



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

VITHÓRIA ALVES DE MOURA

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA) EM UMA ESCOLA PARTICULAR DO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE:
PERCEPÇÃO DOS DOCENTES

ITAJAÍ
2025

VITHÓRIA ALVES DE MOURA

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA) EM UMA ESCOLA PARTICULAR DO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE:
PERCEPÇÃO DOS DOCENTES**

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 Trentin

**ITAJAÍ
2025**

VITHÓRIA ALVES DE MOURA

**INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA) EM UMA ESCOLA PARTICULAR DO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE:
PERCEPÇÃO DOS DOCENTES**

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

Itajaí, 11 de julho de 2025

Profa. Dra. Verônica Gesser

Coordenadora do Programa

Banca Examinadora:

Prof. Dra. Valéria Becher Trentin

UNIVALI – Orientadora

Prof. Dra. Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

UNIVALI – Membro Interno

Prof. Dr. Jaime Dresch

UNIPLAC – Membro Externo

*Dedico esta pesquisa aos meus **pais**, que sempre acreditaram e investiram em mim, sendo minha inspiração diária. Dedico-a também a todas as pessoas com **Transtorno do Espectro Autista (TEA)** e aos **profissionais** que atuam com esse público. Vocês fazem e continuarão fazendo a diferença.*

AGRADECIMENTOS

Ao iniciar estes agradecimentos, sinto um misto de emoções: uma sensação de dever cumprido após uma árdua caminhada, permeada por inúmeras possibilidades e por intenso aprendizado, mas também marcada por diversas adversidades. Neste espaço, considerando toda a minha trajetória, a palavra que melhor define a construção deste estudo é **gratidão**, pois reconheço o quanto esta experiência contribuiu para minha evolução enquanto mestranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

Agradeço, primeiramente, a **Deus**, que, em sua infinita bondade, me concedeu forças e coragem para chegar até aqui sem desistir, apesar de todos os desafios que surgiram ao longo do percurso. Em seguida, estendo minha gratidão à minha **família** — meus **pais e irmãs** — que acompanharam de perto a construção desta dissertação, presenciando meu esforço, sempre me apoiando, fortalecendo e reafirmando minha capacidade.

Às minhas amigas do coração — **Elizangela Rodrigues, Viviane Bastos, Rosa Cecília Abreu, Luciana Mara Braga e Terezinha Henrique** — que estiveram ao meu lado desde o início do mestrado, em 2023.2, e compartilharam comigo cada etapa dessa jornada. Com elas, a caminhada tornou-se mais leve e significativa.

Por fim, mas não menos importante, expresso meus sinceros agradecimentos à minha orientadora, **Profa. Dra. Valéria Trentin**, que me acompanha desde a disciplina de Educação Especial e sempre demonstrou atenção, dedicação e sensibilidade. Obrigada por aceitar trilhar este percurso ao meu lado, pela relação respeitosa e produtiva que estabelecemos, e por todas as contribuições que proporcionaram meu crescimento acadêmico e pessoal.

*“A educação modela as almas e recria os
corações. Ela é a alavanca das mudanças
sociais”.*

Paulo Freire

RESUMO

Esta 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), teve como objetivo compreender como ocorre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola particular localizada no município de Sobral, no estado do Ceará. De modo específico, buscou-se: a) contextualizar a inclusão de estudantes com TEA no âmbito das políticas educacionais inclusivas no município de Sobral-CE; b) descrever como ocorre a implementação da política de inclusão para estudantes com TEA em uma escola particular do referido município; c) analisar as concepções dos professores sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, com perspectiva analítica e interpretativa. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com 05 (cinco) professores atuantes em uma escola da rede privada localizada no município de Sobral-CE. O referencial teórico foi fundamentado nas obras de Ball (2011, 2013, 2014), Ball, Maguire e Braun (2016), entre outros autores que discutem políticas públicas e inclusão educacional. A análise das entrevistas semiestruturadas foi conduzida com base na técnica da análise de conteúdo. Os resultados da pesquisa evidenciam que, na escola investigada, há uma centralidade no trabalho colaborativo e na construção de ambientes acolhedores, os quais se configuram como pilares fundamentais para a efetivação da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A inclusão é compreendida como um processo contínuo que demanda reflexividade, criatividade e escuta ativa, valorizando o desenvolvimento integral dos estudantes em um contexto escolar que respeita a diversidade e promove a equidade. Conclui-se que, embora as políticas públicas tenham avançado significativamente no campo da inclusão escolar, sua efetivação ainda depende de múltiplos fatores contextuais, institucionais e humanos. A realidade da escola investigada em Sobral-CE revela que a inclusão é possível quando há um compromisso concreto da comunidade escolar em transformar suas práticas, estabelecer redes de apoio e reconhecer as singularidades de cada sujeito. A educação inclusiva, portanto, não se consolida apenas nos marcos legais, mas, sobretudo, nas ações cotidianas de educadores comprometidos com uma escola verdadeiramente inclusiva, pautada no sentido, na escuta sensível e no compromisso pedagógico com todos os estudantes.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; TEA; Escola particular; Professores; Sobral-CE.

