utilizadas por eles para promover a aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, a discussão está fundamentada na compreensão das concepções docentes sobre inclusão, bem como nas ações didático-metodológicas que favorecem ou limitam o desenvolvimento educacional desses estudantes. O levantamento empírico evidencia a importância das adaptações curriculares, da utilização de recursos pedagógicos diferenciados e da formação continuada dos docentes, aspectos que serão discutidos detalhadamente ao longo do capítulo, com vistas a compreender a realidade educacional e propor reflexões que fortaleçam a prática inclusiva no contexto escolar investigado.

Desse modo, as discussões sobre práticas inclusivas fomentam pesquisas no campo educacional. Embora não sejam recentes, mantêm-se relevantes, uma vez que a democratização do ensino ainda não garantiu plenamente a igualdade na construção do conhecimento. No contexto da democratização da educação, a escola deve oferecer uma formação que vá além do simples acesso à matrícula, pois a educação para todos pressupõe a compreensão das singularidades dos estudantes e o respeito às suas diferenças no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, apresentam-se as concepções das professoras sobre a inclusão escolar. Sobre esse tema, Molon (2010) destaca que essas concepções possuem significado, sendo este o princípio organizador do desenvolvimento da consciência e inseparável da palavra. O autor ainda considera que esse significado “[...] desempenha papel importante na interligação das diferentes funções psicológicas e dessas com o corpo e com a sociedade” (Molon, 2010, p. 11). Ou seja, as concepções das professoras sobre inclusão estão direta ou indiretamente interligadas às suas relações sociais e, conseqüentemente, às suas práticas pedagógicas.

Utilizando uma abordagem qualitativa, a partir das informações coletadas sistematizou-se a análise dos dados através da análise de conteúdo (Bardin, 2011) em categorias.

5.1 CONCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TEA

A inclusão é um princípio fundamental que não deve abranger apenas os alunos com deficiência e aqueles que “apresentam dificuldades de aprendizagem, mas todos os demais, garantindo que obtenham sucesso na trajetória educacional geral” (Mantoan, 2013, p. 16). Diante do exposto por Mantoan (2013), emergiu o seguinte questionamento: Quais são as concepções dos professores sobre a inclusão escolar?

As professoras que atuam nos anos iniciais e participaram desta pesquisa, ao relatarem sobre a inclusão escolar, destacam suas percepções que foram inseridas no Quadro 6.

Quadro 6 – Percepções das Professoras dos estudantes com TEA sobre Inclusão escolar

RESPOSTAS DOS PROFESSORES	
PR1	A Inclusão escolar [...] é que todos os alunos, independentemente de suas diferenças, devem ter acesso a uma educação de qualidade em ambientes regulares. É importante promover um ambiente de aprendizagem equitativo e estimulante.
PR2	A inclusão escolar vai além da simples presença física em sala de aula. [...] Envolve a adaptação curricular, a oferta de recursos de apoio pedagógico e a formação dos professores para lidar com a diversidade, respeitando os diferentes ritmos e modo de aprender.
PR3	Inclusão escolar é promover uma educação igualitária e acessível levando em consideração a individualidade de cada aprendente, ofertando o que melhor atende às suas necessidades, interesses, habilidades e características.
PR4	A inclusão escolar é um conjunto de medidas direcionadas ao aluno que necessita ser incluso, possibilitando-o ter oportunidades de convivência e realizar na medida do possível suas próprias possibilidades o acesso a tudo.
PR5	A inclusão escolar é a integração do aluno no processo de ensino e aprendizagem de acordo com suas potencialidades e necessidades.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024)

No Quadro 6, é possível identificar similaridades nas respostas das professoras PR1 e PR3 sobre a inclusão escolar. Ambas destacam a ideia de uma "educação igualitária e acessível", ressaltando a adaptação do ensino como essencial para atender às necessidades dos estudantes. Essa definição se sobressai pela ênfase na construção de um ambiente educacional inclusivo, acolhedor e adaptado à diversidade presente no contexto escolar, alinhando-se ao conceito de Mantoan (2013), que destaca a importância de garantir que todos os alunos, independentemente de suas condições ou diferenças, tenham suas necessidades atendidas.

A PR1 ainda enfatiza que “[...] todos os alunos, independentemente de suas diferenças, devem ter acesso a uma educação de qualidade em ambientes regulares”, evidenciando que a inclusão escolar pressupõe a compreensão das diferenças que caracterizam o ser humano. Cada aluno possui uma história de vida única e se constitui como um sujeito historicamente distinto, o que convida as professoras a reconhecerem que os estudantes são diferentes entre si e apresentam formas singulares de pensar e aprender (Beyer, 2013).

Na perspectiva anunciada pela PR1, ressalta-se que, na inclusão escolar, os alunos constroem o conhecimento de acordo com suas capacidades, e a escola deve “ofertar o que melhor atende às suas necessidades, interesses, habilidades e características” (PR3), permitindo que participem ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvam como cidadãos em suas diferenças.

Dessa forma, compreende-se que, para viabilizar a participação efetiva na escola, é necessário reconhecer e valorizar as diferenças presentes no contexto educacional, pois os alunos são heterogêneos e o professor precisa “ensinar a todos, indistintamente” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 14), oferecendo “adaptação curricular e recursos de apoio pedagógico [...]” (PR2).

A PR2 também destaca que a “inclusão escolar vai além da simples presença física em sala de aula”, evidenciando que incluir não significa apenas dividir o mesmo espaço físico. Ou seja, o processo de inclusão ocorre por meio da participação ativa no contexto escolar e requer o comprometimento de todos os envolvidos no sistema educacional: “é uma tarefa a ser assumida por todos os que compõem um sistema educacional” (Ropoli *et al.*, 2010, p. 10).

No entanto, a PR4 apresenta a inclusão escolar como “um conjunto de medidas direcionadas ao aluno que necessita ser incluso, possibilitando-lhe oportunidades de convivência e garantindo, na medida do possível, o acesso a tudo”. Contudo, o acesso, por si só, não garante a inclusão, sendo necessário assegurar condições efetivas de permanência e participação ativa no ambiente escolar.

A partir do exposto pela PR4, compreende-se que os alunos público-alvo da educação especial, apesar de estarem fisicamente inseridos na escola, “ainda sofrem com as práticas de inclusão excludentes” (Lopes; Fabris, 2013, p. 52). Nesse sentido, as autoras ressaltam que incluir não significa apenas compartilhar o mesmo espaço, mas garantir oportunidades reais de participação no contexto educacional.

Assim, percebe-se que, embora o Estado busque reduzir a exclusão, a escola ainda evidencia processos excludentes por meio dos significados atribuídos às palavras e práticas institucionais. É nessa perspectiva que Lopes e Fabris (2013, p. 53) destacam o conceito de in/exclusão, uma noção que expressa “duas faces de uma mesma moeda”, revelando uma história de discriminação. Nesse contexto, os alunos com deficiência são frequentemente limitados em sua participação e impedidos de realizar as mesmas atividades do grupo do qual fazem parte, perpetuando a exclusão dentro do próprio ambiente educacional.