ABSTRACT

This research, linked to the Research Group *Policies and Curriculum Practices* of the Graduate Program in Education at the Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), aimed to understand how the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) takes place in a private school located in the municipality of Sobral, in the state of Ceará, Brazil. Specifically, the study sought to: a) contextualize the inclusion of students with ASD within the framework of inclusive educational policies in Sobral-CE; b) describe how the implementation of inclusion policies for students with ASD occurs in a private school in that municipality; c) analyze teachers' conceptions regarding the school inclusion of students with ASD. This is a qualitative study with analytical and interpretative approaches. Data were collected through semi-structured interviews with five teachers employed at a private school in Sobral-CE. The theoretical framework draws on the works of Ball (2011, 2013, 2014), Ball, Maguire, and Braun (2016), among other authors who explore public policy and educational inclusion. The interview data were analyzed using content analysis methodology. The findings reveal that in the school studied, collaborative work and the cultivation of welcoming environments are central elements that pivotal to the effective inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Inclusion is understood as an ongoing process that requires reflexivity, creativity, and active listening, fostering the holistic development of students in a school culture that values diversity and promotes equity. The study concludes that while public policies have made notable progress in advancing school inclusion, their effectiveness remains contingent upon multiple contextual, institutional, and human factors. The reality of the investigated school in Sobral-CE demonstrates that inclusion is attainable when the school community demonstrates a sustained commitment to transforming pedagogical practices, building support networks and honoring the individuality of each individual. Inclusive education, therefore, is not realized solely through legal frameworks, but through the everyday actions of educators who are committed to cultivating a school environment marked by purpose, sensitive listening, and a pedagogical commitment to all students.

Keywords: School Inclusion; ASD; Private School; Teachers; Sobral-CE.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Localização das Universidades com pesquisas no estado de São Paulo e Paraná.....	26
Figura 2 – Localização do Estado do Ceará (CE).....	44
Figura 3 – Matrículas na Educação Básica da rede de ensino do Ceará 2017/2021.....	45
Figura 4 – Número de matrículas no Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Educação Básica do Ceará.....	46
Figura 5 – Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns da Educação Básica do Ceará em classes comuns ou especiais exclusivas 2017/2021.....	47
Figura 6 – Matrículas na Educação Básica da rede de ensino de Sobral/CE 2000/2021.....	49

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Distribuição no tempo das Dissertações e Teses que foram selecionadas.....	24
Quadro 2 – Produção Acadêmica nos Programas de Pós-Graduação/Linha de Pesquisa.....	27
Quadro 3 – Pesquisas selecionadas por: instituição, autor, ano e área do conhecimento.....	28
Quadro 4 – Pesquisas por título, instituição, linha de pesquisa, autor e ano. (CAPES).....	38
Quadro 5 – Características dos professores participantes da pesquisa na unidade escolar privada do município de Sobral-CE.....	54
Quadro 6 – Discursos das professoras sobre a implementação da política de inclusão de estudantes com TEA em uma escola privada localizada no município de Sobral-CE.....	65
Quadro 7 – Concepções dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com TEA.....	69

LISTA DE ABREVIATURAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CID	Classificação Internacional de Doenças
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDHC	Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania
ONU	Organização das Nações Unidas
PCEI	Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UFB	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMA	Universidade Federal do Maranhão
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPÊ	Centro Universitário de João Pessoa
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí
SRM	Salas de Recursos Multifuncionais
VAAT	Valor Aluno/Ano Total

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	14
1. INTRODUÇÃO.....	17
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	24
3. METODOLOGIA.....	41
3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA.....	41
3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ.....	43
3.2.1 Caracterização da Educação do Município de Sobral-CE.....	47
3.3 CONTEXTO DA PESQUISA.....	51
3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	53
4. CICLO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS.....	55
4.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL.....	57
5. POLÍTICA DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE.....	62
5.1 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA EM UMA ESCOLA PRIVADA LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL- CE.....	65
5.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA.....	69
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	75
REFERÊNCIAS.....	78
ANEXOS.....	84
APÊNDICES.....	88

APRESENTAÇÃO

Pesquisas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) me atravessam desde a graduação. Iniciar os estudos sobre essa temática despertou inúmeras curiosidades e questionamentos, além de me motivar a investigar os desafios que permeiam a atuação de professores com crianças com TEA — profissionais que, com seus vastos conhecimentos e experiências, são capazes de transformar vidas.

O interesse por essa área emergiu a partir de inquietações vivenciadas ao longo dos últimos seis anos, especialmente desde o penúltimo ano da graduação em Psicologia, em razão das experiências adquiridas no estágio em Psicologia Educacional, com o público infantil. Ao acompanhar de perto a rotina de profissionais que atuavam com alunos com TEA, surgiram reflexões e questionamentos a respeito dos desafios enfrentados pelos docentes em sala de aula.

Dedicar-me ao Mestrado em Educação abriu portas para um aprendizado mais profundo, ampliou meus conhecimentos e proporcionou novas oportunidades, vivências e descobertas — algumas delas despertaram potenciais que estavam adormecidos.

Sou *Vithória Alves de Moura*¹, nascida em 11 de março de 2000, na cidade de Sobral, estado do Ceará. Psicóloga de formação, sou especialista em Docência do Ensino Superior e em Neuropsicologia, além de pós-graduada em Psicologia do Trânsito e atualmente mestranda em Educação. Em minha família, somos três irmãs — sendo eu a caçula. Minhas irmãs são empreendedoras, uma delas dentista e a outra assistente social.

Neste espaço de apresentação, compartilho brevemente um pouco da minha história, memórias e vivências. Começo destacando que me considero fruto de um milagre. Meu nome seria outro, mas "Vithória" foi o nome escolhido por meus pais após meu pai sobreviver, sem sequelas, a um grave acidente. Relatar esse acontecimento enche-me de gratidão.

Tive uma infância muito saudável, cercada por familiares, amigos e colegas que sempre me fizeram sentir profundamente amada. Cresci em um ambiente afetivo e seguro, construí laços significativos, brinquei com minhas primas e com crianças da

¹ Utilizou-se a primeira pessoa para contextualizar as informações da pesquisadora.

vizinhança, fiz amizades que levo no coração até hoje. Sempre tive — e continuo tendo — animais de estimação, que me ensinaram e ainda me ensinam muito sobre o amor genuíno.

Meus pais são, desde sempre, meu maior orgulho e inspiração. Dois seres humanos fortes, honestos, humildes e batalhadores, com uma trajetória de vida marcada por dificuldades, mas também por resiliência, perseverança e fé inabalável. Com eles aprendi os valores que norteiam minha existência e que me impulsionam diariamente: amor, dedicação, força e coragem. Sempre me ensinaram a acreditar em mim mesma, sem jamais duvidar da minha capacidade de superar os obstáculos da vida. Foram e continuam sendo meus maiores apoiadores e incentivadores em cada etapa da minha caminhada.

Ao longo de minha trajetória, desde a infância até os dias atuais, contei com uma sólida rede de apoio e suporte. Devo a eles — meus pais — tudo o que sou e o lugar onde hoje me encontro, pois estiveram comigo nos momentos bons e nos difíceis, sempre presentes, com amor e firmeza.

Estudei durante toda a vida escolar em uma única instituição de ensino, desde o primeiro contato com a escola até a conclusão do ensino médio. Aos 16 anos, ingressei no curso de Psicologia e finalizei a graduação aos 21 anos, pela Faculdade Luciano Feijão (FLF).

Durante esse processo de formação, enfrentei um dos momentos mais desafiadores da minha vida. Aos 19 anos, fui diagnosticada com nódulos na tireoide e, posteriormente, com Carcinoma Papilífero. A cirurgia foi realizada no mês seguinte ao diagnóstico, de forma rápida e bem-sucedida, graças ao acolhimento e à agilidade da equipe médica. Mesmo diante das provações, mantive a fé e a esperança, sem desanimar, acreditando sempre que o melhor ainda estava por vir. Hoje, sigo saudável, firme em meus propósitos e em constante busca pela realização dos meus sonhos. Sinto que sou um milagre em dobro: alguém que veio ao mundo com um grande e singular propósito — salvar vidas, direta ou indiretamente.

Durante a graduação, estagiei em uma escola da rede privada, onde tive contato com o trabalho de psicólogos e professores que atuavam com o público infantil, inclusive com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir dessa experiência, iniciei meus estudos e reflexões sobre o transtorno, bem como sobre a prática profissional e os desafios enfrentados por esses educadores. Essa

temática acompanha-me desde então, estando presente inclusive na elaboração do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Após a graduação, cursei duas especializações, atuei em clínica psicológica com atendimentos voltados a adolescentes, adultos e idosos, e iniciei minhas primeiras experiências na docência do ensino superior. Paralelamente, também atuei — e ainda atuo — como modelo nas lojas das minhas duas irmãs empreendedoras. Atualmente, trabalho no Centro de Atenção Psicossocial Infantojuvenil (CAPS IJ) do município de Sobral/CE, realizando atendimentos com crianças e adolescentes da cidade e dos territórios vizinhos. Além disso, continuo atuando como modelo e professora, unindo meus diversos saberes e experiências na construção de uma trajetória plural, comprometida e com propósito.