Em consonância com o exposto, a PR5 afirma que a inclusão remete à “integração do aluno no processo de ensino e aprendizagem [...]”. A partir dessa perspectiva, pode-se compreender que a PR5 associa a inclusão a um processo de integração. No entanto, é importante destacar que o conceito de integração envolve valores e crenças que, em certas circunstâncias, podem estabelecer mecanismos de exclusão.

Compreende-se que a concepção de inclusão não está isenta de processos de segregação e que, paradoxalmente, quanto mais se tenta incluir, mais emergem expressões de intolerância e segregação (Lacan, 2008). Dessa forma, pode-se afirmar que a inclusão escolar ainda está vinculada às raízes históricas que a constituem, de modo que traços de exclusão persistem, gerando tensões, equívocos e ambivalências. Essas contradições acabam por evidenciar a permanência de processos excludentes dentro do próprio contexto escolar.

5.2 APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TEA

Antes de abordar a aprendizagem dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na percepção das professoras, torna-se pertinente dissertar sobre essa condição, que, segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (APA, 2014), é classificada como um transtorno do neurodesenvolvimento.

Para compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA), é fundamental, inicialmente, conhecer o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), um dos principais sistemas de classificação diagnóstica. Desde sua primeira publicação, em 1952, o manual passou por cinco grandes revisões, resultando no DSM-5, elaborado pela American Psychiatric Association (APA, 2014). Esse manual, regulamentado pela Associação Americana de Psiquiatria, contempla aspectos clínicos, estatísticos e epidemiológicos dos transtornos mentais (American Psychiatric Association, 2014).

No DSM-5, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é categorizado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por um conjunto de condições que se manifesta no período do desenvolvimento da criança, geralmente antes do ingresso na escola. Os déficits associados a esses transtornos variam desde limitações específicas na aprendizagem e dificuldades no controle de funções executivas até prejuízos significativos em habilidades sociais. Além do TEA, o DSM-5 inclui nessa categoria diagnóstica Deficiência Intelectual, Transtornos da Comunicação, Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), Transtorno Específico da Aprendizagem, Transtornos Motores e Outros Transtornos do Neurodesenvolvimento (American Psychiatric Association, 2014).

Dessa forma, compreende-se que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui uma nova categoria diagnóstica no DSM-5 (2014). Essa categoria é caracterizada por alterações comportamentais, principalmente no que se refere à dificuldade de interação social, estando associada a comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (Andrade, 2017).

A partir desse entendimento, o primeiro passo para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecer que a introdução do conceito

de "espectro" no DSM-5 visa enfatizar a variação na gravidade dos sintomas, que pode oscilar entre níveis mais leves e mais severos. No entanto, independentemente do grau de comprometimento, todas as manifestações do TEA estão relacionadas a dificuldades na comunicação e no relacionamento social.

Destaca-se que a introdução do conceito de espectro (*spectrum*) decorre da necessidade de aumentar a validade e a confiabilidade dos novos critérios diagnósticos. Esses critérios foram desenvolvidos para diferenciar com maior precisão o TEA do desenvolvimento típico e de outros transtornos psiquiátricos (Machado, 2015).

Ainda assim, o diagnóstico do TEA continua sendo clínico, baseado na presença de padrões específicos de comportamento. De acordo com o DSM-5, o diagnóstico do TEA exige o preenchimento de determinados critérios, sendo eles: Déficits na comunicação social e na interação social e Comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (American Psychiatric Association, 2014).

No que se refere aos déficits na comunicação social e na interação social, esses critérios foram estabelecidos a partir da fusão de dois domínios anteriormente presentes no DSM-IV, denominados "déficit social" e "déficit de comunicação". Essa fusão ocorreu com base na compreensão de que ambos representam manifestações de um único conjunto de sintomas, o que, na versão anterior do manual, resultava em uma dupla contagem diagnóstica (Mandy; Charman; Skuse, 2012).

Frente ao contexto apresentado, cabe evidenciar que segundo o DSM-5 a gravidade do TEA, baseia-se em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento dividindo-se em três níveis conforme consta no quadro 7.

Quadro 7 – Níveis da gravidade para o Transtorno do Espectro Autista (TEA)

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS
<p>Nível 3 "Exigindo apoio muito substancial"</p>	<p>Déficits graves nas habilidades de comunicação social, verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala</p>	<p>A inflexibilidade do comportamento, associada a uma extrema dificuldade em lidar com mudanças e a presença de comportamentos restritos ou repetitivos, interfere significativamente no funcionamento das pessoas com Transtorno do Espectro</p>

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS
	<p>inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.</p>	<p>Autista (TEA), afetando diversas esferas da vida cotidiana, como a social, emocional e acadêmica. Tais comportamentos provocam um grande sofrimento para o indivíduo, refletindo-se especialmente em situações nas quais há necessidade de mudar o foco de atenção ou de modificar ações previamente estabelecidas, resultando em considerável dificuldade para se adaptar a novos contextos e desafios.</p>
<p>Nível 2 "Exigindo apoio substancial"</p>	<p>Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha</p>	<p>A inflexibilidade do comportamento, bem como a dificuldade em lidar com mudanças ou a presença de comportamentos restritos e repetitivos, surgem com frequência suficiente para serem evidentes até mesmo para observadores casuais. Esses comportamentos interferem diretamente no funcionamento da pessoa em diversos contextos sociais, educacionais e familiares. Além disso, geram sofrimento significativo e implicam dificuldades acentuadas em alterar o foco das ações ou em se ajustar a novas situações ou demandas, comprometendo, assim, sua capacidade adaptativa e interação social.</p>
<p>Nível 1 "Exigindo apoio"</p>	<p>Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.</p>	<p>A inflexibilidade de comportamento provoca uma interferência significativa no funcionamento da pessoa em um ou mais contextos, podendo abranger situações sociais, escolares ou familiares. Essa característica se manifesta por meio de dificuldades evidentes em trocar de atividade, comprometendo diretamente a adaptabilidade do indivíduo às demandas cotidianas. Além disso, os problemas relacionados à organização e ao planejamento tornam-se obstáculos importantes, limitando progressivamente a conquista da autonomia e</p>

NÍVEL DE GRAVIDADE	COMUNICAÇÃO SOCIAL	COMPORTAMENTOS RESTRITOS E REPETITIVOS
		independência em suas atividades diárias.

Fonte: Adaptado pela pesquisadora do American Psychiatric Association (2014).