A partir das experiências vivenciadas em minha trajetória pessoal e profissional, e determinada a ampliar meus conhecimentos, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), especificamente no Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), o que representou um novo e instigante desafio.

Esse desafio se intensificou ao integrar o Grupo de Pesquisa *Políticas e Práticas de Currículo*, onde encontrei um espaço fértil para compartilhar inquietações e refletir criticamente sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse grupo, percebi a possibilidade de aprofundar debates teóricos e contribuir com reflexões significativas acerca das práticas educativas voltadas à diversidade e à inclusão.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula regular tem sido um tema cada vez mais discutido e debatido no campo educacional. A busca por uma educação inclusiva, que promova a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade, tem levado gestores escolares a enfrentarem o desafio de planejar e implementar estratégias efetivas para a inserção desses alunos no cotidiano escolar.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão desafia não apenas as políticas públicas e as estruturas da educação especial e da educação regular, mas também o próprio conceito de integração. Para a autora, a inclusão não é compatível com a integração, pois propõe a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática, exigindo que todos os alunos, sem exceção, participem das salas de aula do ensino regular.

As escolas inclusivas, segundo essa perspectiva, propõem uma forma de organização do sistema educacional que se molda às necessidades de todos os alunos, considerando-as como ponto de partida para a ação pedagógica. Dessa forma, a inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, não se limitando aos estudantes com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, mas abrangendo todos os sujeitos do processo educativo, a fim de garantir seu sucesso na educação geral.

A Constituição Federal de 1988 respalda os avanços na educação escolar de pessoas com deficiência ao estabelecer, como fundamentos da República Federativa do Brasil, a cidadania e a dignidade da pessoa humana, bem como a promoção do bem de todos, sem qualquer forma de preconceito.

O texto constitucional garante, ainda, o direito à igualdade e à educação, compreendida como instrumento de desenvolvimento pleno da pessoa, preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Além disso, estabelece como princípio do ensino a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, bem como o dever do Estado em assegurar o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, conforme a capacidade de cada indivíduo (Brasil, 1988).

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/1996, a educação especial é definida como uma modalidade de ensino destinada, preferencialmente, a ser oferecida na rede regular de ensino, voltada para estudantes com necessidades educacionais específicas (Brasil, 1996) Essa modalidade compreende a oferta de serviços e recursos de apoio especializado, disponibilizados, sempre que necessário, no próprio ambiente escolar, com o objetivo de atender às particularidades desses educandos.

Quando a inserção dos alunos com deficiência nas classes comuns do ensino regular não for possível, o atendimento deverá ocorrer em classes, escolas ou serviços especializados. A legislação assegura ainda o acesso a currículos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos específicos, visando responder adequadamente às demandas desses estudantes.

Garante-se também a atuação de professores com formação específica tanto para o atendimento educacional especializado quanto para a integração dos alunos com necessidades especiais nas classes comuns. Além disso, a LDBEN prevê a educação especial para o trabalho, com vistas à inclusão social e à participação autônoma desses indivíduos na sociedade, bem como o acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponibilizados para o respectivo nível de ensino (Brasil, 1996).

Complementarmente, a Resolução CNE/CEB nº 2 de 11 de setembro de 2001 estabelece as diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica, abrangendo todas as suas etapas e modalidades. A resolução define que o atendimento educacional especializado deve iniciar-se na Educação Infantil, garantindo o fornecimento de serviços e recursos conforme as avaliações pedagógicas, em articulação com a família e a comunidade (Brasil, 2001). Os sistemas de ensino têm a responsabilidade de matricular todos os alunos, promovendo condições que assegurem uma educação de qualidade para todos, o que inclui a criação de sistemas de informação que possibilitem o conhecimento da real demanda por esse tipo de atendimento.

A educação especial é definida como modalidade da educação escolar que apresenta proposta pedagógica voltada à garantia de recursos e serviços educacionais específicos, visando ao desenvolvimento das potencialidades dos estudantes. Tal modalidade deve considerar as características individuais dos

educandos e fundamenta-se em princípios éticos, políticos e estéticos, orientando-se por uma concepção de educação que respeita a diversidade humana.

Diante das reformas educacionais impulsionadas em âmbito internacional, destaca-se que, no Brasil, as ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência foram significativamente intensificadas a partir da adesão à Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006. O documento representou um marco na consolidação de políticas públicas inclusivas, pautadas na igualdade de oportunidades, na dignidade da pessoa humana e no direito à educação de qualidade para todos.

A partir da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), o Brasil passou a investir de forma mais consistente em programas e projetos educacionais e sociais voltados ao público-alvo da Educação Especial. Como desdobramento desse compromisso internacional, o país promulgou a referida Convenção por meio do Decreto nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, conferindo-lhe status de emenda constitucional (Brasil, 2009). Ressalta-se que os efeitos jurídicos desse tratado passaram a vigorar no ordenamento brasileiro em agosto de 2008, data em que foi ratificado com equivalência às normas constitucionais.

No mesmo período, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), a qual estabelece que a Educação Especial deve perpassar todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, assegurando a oferta de recursos e serviços de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tal atendimento deve ocorrer de forma complementar e/ou suplementar à formação escolar dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, devidamente matriculados na rede regular de ensino.

No que se refere à consolidação da inclusão escolar como diretriz da política educacional brasileira, destaca-se o papel da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que em 2010 promoveu discussões relevantes sobre os direitos das pessoas com deficiência. Como resultado dessas deliberações, foi aprovado, em 2014, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. A Meta 4 do referido plano reforça a necessidade de:

Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação,

o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014a, p. 55).

Essas diretrizes representam marcos normativos fundamentais para o fortalecimento de uma política educacional que promova a equidade, a acessibilidade e o direito à aprendizagem para todos os estudantes, especialmente para aqueles que compõem o público da Educação Especial.

Partindo desse pressuposto, destaca-se ainda a promulgação da Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012, que dispõe sobre os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e estabelece sua inclusão obrigatória em toda a rede regular de ensino no território nacional (Brasil, 2012). Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 8.368 de 02 de dezembro de 2014, o qual, em seu 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, 2014b, s/p).

O marco legal reafirma a centralidade da inclusão escolar como um direito fundamental, promovendo o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência de todos os estudantes nos espaços educacionais.

Compreende-se que, para refletir criticamente sobre as políticas educacionais voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma das abordagens mais significativas é a abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball. Segundo Ball (2009), essa abordagem representa uma forma de pesquisar, teorizar e compreender como as políticas são produzidas, reinterpretadas e implementadas nos diversos níveis da prática social. Tal perspectiva analítica considera três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática.

O contexto da influência diz respeito aos processos e arenas nas quais os problemas educacionais são definidos, os interesses são articulados e os discursos são produzidos com o objetivo de influenciar os formuladores de políticas. É nesse espaço que forças políticas, econômicas, culturais e sociais interagem para definir o que se entende como demanda legítima da sociedade e que tipo de resposta deve ser

dada pelas instâncias públicas: o contexto da influência² (*contexto of influence*), o contexto do texto da produção da política³ (*contexto of policy text production*) e o contexto da prática⁴ (*context of practice*), em razão de diferentes interesses que estão em disputa.

Assim, 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 relativas ao seu ingresso. A efetivação da inclusão requer a compreensão da heterogeneidade desses estudantes e o reconhecimento da necessidade de recursos pedagógicos adequados para um atendimento especializado. Nesse sentido, destaca-se a reflexão de Cunha (2020, p. 100), ao afirmar que, “[...] não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas.”

A partir do exposto por Cunha (2020), emergiram inquietações fundamentais que contribuíram diretamente para a formulação da **questão de pesquisa**, norteadora deste estudo.

Como ocorre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA em uma escola privada localizada no município de Sobral-CE?

Com o intuito de prosseguir com o desafio de buscar respostas para o questionamento, defini, como objetivo geral:

Compreender como ocorre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista-TEA em uma escola privada localizada no município de Sobral-CE.

De modo mais específico, foram objetivos do estudo:

² O contexto de influência é a etapa na qual as políticas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. Entram em cena diferentes grupos de interesse, com o intuito de influenciar as definições sociais da educação. É nesse contexto “que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política” (Mainardes, 2006, p. 97).

³ O contexto da produção da política/texto está vinculado ao primeiro. Diz respeito aos textos políticos voltados ao interesse do público em geral. A política é representada por esses textos, podendo tomar formas variadas, como textos legais oficiais, comentários formais ou informais, pronunciamentos oficiais, entre outras (Mainardes, 2006)

⁴ O contexto da prática é onde a política está sujeita a interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original (Bowe; Ball, 1992, *apud* Mainardes, 2006, p. 53).

- Contextualizar a inclusão de estudantes com TEA no âmbito das políticas educacionais inclusivas no município de Sobral-CE;
- Descrever como ocorre a implementação da política de inclusão para estudantes com TEA em uma escola privada localizada no município de Sobral-CE;
- Analisar as concepções dos professores sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA.