Com base nos níveis destacados pela American Psychiatric Association (2014), entende-se que o contexto colaborativo da sala de aula comum pode impulsionar o desenvolvimento dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para compreender a importância do papel do coletivo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente em indivíduos com transtornos do neurodesenvolvimento, recorre-se à obra de Vygotsky (1997) – *Fundamentos da Defectologia*, especificamente o capítulo “a coletividade como fator de desenvolvimento da criança com deficiência”.

Ao analisar o papel do coletivo no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vygotsky (1997) concluiu que o desenvolvimento incompleto dessas funções está diretamente relacionado à restrição ao ambiente cultural e à ausência de interação com o coletivo. Essa limitação, somada à deficiência primária, resulta em “[...] uma forma incompleta no desenvolvimento [...]” (Vygotsky, 1997, p. 144).

No entanto, é importante destacar que a coletividade, por si só, não promove o desenvolvimento, a menos que sejam cultivadas práticas culturais de colaboração. Como enfatiza o autor, “um dos fatores centrais do desenvolvimento cultural [...] é a colaboração” (Vygotsky, 1997, p. 293).

Diante das considerações de Vygotsky (1997), destaca-se também a perspectiva de Libâneo (2011, p. 92), que afirma que a “aprendizagem ocorre quando outros indivíduos – incluindo professores e o próprio contexto institucional e sociocultural – auxiliam o sujeito a desenvolver suas capacidades mentais”, com base nos conhecimentos, habilidades e modos de viver já existentes na ciência e na cultura.

Nesse contexto, no Quadro 8, apresentam-se as percepções das professoras sobre a aprendizagem dos alunos com TEA.

Quadro 8 – Entendimento dos professores sobre aprendizagem do estudante com TEA

RESPOSTAS DAS PROFESSORAS	
PR1	A aprendizagem de um aluno com TEA pode variar, já que o espectro abrange amplas características e níveis de habilidades. [...] temos os principais pontos: processamento de informações, o aprendizado visual, com estímulos sensoriais, utilizando o hiper foco, repetição e o reforço positivo e com rotina específica.
PR2	A aprendizagem ocorre de maneira singular, pois cada indivíduo com TEA possui diferentes características e níveis de comportamento que afetam a comunicação, interação social [...] também alteram sua aprendizagem.
PR3	[...] A aprendizagem deve ser estabelecida por rotina, considerar a sensibilidade sensorial, ter comunicação clara, trabalhar em conjunto com a família e cuidadores. Promover a oferta de atividades com recursos sonoros, recursos táteis e etc.
PR4	[...] Ocorre em atendimento individualizado com a professora que atende o AEE uma vez por semana e os demais dias participam das atividades propostas pela professora na sala e pela cuidadora.
PR5	As crianças autistas levam tempo no processo de aprendizagem, no qual requer empenho e dedicação da família e escola, [...] envolve algo mais complexo do que a repetição e a memorização de práticas.

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2024)

A compreensão da singularidade do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi destacada pela PR1, ao evidenciar que “a aprendizagem ocorre de maneira singular, pois cada indivíduo com TEA possui diferentes características e níveis de comportamento que afetam a comunicação, a interação social [...] e também alteram sua aprendizagem”. Tal perspectiva demonstra a compreensão do aluno como um indivíduo com capacidade de desenvolvimento dentro de sua especificidade. Segundo Vygotsky (1997), a sala de aula compõe um grupo heterogêneo, no qual os alunos apresentam diferentes características e níveis de comportamento que influenciam tanto a comunicação quanto a aprendizagem (PR2).

A resposta apresentada pela PR2 sugere que o professor, no contexto de sua sala de aula, compreende que, mesmo havendo vários estudantes com TEA, suas dificuldades e possibilidades não são homogêneas, pois suas características não determinam suas experiências (Vygotsky, 1997). Assim, o docente demonstra compreender as peculiaridades dos estudantes na forma de aprender, reconhecendo que a aprendizagem ocorre de maneira heterogênea.

A PR3 enfatiza que a aprendizagem deve ser estruturada por meio de rotinas, levando em consideração a sensibilidade sensorial, a comunicação clara e a oferta de atividades com recursos sonoros e táteis. Essa abordagem evidencia a aplicação do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que se refere à distância entre os níveis de desenvolvimento "real" e "potencial". Nessa perspectiva, compreende-se que o aluno com TEA deve avançar para atividades mais complexas apenas quando atingir todos os objetivos previstos. Destaca-se, ainda, que no contexto da sala de aula a professora pode trabalhar com materiais concretos em atividades coletivas, pois, como afirma Vygotsky (1997, p. 293), “um dos fatores centrais do desenvolvimento cultural [...] é a colaboração”.

Por sua vez, a PR4 evidencia que a aprendizagem dos estudantes com TEA ocorre por meio de um atendimento individualizado, realizado pela professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) uma vez por semana, enquanto nos demais dias os alunos participam das atividades propostas pela professora regente com o apoio de uma cuidadora. A fala da docente permite perceber que, em vez de uma abordagem colaborativa entre a professora da sala de aula regular e a professora do AEE, visando à promoção da escolarização do estudante com TEA, há uma tendência à particularização do ensino, isolando o processo de atendimento educacional especializado da rotina pedagógica comum.

A colaboração entre professores, segundo Braun (2012, p. 75), tem como objetivo “[...] o desenvolvimento de atividades no cotidiano escolar, mais especificamente da sala de aula”. Nessa perspectiva, os professores compartilham as decisões e assumem conjuntamente a responsabilidade pelo processo pedagógico da turma, favorecendo ações educacionais inclusivas. Esse trabalho colaborativo busca enriquecer o currículo e viabilizar a participação ativa dos alunos na sala de aula, permitindo-lhes apropriar-se do conhecimento de maneira significativa.

Essa articulação é formalmente prevista na Resolução nº 04/2009, Art. 13, inciso VIII, que estabelece que o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve atuar em conjunto com o professor da sala de aula comum, elaborando estratégias e recursos que garantam acessibilidade e participação ativa do aluno nas atividades escolares (Brasil, 2009). A norma atribui ao professor do AEE a função de “identificar, elaborar, produzir e organizar

serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial” (Brasil, 2009, p. 03).

Essa colaboração pressupõe ações pedagógicas específicas que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, auxiliando os alunos com TEA a desenvolverem autonomia tanto no âmbito social quanto no intelectual. Para que essa articulação seja efetiva, destaca-se a importância da integração entre o AEE e a sala de aula regular, uma vez que os atendimentos devem ocorrer de forma concomitante, potencializando o desenvolvimento do estudante.

Como estabelece a Resolução nº 04/2009, o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno, por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e no processo de aprendizagem (Brasil, 2009, p. 5).

Dessa forma, compreende-se que a troca de experiências entre os professores da sala de aula comum e do AEE é essencial, pois cada profissional compreende o estudante com TEA a partir de diferentes perspectivas. Essas percepções enriquecem a prática pedagógica de ambos, permitindo a qualificação das ações educativas e favorecendo uma abordagem mais inclusiva e adaptada às diferenças dos alunos.

Nesse contexto, o professor assume o papel de mediador da aprendizagem para todos os alunos, promovendo estratégias pedagógicas que atendam à diversidade, superando dificuldades e explorando as potencialidades proporcionadas pela inclusão escolar.

A PR5, ao destacar que a aprendizagem envolve “a repetição e a memorização de práticas”, evidencia uma prática pedagógica centrada na memorização de conteúdo. Entretanto, é fundamental ressaltar que estratégias baseadas exclusivamente na memorização e em um único modelo de ensino levam a um currículo rígido, resultando em práticas curriculares estáticas e pouco flexíveis (Lunardi-Mendes, 2011, p. 178).

Compreende-se, portanto, que, ao serem norteadas pela interação entre professor e aluno, as práticas pedagógicas deixam de ser estáticas e centradas exclusivamente no docente, tornando-se dinâmicas, problematizadoras e voltadas

para o sujeito que aprende. Sob essa perspectiva, o professor assume intencionalidade no planejamento das atividades, promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos e incentivando a autonomia de pensamento. De fato, a afirmação de que a aprendizagem é regulada pelo próprio sujeito que aprende, independentemente de sua condição intelectual, remete às contribuições teóricas sobre a autorregulação da aprendizagem. A aprendizagem autorregulada é um processo ativo em que os estudantes definem objetivos, planejam, monitoram, controlam e avaliam o seu próprio desempenho acadêmico, independentemente das características cognitivas prévias ou condições intelectuais.

No entanto, para favorecer a aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), torna-se fundamental a mediação entre o professor, a família e os cuidadores (PR3 e PR5). Vygotsky (1997) ressalta que a mediação do outro é primordial na educação escolar, pois é por meio dessa interação que ocorre a transformação do processo interpessoal (social) para o processo intrapessoal (individual).

O autor ainda enfatiza que é no curso das relações sociais (atividade interpessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, internalizando-as como modos próprios de elaboração do pensamento (atividade intrapessoal). Nesse processo de individualização mediada pelo outro, o sujeito reconstrói internamente os modos de ação externa compartilhados. Vygotsky (1997) denomina essa reconstrução interna de uma operação externa como internalização.

Destaca-se, portanto, a importância das interações sociais no contexto de aprendizagem, uma vez que nenhuma das professoras participantes da pesquisa mencionou explicitamente esse aspecto como um elemento essencial no processo de aprendizagem de todos os estudantes. Esse dado evidencia que, em sala de aula, prevalece um modelo de ensino e aprendizagem individualizado, o que pode limitar as possibilidades de construção coletiva do conhecimento.

5.3 ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PARA A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES COM TEA

As estratégias pedagógicas utilizadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) têm sido objeto de estudo de diversos autores que buscam identificar formas eficazes de desenvolver a aprendizagem desse público (Cunha, 2020; Mendes, 2006; Chiote, 2011; Gomes e Souza, 2011; Lima, 2019). Esses estudos enfatizam que as estratégias pedagógicas devem focar nas potencialidades dos estudantes com TEA, uma vez que não existe uma abordagem única de ensino, considerando a diversidade de características dentro do espectro. Dessa forma, torna-se essencial traçar objetivos e estratégias de forma individualizada.

Os autores supracitados também destacam que uma das principais dificuldades dos estudantes com TEA está relacionada às características do próprio transtorno, como déficits nas habilidades sociais, dificuldades na interação e comunicação, além da presença de comportamentos estereotipados e repetitivos. Por isso, o planejamento pedagógico deve contemplar estratégias que considerem as especificidades desses estudantes e que favoreçam o desenvolvimento de suas habilidades sociais e acadêmicas. Como enfatiza Lima (2019, p. 41), “a intervenção deve ser capaz de estimular as seguintes áreas: cognição, socialização, comunicação, comportamento, autonomia e competências acadêmicas.”

Diante desse entendimento, no Quadro 9, são apresentadas as estratégias utilizadas pelas professoras para promover a aprendizagem dos estudantes com TEA.

Quadro 9 – Práticas pedagógicas utilizadas pelos professores para a aprendizagem dos estudantes com TEA

RESPOSTAS DAS PROFESSORAS	
PR1	No processo de ensino do aluno com TEA, uso práticas que incentivam a autonomia e a socialização, uma rotina estruturada com o ensino multissensorial, com apoio visual, auditivo e tátil. Além da adaptação curricular de acordo com o nível de habilidades.
PR2	Para a aprendizagem utilizo um cantinho da criança com sinais visuais, uma rotina estruturada com o cuidador, materiais visuais, as atividades são ajustadas ao ritmo do aluno, com trabalho individualizado com o cuidador

PR3	No processo de ensino do aluno com TEA, utilizo as práticas com apoio visual, uma linguagem simples, atividades práticas com jogos, motivo o aluno a realizar, utilizo a ludicidade, a interação com os outros estudantes e técnicas para o aluno organizar as suas emoções.
PR4	As práticas que uso para o ensino são as atividades realizadas para toda a turma, quando perdem o interesse são direcionados a outras atividades como pintura, colagem, recorte com a ajuda do cuidador.
PR5	As práticas utilizadas são atividades adaptadas aos interesses e necessidade do aluno, envolvo em sua aprendizagem sempre o lúdico.

Fonte: elaborada pela pesquisadora (2024)

No contexto das estratégias utilizadas para a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destaca-se a similaridade nas respostas das professoras, evidenciando a importância de uma rotina estruturada e do ensino multissensorial. Entre as estratégias mencionadas, ressaltam-se nas vozes de PR1: *“Rotina estruturada com o ensino multissensorial, com apoio visual, auditivo e tátil.”* PR2: *“Sinais visuais, uma rotina estruturada com o cuidador, materiais visuais.”* PR3: *“Práticas com apoio visual, linguagem simples, atividades práticas com jogos, motivo o aluno a realizar, utilizo a ludicidade.”* E PR5: *“Atividades adaptadas aos interesses, envolvo o lúdico em sua aprendizagem.”*

As professoras enfatizam que as estratégias pedagógicas utilizadas para a aprendizagem dos estudantes com TEA são aplicadas de forma individualizada. No entanto, é essencial destacar que as adaptações nas atividades devem ser realizadas com cautela, evitando qualquer limitação ao desenvolvimento do estudante. Adaptar não significa reduzir ou simplificar excessivamente os conteúdos, mas sim garantir que a aprendizagem seja acessível e significativa. Para tanto, é necessário que o professor tenha um conhecimento aprofundado sobre o currículo, os conteúdos a serem ensinados e as especificidades dos alunos. Assim, compreende-se que as adaptações curriculares não podem resultar em um currículo simplificado ou descontextualizado dentro da mesma sala de aula, pois isso comprometeria a efetividade do ensino e da aprendizagem (Zerbato, 2018).