Assim, assume-se que esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, cujo locus é o município de Sobral-CE. Os participantes da investigação são cinco professores que atuam em uma escola da rede privada localizada nesse município. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se a entrevista semiestruturada, que possibilita maior flexibilidade e profundidade nas respostas.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), entendida como um procedimento sistemático de categorização que permite o desmembramento dos dados em unidades de significado ou categorias temáticas.

Cabe destacar que esta pesquisa, centrada na inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), busca nos discursos dos participantes elementos que evidenciem a materialização da política no contexto da prática. A ênfase nesse contexto justifica-se pela compreensão de que os processos de implementação das políticas públicas produzem efeitos que, muitas vezes, não foram previstos no momento de sua formulação (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Nesse sentido, recorreu-se aos conceitos de tradução e interpretação de políticas, conforme definidos por Ball, Maguire e Braun (2016), para compreender os movimentos, adaptações e significados atribuídos à política de inclusão pelos sujeitos escolares envolvidos na sua aplicação cotidiana.

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

- **Capítulo 1 – Introdução:** Apresenta o tema, a justificativa e os objetivos da pesquisa, situando o leitor quanto à origem do estudo e à problemática investigada.
- **Capítulo 2 – Estudos sobre Inclusão de Estudantes com TEA:** Reúne produções científicas obtidas na **Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD)**, abordando pesquisas que tratam da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

- **Capítulo 3 – Caminhos Metodológicos da Pesquisa:** Expõe a caracterização metodológica do estudo, descrevendo o campo empírico, os participantes e as etapas de desenvolvimento da pesquisa. Para esse percurso, buscou-se respaldo teórico em **Stake (2011)**, **Bauer e Gaskell (2008)**.

- **Capítulo 4 – O Ciclo de Políticas e o Contexto da Influência:** Apresenta o referencial teórico do ciclo de políticas, desenvolvido por **Stephen Ball e Richard Bowe (1992)**, contextualizando a política de inclusão de estudantes com TEA no Brasil, com ênfase no **contexto da influência**, conforme discutido por Ball (2011).

- **Capítulo 5 – A Política de Inclusão na Prática: o Caso de Sobral-CE:** Analisa a implementação da política de inclusão de estudantes com TEA no município de **Sobral-CE**, a partir das percepções dos participantes da pesquisa.

Por fim, nas **considerações finais**, relacionam-se os resultados obtidos aos objetivos propostos, destacando-se a **contribuição desta investigação para o campo educacional, especialmente no que se refere à inclusão escolar de estudantes com TEA no contexto da escola regular.**

2. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão da literatura constitui um procedimento sistemático e estruturado que compreende a busca, análise e síntese de trabalhos acadêmicos, teóricos e empíricos relacionados a um tema específico. Esse processo permite a construção de uma visão atualizada do conhecimento disponível, contribuindo para a identificação de lacunas, contradições e tendências nas investigações já realizadas. Além disso, fornece o embasamento teórico necessário para sustentar os objetivos da pesquisa e delimitar seu campo de atuação.

Nesse sentido, realizou-se uma consulta à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), a partir dos descritores: *“inclusão” AND “crianças com TEA” AND “políticas”*. Como resultado, foram localizadas 17 (dezesete) pesquisas, das quais 11 (onze) foram consideradas elegíveis para análise, por abordarem de forma direta as temáticas relacionadas aos descritores mencionados.

Para definição do período de busca, estabeleceu-se como parâmetro os anos de 2018 a 2024, considerando o recorte de dez anos após a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e também a temporalidade de realização desta pesquisa.

As 11 (onze) dissertações e teses selecionadas serão apresentadas no Quadro 1, com destaque para o ano de publicação, instituição de ensino, nível acadêmico (mestrado ou doutorado), título do trabalho, autor(a) e principais contribuições para a temática.

Quadro 1 – Distribuição no tempo das Dissertações e Teses que foram selecionadas

Ano	Dissertações	Teses	Total
2018	-	-	0
2019	2	-	2
2020	3	-	3
2021	1	-	1
2022	3	-	3
2023	2	-	2
2024	-	-	0
TOTAL	11	0	11