A necessidade de adaptações nas estratégias de ensino é assegurada pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), que determina a promoção de recursos de acessibilidade e de condições que garantam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Sobre o uso de estratégias que favoreçam o envolvimento do aluno com TEA, destaca-se Pletsch (2014), que ressalta a importância de:

O uso de recursos e estratégias diferenciadas nas práticas curriculares a partir de planejamentos articulados com o currículo em geral é fundamental e, em muitos casos, imprescindível, como, por exemplo, o uso da comunicação alternativa para que alunos com dificuldades de comunicação possam desenvolver a interação social e, conseqüentemente aprender e internalizar os conhecimentos e bens culturais (Pletsch, 2014, p,12).

A autora destaca que, no contexto da sala de aula, as estratégias para a aprendizagem exigem dinamismo, assim como apontado pelas professoras participantes da pesquisa em suas respostas. No entanto, é fundamental ressaltar que esse dinamismo deve ser oferecido a toda a turma, dentro de uma perspectiva inclusiva, garantindo que as adaptações não sejam restritas apenas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas sim incorporadas ao planejamento pedagógico de forma abrangente. Para tanto, Araújo (2019,p.79) destaca que:

A finalidade de alcançar a todos os estudantes, pois uns podem aprender com mais facilidade visualizando imagens, outros conseguem ter maior atenção em recursos sonoros e outros com interação em trabalhos em grupo ou movimentando-se com danças e jogos.

De acordo com Araújo (2019), as estratégias de aprendizagem acessíveis requerem o envolvimento de todos os estudantes que compõem a sala de aula, por meio de práticas que promovam a inclusão e a aprendizagem, independentemente de suas especificidades físicas, intelectuais, sociais e afetivas. O objetivo central dessas estratégias é garantir a acessibilidade no processo de aprendizagem de todos os alunos.

Destaca-se que as estratégias inclusivas exigem dos professores um olhar diferenciado sobre o desenvolvimento dos estudantes. Para sustentar essa perspectiva, recorre-se à teoria histórico-cultural, que permite compreender o desenvolvimento humano como um processo dinâmico de relações sociais que constituem o sujeito (Vygotsky, 2008). Além disso, enfatiza-se que a forma como ocorre o processo de ensino influencia diretamente o desenvolvimento do indivíduo, considerando que as estratégias pedagógicas adotadas proporcionam oportunidades para a constituição humana.

Refletir sobre a constituição do indivíduo e sobre como ele constrói conhecimento a partir de sua condição orgânica, biológica e das relações sociais conduz à compreensão dos argumentos de Vygotsky (2008). O autor destaca a integralidade das funções psicológicas, demonstrando que intelecto e afeto são fundamentais para a participação social e para o processo de desenvolvimento humano. Para isso, aponta para as zonas de desenvolvimento como essenciais para a aprendizagem e o crescimento do indivíduo.

As professoras participantes da pesquisa demonstraram compreender as peculiaridades dos estudantes na forma de aprender, reconhecendo que a aprendizagem ocorre de maneira heterogênea. Nesse contexto, Vygotsky (1997) ressalta a necessidade de atentar-se às singularidades de cada sujeito, considerando dois enfoques: as leis gerais do desenvolvimento e as peculiaridades dos estudantes com TEA. O autor complementa essa reflexão ao afirmar que o transtorno não deve ser compreendido apenas como uma condição primária (biológica), mas também como uma condição secundária (social).

No contexto social, emerge a importância do papel do coletivo para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente para estudantes com TEA. Vygotsky (1997), ao analisar esse aspecto, conclui que o desenvolvimento incompleto dessas funções está associado à restrição ao ambiente cultural e à ausência de interação com o coletivo. Essa limitação, somada à deficiência primária, resulta em “[...] uma forma de desenvolvimento incompleto [...]” (Vygotsky, 1997, p. 144).

Para Vygotsky (1997), ao defeito primário sobrepõe-se uma série de impeditivos que conduzem o sujeito ao isolamento, criando obstáculos para o desenvolvimento de sua interação, colaboração e comunicação com o grupo social. Diante dessa perspectiva, compreende-se que o professor deve adotar uma prática pedagógica voltada para as relações sociais, uma vez que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende desse processo. Assim, a deficiência secundária, por ser um fenômeno social, é passível de modificações a partir da interação com o meio.

Vygotsky (1997) também enfatiza que uma das condições fundamentais para a existência da coletividade é a formação de comunidades heterogêneas, pois, dentro de coletividades infantis livres, emergem novos aspectos da personalidade

da criança. No entanto, as características individuais estão intimamente ligadas às trocas estabelecidas com o coletivo, pois mesmo os aspectos mais pessoais e individuais do ser humano se constituem por meio de sua relação com o grupo social.

No entanto, a PR4 afirma que “as atividades são realizadas para toda a turma e, quando perdem o interesse, são direcionados a outras atividades, como pintura, colagem e recorte, com a ajuda do cuidador”, o que evidencia uma perspectiva homogênea do processo de ensino e aprendizagem. A partir dessa fala, infere-se que, no planejamento pedagógico, as especificidades dos estudantes não são consideradas, prevalecendo um modelo que padroniza as atividades para todos, sem levar em conta as necessidades individuais.

Com o auxílio de Sacristán (1999), compreende-se que as práticas pedagógicas não são ações isoladas e individualizadas, mas reflexos da cultura escolar. Essa cultura, historicamente construída, permeia e organiza os espaços escolares, normatizando o trabalho docente e, conseqüentemente, as relações de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a educação torna-se homogênea, pois as mesmas atividades são aplicadas para todos os alunos, sem considerar suas singularidades e necessidades específicas.

No entanto, é fundamental ressaltar que as especificidades dos estudantes devem ser compreendidas e valorizadas, a fim de possibilitar a construção do conhecimento. Sobre práticas pedagógicas alicerçadas nas especificidades, pode-se destacar que...

Ao contrário do que se pensa e se faz, as práticas escolares inclusivas não implicam um ensino adaptado para alguns alunos, mas sim um ensino diferente para todos, em que os alunos tenham condições de aprender, segundo suas próprias capacidades, sem discriminações e adaptações. (Ropoli *et al.*, 2010, p. 15).

Dessa forma, compreende-se que a aprendizagem é regulada pelo próprio indivíduo, independentemente de sua condição intelectual. No entanto, para que esse processo ocorra de maneira significativa, torna-se essencial a mediação do professor da sala de aula.

Entretanto, a PR4, em vez de mediar o conhecimento diretamente com o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidencia em sua fala que,

diante do desinteresse do aluno, oferece atividades como pintura, colagem e recorte, com o auxílio do cuidador. Essa abordagem resulta na particularização do ensino, transferindo para o cuidador a responsabilidade pela inclusão do estudante com TEA na sala de aula.