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

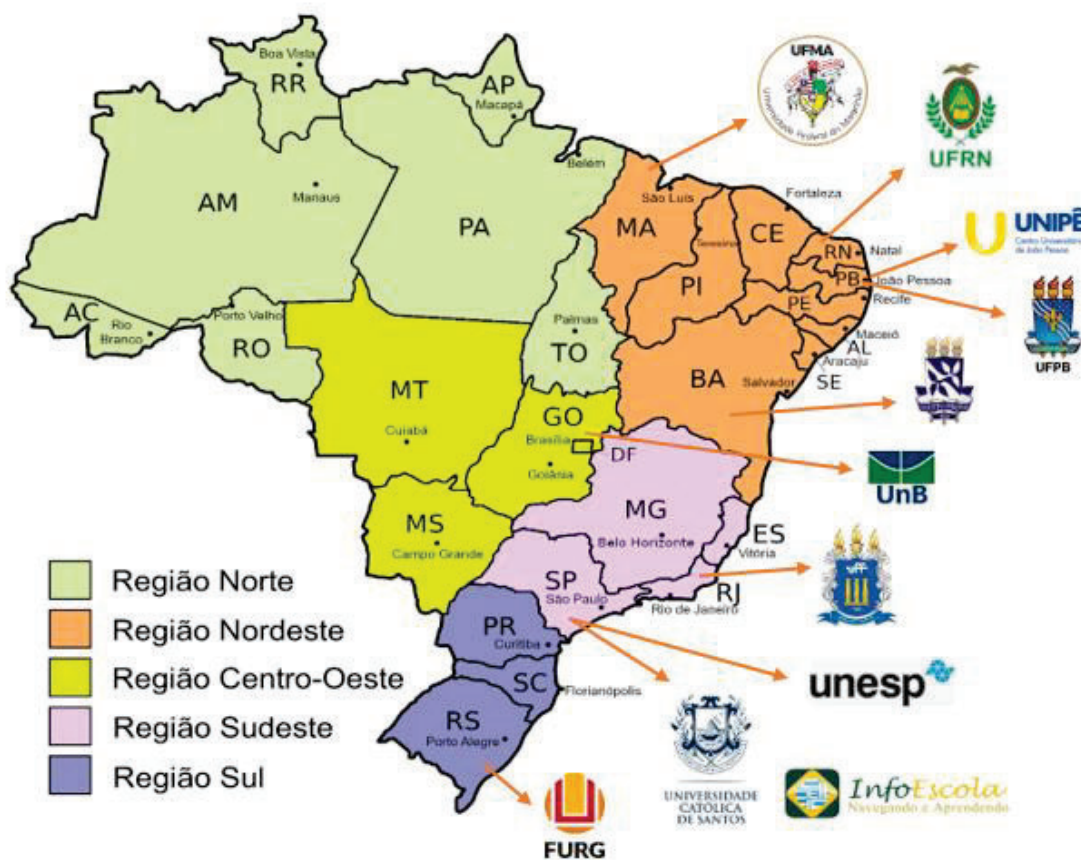
O Quadro 1 revela a ausência de dados referentes aos anos de 2018 e 2024, o que indica uma possível lacuna na disponibilidade de dissertações e teses selecionadas ou, ainda, na documentação e registro dessas pesquisas nos referidos períodos. Tal ausência pode refletir tanto limitações no acesso à produção acadêmica quanto descontinuidades na publicação de estudos com a temática em foco.

Na sequência, foi realizado um mapeamento regional das produções selecionadas, com o intuito de identificar a distribuição geográfica das pesquisas acadêmicas voltadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto das políticas educacionais. A visualização espacial, representada por um mapa das regiões brasileiras sinalizadas, evidencia a concentração e a dispersão dessas produções em diferentes estados da federação, conforme a modalidade de ensino investigada em cada estudo.

Dentre as 11 (onze) pesquisas analisadas, a distribuição por unidade federativa é a seguinte: 03 (três) pesquisas desenvolvidas em instituições localizadas no estado de São Paulo (Região Sudeste); 01 (uma) pesquisa desenvolvida em instituição localizada no estado do Maranhão (Região Nordeste); 02 (duas) pesquisas desenvolvidas em instituições localizadas no estado da Paraíba (Região Nordeste); 01 (uma) pesquisa desenvolvida em instituição localizada no estado do Rio de Janeiro (Região Sudeste); 01 (uma) pesquisa desenvolvida em instituição localizada no Distrito Federal (Região Centro-Oeste); 01 (uma) pesquisa desenvolvida em instituição localizada no estado do Rio Grande do Norte (Região Nordeste); 01 (uma) pesquisa desenvolvida em instituição localizada no estado da Bahia (Região Nordeste); e, 01 (uma) pesquisa desenvolvida em instituição localizada no estado do Rio Grande do Sul (Região Sul).

O mapeamento permite constatar uma predominância de estudos na Região Nordeste (com cinco pesquisas) e na Região Sudeste (com quatro), indicando uma significativa atenção de programas de pós-graduação dessas regiões à temática da inclusão escolar de estudantes com TEA. A presença de apenas um estudo nas regiões Sul e Centro-Oeste reforça a importância de ampliar a produção acadêmica sobre o tema de forma mais equitativa em todo o território nacional.