Nessa perspectiva, o professor regente acaba se isentando do compromisso de buscar estratégias pedagógicas inclusivas, que poderiam ser desenvolvidas a partir dos desafios encontrados no cotidiano escolar. Além disso, essa postura reflete uma ausência de busca por formação continuada e aprimoramento profissional, assim como a falta de reavaliação das próprias práticas pedagógicas, aspectos fundamentais para a construção de um ensino verdadeiramente inclusivo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa sobre as práticas pedagógicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi motivada pela minha busca constante por novos conhecimentos e pelo desejo de aprimorar minha prática docente, a fim de atender de forma mais eficaz à diversidade presente na sala de aula. Meu objetivo foi identificar e refletir sobre práticas pedagógicas que realmente contribuam para a inclusão e o desenvolvimento dos estudantes.

Esse anseio por novas experiências e pelo aperfeiçoamento das práticas pedagógicas impulsionou-me a investigar a seguinte questão norteadora: Como os professores dos anos iniciais de uma escola municipal de Tianguá-CE desenvolvem as práticas pedagógicas para estudantes com TEA?

A reflexão sobre essa questão motivou-me a realizar um levantamento teórico sobre a temática, possibilitando a análise de pesquisas já desenvolvidas nos programas de pós-graduação no Brasil. Essa revisão bibliográfica permitiu-me conhecer diferentes abordagens sobre inclusão, bem como estratégias pedagógicas que favorecem a aprendizagem dos estudantes com TEA em conformidade com as informações discorridas em toda a pesquisa.

A partir das leituras realizadas, percebi a necessidade de expandir os estudos sobre as práticas pedagógicas adotadas pelos professores dos anos iniciais no atendimento a estudantes com TEA. Com essa perspectiva, conduzi a pesquisa por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professoras dos anos iniciais, atuantes em uma escola municipal de Tianguá-CE, todas com experiência no ensino de estudantes com TEA.

Com a análise dos resultados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas, identifiquei três principais unidades de análise: (1) Concepções sobre inclusão escolar de estudantes com TEA, (2) Entendimento sobre a aprendizagem dos estudantes com TEA e (3) Práticas pedagógicas utilizadas para a aprendizagem desses estudantes.

As professoras entrevistadas concebem a inclusão escolar como um direito fundamental, destacando a importância de uma educação igualitária e acessível, que contemple todos os estudantes, independentemente de suas diferenças individuais. Enfatizam que a inclusão escolar deve considerar as necessidades

específicas de cada aluno, promovendo um ambiente educacional que respeite e valorize a diversidade.

Além disso, a inclusão escolar, segundo as docentes, não se limita à matrícula do estudante na escola regular, mas depende de ações estruturadas e contínuas, tais como: adaptações curriculares, que possibilitem a personalização do ensino, respeitando os ritmos e formas de aprendizagem dos estudantes com TEA; recursos de apoio pedagógico, como materiais didáticos acessíveis, estratégias diferenciadas e suporte especializado para favorecer o processo de aprendizagem; formação continuada de professores, permitindo a qualificação docente para lidar com a diversidade e implementar práticas pedagógicas inclusivas de maneira eficiente.

As respostas das professoras demonstram um entendimento geral sobre a necessidade de um ensino que valorize as singularidades dos estudantes com TEA, garantindo-lhes oportunidades de aprendizagem compatíveis com suas potencialidades e desafios. No entanto, percebe-se que, em alguns casos, a compreensão da inclusão ainda está atrelada a uma visão de adaptação individualizada em vez de uma transformação estrutural das práticas pedagógicas.

Sobre aprendizagem dos estudantes com TEA - as professoras entrevistadas reconhecem que a mesma ocorre de forma singular, sendo um processo que demanda rotina estruturada, recursos didáticos adaptados e estratégias específicas para potencializar o desenvolvimento cognitivo e social desses alunos. Destacam que essa aprendizagem deve considerar a sensibilidade sensorial dos estudantes, além de estar articulada de maneira transversal ao currículo escolar, garantindo sua efetiva participação no ensino regular.

Entretanto, há uma variação na percepção das docentes quanto à forma como essa aprendizagem se dá. Algumas professoras associam o processo educacional do estudante com TEA ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), enquanto outras enfatizam a importância da mediação pedagógica em sala de aula, demonstrando diferentes concepções sobre inclusão e ensino especializado.

Além disso, as professoras ressaltam que a aprendizagem desses estudantes não acontece de maneira linear e exige tempo, dedicação e adaptação contínua, sendo fundamental uma parceria entre escola e família. Essa colaboração

permite que os estudantes com TEA tenham um suporte mais amplo, facilitando sua interação social, autonomia e desenvolvimento acadêmico.

Dessa forma, percebe-se que, apesar do reconhecimento da necessidade de práticas inclusivas, ainda há desafios na compreensão da aprendizagem dos estudantes com TEA, especialmente no que se refere à articulação entre o ensino regular e o AEE, e à busca por estratégias que promovam uma aprendizagem significativa na sala de aula e no contexto da escola.

Em relação as práticas pedagógicas, as professoras evidenciaram que as mesmas são organizadas a partir dos objetivos do planejamento e de forma coletiva para todos os estudantes. O direcionamento do currículo é feito de forma diferenciada, focado na individualidade do estudante com TEA, com atividades diferentes em relação a turma.

As práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras dos anos iniciais fundamentam-se na promoção da autonomia, socialização e no estabelecimento de rotinas estruturadas. Destacam-se ainda por uma abordagem lúdica e multissensorial, por meio de atividades que envolvem jogos educativos, pintura, recorte, colagem e outras propostas pedagógicas que estimulam os sentidos, facilitando o processo de aprendizagem e desenvolvimento integral das crianças.

As professoras destacam que as práticas para o estudante com TEA são desenvolvidas em um espaço específico da sala, utilizando recursos visuais. As práticas realizadas constataam a importância do profissional de apoio (cuidador), afirmado segundo as entrevistadas, na realização das atividades com os estudantes.

Mediante os resultados obtidos, percebe-se que as práticas pedagógicas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda são incipientes no contexto prático, não correspondendo plenamente às diretrizes estabelecidas pelas políticas de inclusão. Além disso, observa-se que há fragilidades no campo do entendimento docente sobre o conceito de inclusão escolar na teoria, bem como na estruturação de práticas pedagógicas que atendam efetivamente ao público-alvo da Educação Especial.

A inclusão escolar deve ser compreendida como um processo participativo, contínuo e significativo. Nesse sentido, é fundamental que os professores reconheçam a relevância dos anos iniciais na trajetória acadêmica dos estudantes

com TEA, uma vez que esse período oferece maior tempo para o desenvolvimento do conhecimento, da autonomia, da socialização e das potencialidades individuais. Trata-se de uma fase crucial, na qual a inclusão deve ser ampla e contemplada nas abordagens pedagógicas. O processo de aprendizagem ocorre a partir da vivência em práticas pedagógicas intencionais, que buscam corroborar para uma rotina escolar mais estruturada e significativa, tanto para educadores quanto para estudantes. Essa temática, por sua vez, está intimamente vinculada à Educação Especial no ensino regular.

Observa-se, a partir dos resultados da pesquisa, que há falta de efetividade e coesão nas concepções docentes sobre a aprendizagem dos estudantes com TEA. Os posicionamentos apresentados revelam-se superficiais, evidenciando a necessidade de maior aprofundamento teórico e prático sobre os processos de aprendizagem e sobre a construção emancipatória do conhecimento pelo indivíduo.

A ausência de aprofundamento conceitual sobre inclusão escolar e aprendizagem reflete diretamente nas práticas pedagógicas dos professores, resultando na segregação da participação dos estudantes com TEA no cotidiano escolar. Além disso, constata-se desconexão entre as práticas adotadas e o currículo escolar, o que compromete a efetividade do ensino.

A insuficiência ou inadequação da formação continuada, aliada à dificuldade na compreensão e interpretação dos documentos normativos, conduz à adoção de práticas pedagógicas desconexas e fragmentadas, comprometendo uma atuação docente coerente e consistente. Essa situação provoca uma falta de clareza quanto aos procedimentos pedagógicos mais adequados, dificultando a consolidação de uma educação inclusiva que considere e valorize as singularidades dos estudantes. Tal cenário evidencia a necessidade de investimentos na formação docente e no aprofundamento dos referenciais normativos vigentes.

Além disso, este estudo abre perspectivas relevantes para futuras investigações, como compreender quais estratégias específicas de formação continuada poderiam promover mudanças efetivas na prática docente, e quais são as lacunas existentes na interpretação das políticas educacionais inclusivas que precisam ser mais bem exploradas para garantir equidade e diversidade no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders - DSM-5**. 5th.ed. Washington: American Psychiatric Association, 2014.

ANDRADE, Lucia Bastos. Psicopedagogia e distúrbios de aprendizagem: uma visão diagnóstica. **Encontro: Revista de Psicologia**, v. 13, 2017.

BALL, Stephen John.; BOWE, Richard. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of curriculum studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992. Disponível em: <https://doi:10.1080/0022027920240201>. Acesso em: 10 jun. 2024.

BALL, Stephen John. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2013.

BALL, Stephen John. **Educação Global S.A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen John; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** Atuação em Escolas Secundárias. Editora UEPG, 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Edições, 2015. 288 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação 2001-2010**. Brasília: MEC, 2001a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001b.

BRASIL. **Documento subsidiário à política de inclusão**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007a.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 jun. 2007b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto

nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 set. 2008a, n. 181, p. 26.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2008. Brasília, 2008b.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2014a.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Plano Nacional de Educação 2014-2024. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b. 86 p. (Série legislação; n. 125). Disponível em: <https://bd.camara.leg.br>. Acesso em: 8 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1º out. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Decreto/D10502.htm. Acesso em: 20 set. 2023.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013. 128 p.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva com os pingos nos is.** 13. ed. Porto Alegre: Editora Meditação, 2019.

CEARÁ. **Lei Municipal nº 901/2015.** Plano Municipal de Educação de Tianguá. Tianguá, 2015.

CEARÁ. **Lei nº 16.025, de 30 de maio de 2016.** Plano Estadual de Educação do Ceará. Fortaleza, 2016.

CEARÁ. **Histórico de Tianguá.** Prefeitura Municipal de Tianguá. Tianguá, 2023.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na Educação Infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011

COUTINHO, Luzenir Poli; LAGARES, Rosilene. Dilemas da gestão democrática da educação frente ao contexto da Nova Gestão Pública. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 33, n. 3, p. 835–849, 2017. DOI: 10.21573/vol33n32017.76080. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/76080>. Acesso em: 26 fev. 2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2020.

FERREIRA, Naura Syria. Poderemos trabalhar juntos na sociedade mundializada? Desafios para os educadores. In: PORTO, T. E. (Org.). **Redes em construção:** meios de comunicação e práticas educativas. Araraquara: JM Editora, 2003. p. 48-54.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 535-553, set./dez. 2016. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbeped/a/m6qBLvmHnCdR7RQjJVSPzTq/>. Acesso em: 20 set. 2024.

GARCIA, Walter. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, p. 445-452, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/275/27515491004.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

GOMES, Claudia. SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Educação, psicologia escolar e inclusão: aproximações necessárias. **Rev. psicopedag. [online]**. 2011, vol.28, n.86, pp.185-193.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2023**. Brasília: INEP, 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resumo Técnico do Estado do Ceará: Censo da Educação Básica 2023**. Brasília: INEP, 2024.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 16 de um Outro ao outro**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. Escola pública brasileira, um sonho frustrado: falharam as escolas ou as políticas educacionais? *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Didática e escola em uma sociedade complexa**. Goiânia: CEPED, 2011. p. 75-95.

LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. **Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor**. 2019. Dissertação (Mestrado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Inclusão & educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LUNARDI-MENDES, Geovana Mendonça. **As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão**. Educação Especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico, v. 1, p. 137-148, 2011.

MACHADO, Andrea Carla; ALMEIDA, Maria Amélia. Efeitos de uma proposta de consultoria colaborativa na perspectiva dos professores. **Revista Meta: Avaliação**, v. 6, n. 18, p. 222-239, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v6i18.160>. Acesso em: 20 set. 2024.

MANDY, William Philip Lionel; CHARMAN, Tony; SKUSE, David H. Testing the construct validity of proposed criteria for DSM-5 autism spectrum disorder. **Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry**, v. 51, n. 1, p. 41-50, 2012. DOI: 10.1016/j.jaac.2011.10.013. Disponível em: [https://www.jaacap.org/article/S0890-8567\(11\)00951-8/fulltext](https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(11)00951-8/fulltext). Acesso em: 15 jan. 2024.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2013. (Coleção Cotidiano Escolar).

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil**. Revista brasileira de educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MOLON, Alessandro Lucciola. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

NUNES, Débora Regina de Paula.; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 26, n. 47, p. 557–572, 2013. DOI: 10.5902/1984686X10178. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 20 fev. 2025.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Educação & Sociedade**, 36(132), 625-646, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152440>. Acesso em: 10 set. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2023.

PADILHA, Caio Augusto Toledo. A inclusão na política educacional do governo Fernando Collor (1990-1992). **PerCursos**, Florianópolis, v. 16, n. 31, p. 213 – 244, 2015. DOI: 10.5965/1984724616312015213. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724616312015213>. Acesso em: 20 fev. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal. Redefinições no papel do Estado: parcerias público/privadas e a gestão democrática da educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 791-818, set. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/3hCRYkScyQK57qF4NtpkPQk/>. Acesso em: 10 set. 2024.

PERONI, Vera Maria Vidal. As parcerias público/privadas na educação e as desigualdades sociais. **Revista Cadernos de Pesquisa Pensamento educacional**, Administração da educação e políticas educacionais: justiça e desigualdades. nº 7. Curitiba PR, Universidade Tuiuti, Programa de pós-graduação, 2009.

PLETSCH, Marcia Denise. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2014.

ROMERO, Ana Paula Hamerski. **Análise da política pública brasileira para a educação especial na década de 1990: configuração do atendimento e atuação do terceiro setor.** 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva. *In: A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva.* Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

SACRISTÁN, Gimeno. **La educación que tenemos, la educación que queremos.** Imbemón, F.(coord.), p. 29-52, 1999

SANTOS, Élide Cristina da Silva de Lima; MOREIRA, Jefferson da Silva. A “Nova” Política de Educação Especial Como Afronta aos Direitos Humanos: análise crítica do decreto nº 10.502/2020. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade**, v. 3, pág. 156-175, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb>. Acesso em: 11 nov. 2024.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais: questões e dilemas.** 3. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

SILVA, Juliana Cristine Brandão da; SANTOS, Adriana Cristina Omena dos. Neoliberalismo e a Educação Especial - Governo FHC (1995-2003): entre a segregação e a integração. **Paradoxos**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 6–23, 2022. DOI: 10.14393/par-v7n1-2022-65526. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/paradoxos/article/view/65526>. Acesso em: 20 fev. 2025.

SILVA, Isis Grace da. **Adequação curricular e ensino estruturado: trabalho colaborativo entre professores para o desenvolvimento do estudante com TEA.** 2020. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2021.

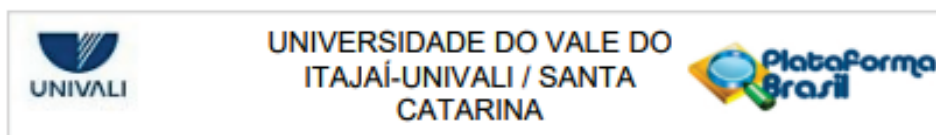
STAKE, Robert Earl. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam.** Porto Alegre: Penso, 2011.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. **Obras escogidas - V. Fundamentos de defectología.** Madri: Machado Grupo de Distribución, 1997.

ANEXOS

ANEXO A - PROJETO APROVADO EM COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVALI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Pesquisador: VALERIA BECHER TRENTIN

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 65220822.8.0000.0120

Instituição Proponente: Universidade do Vale do Itajaí

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.988.765

Apresentação do Projeto:

Com a Promulgação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) a qual destaca o estreitamento entre a Educação e a Educação Especial, destaca-se o movimento de inclusão que se expandiu na educação básica nos últimos anos tornando-se assim expressiva a ampliação do número de pessoas com deficiência matriculadas na Educação Básica, o que tem provocado mudanças conceituais e atitudinais dos professores, bem como nas condições de acessibilidade metodológica. A presente pesquisa se desenvolverá na linha de Pesquisa Políticas para a Educação Básica e Superior da Universidade do Vale do Itajaí- UNIVALI, tendo como objetivo geral, analisar as práticas pedagógicas inclusivas no contexto da Educação Básica. Possui como objetivos específicos: Analisar a concepção dos professores sobre a Inclusão e o processo de escolarização de alunos com deficiência na Educação Básica; examinar as práticas de ensino adotadas na sala da Educação Básica, a partir das estratégias e mediações realizadas; e contribuir para a consolidação de práticas pautadas na reflexão sobre a ação, as quais favoreçam a aprendizagem de alunos com deficiência na Educação Básica. A pesquisa caracteriza-se pela natureza qualitativa, fazendo uso de entrevista semiestruturada e análise documental com vistas à responder a questão de pesquisa: Como ocorre as práticas pedagógicas inclusivas na Educação Básica? O desenvolvimento da pesquisa se dará em escolas públicas com a

Endereço: Rua Uruguai, 458, Bloco B7, sala 114
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.302-901
UF: SC **Município:** ITAJAÍ
Telefone: (47)3341-7738 **Fax:** (47)3341-7744 **E-mail:** etica@univali.br



Continuação do Parecer: 5.988.765

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2035103.pdf	12/03/2023 15:38:03		Aceito
Outros	carta_resposta_pendencia_2.pdf	12/03/2023 15:35:46	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_comite_praticas_pedagogicas_inclusivas_na_educacao_basica.pdf	12/03/2023 15:34:48	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	carta_resposta_pendencia_2.doc	12/03/2023 15:32:37	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_Rosalina_2.pdf	12/03/2023 15:28:57	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecido_Nilva_Salvi_2.pdf	12/03/2023 15:28:33	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_de_dados_Rosalina_Leal.pdf	29/10/2022 19:08:03	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_de_dados_Nilva_Salvi.pdf	29/10/2022 19:07:11	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	Termo_anuencia_Rosalina.pdf	27/10/2022 16:46:05	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Folha de Rosto	folha_rosto.pdf	27/10/2022 16:43:09	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	Termo_compromisso_equipe.pdf	26/10/2022 16:17:49	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	Termo_anuencia_Nilva.pdf	26/10/2022 15:47:29	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	Aceite_Orientacao_Rosalina.pdf	26/10/2022 15:45:32	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	Aceite_Orientacao_Nilva.pdf	26/10/2022 15:44:52	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Uruguai, 458, Bloco B7, sala 114
Bairro: CENTRO CEP: 88.302-901
UF: SC Município: ITAJAÍ
Telefone: (47)3341-7738 Fax: (47)3341-7744 E-mail: etica@univali.br



UNIVERSIDADE DO VALE DO
ITAJAÍ-UNIVALI / SANTA
CATARINA



Continuação do Parecer: 5.988.705

ITAJAÍ, 06 de Abril de 2023

Assinado por:
Pollyana Bortholazzi Gouvea
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Uruguai, 458, Bloco B7, sala 114
Bairro: CENTRO **CEP:** 88.302-001
UF: SC **Município:** ITAJAÍ
Telefone: (47)3341-7738 **Fax:** (47)3341-7744 **E-mail:** etica@univali.br

Página 05 de 05

APÊNDICES

APÊNDICES A - ROTEIRO DA ENTREVISTA

1 – Qual sua concepção de inclusão escolar?

2 – Como ocorre a inclusão do aluno com TEA?

3 – Quais são as estratégias, práticas e ações pedagógicas utilizadas no processo de ensino – aprendizagem de alunos com TEA?