Figura 1 – Localização das Universidades com pesquisas sobre a temática



Fonte: Infoescola⁵

Ao observar o mapa com a localização das universidades nas quais foram desenvolvidas as pesquisas selecionadas, constata-se a presença de instituições distribuídas em diversas regiões do país. No Estado de São Paulo, destacam-se a Universidade Estadual Paulista (UNESP) e a Universidade Católica de Santos; na Paraíba, a Centro Universitário de João Pessoa (UNIPÊ); no Maranhão, a Universidade Federal do Maranhão (UFMA); no Rio de Janeiro, a Universidade Federal Fluminense (UFF); no Distrito Federal, a Universidade de Brasília (UnB); no Rio Grande do Norte, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); na Bahia, a Universidade Federal da Bahia (UFBA); e no Rio Grande do Sul, a Universidade Federal do Rio Grande (FURG).

⁵ Disponível em: <https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2008/07/mapa-regioes-e-estados-brasileiros.jpg>. Acesso em: 20 abr. 2025.

Cabe destacar que tais pesquisas foram desenvolvidas em três diferentes Programas de Pós-Graduação: Pós-Graduação em Letras, Pós-Graduação em Educação e Pós-Graduação em Ensino. No quadro 2, apresentam-se os programas e suas linhas de pesquisa.

No Quadro 2, apresentam-se os programas de pós-graduação correspondentes a cada universidade, suas respectivas linhas de pesquisa e o foco central de cada estudo, com o objetivo de evidenciar a multiplicidade de abordagens adotadas na produção acadêmica acerca da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

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

Programa de Pós-Graduação: Área do Conhecimento	Linhas de Pesquisa	Nº de Trabalhos
Educação	Ciências Humanas: Educação	01
	Não informado pela Instituição	01
	Não informado pela Instituição	01
	Não informado pela Instituição	01
	Não informado pela Instituição	01
	Não informado pela Instituição	01
Diversidade e Inclusão	Não informado pela Instituição	01
Educação Ambiental	Não informado pela Instituição	01
Serviço Social	Não informado pela Instituição	01
Formação docente em práticas educativas - PPGFOPRED	Psicologia Cognitiva	01
Ciências sociais aplicadas: Direito	Não informado pela Instituição	01
Total	11	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

Observou-se que a maioria das pesquisas está concentrada nos Programas de Pós-Graduação em Educação, evidenciando uma predominância da área de Ciências

Humanas, com ênfase específica na subárea da Educação, como linha de pesquisa principal. Tal concentração reforça o papel central que os estudos educacionais vêm assumindo na investigação das políticas de inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Após a constatação da predominância desses estudos na área educacional, será apresentado, no Quadro 3, o levantamento das pesquisas selecionadas, situando-as em relação à instituição de origem, autor(a), ano de defesa e área do conhecimento, com o intuito de organizar de forma sistematizada a produção acadêmica analisada e facilitar a visualização das contribuições de cada trabalho para o campo da inclusão.

Quadro 3 – Pesquisas selecionadas por: instituição, autor, ano e área do conhecimento.

TESES E DISSERTAÇÕES POR AUTOR		TITULAÇÃO/ INSTITUIÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO/ ANO
1	KLEM, Carla Delise Alves Paranhos. Atuação do Mediador Escolar com crianças autistas no contexto educativo: construindo um E-Book com orientações sobre práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA.	Universidade Federal Fluminense	Educação – 2023
2	CAETANO, Ubirajara da Silva. Interação e comunicação de crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA) em aulas de educação física infantil.	Universidade Católica de Santos	Educação – 2020
3	TEIXEIRA, Deibia Sousa Rodrigues. Lucas, presente! : por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas.	Universidade de Brasília, faculdade de educação – FE	Educação – 2019
4	CANANÉA, Thiago Nunes Abath. Direito à educação: a mediação escolar especializada como ferramenta de proteção e inclusão da criança com transtorno do espectro autista.	Centro Universitário de João Pessoa	Ciências sociais aplicadas: Direito – 2021

TESES E DISSERTAÇÕES POR AUTOR		TITULAÇÃO/ INSTITUIÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO/ ANO
5	SOUZA, Jaíse do Nascimento. Corpo e aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista: um diálogo com professoras da educação infantil.	UFRN	Educação – 2021
6	REIS, Tereza Sabina Souza. Integração Sensorial em Interface com Processo de inclusão da criança com transtorno do espectro autista em instituições de educação infantil no município de Açailândia-MA.	Universidade Federal do Maranhão	Formação docente em práticas educativas – 2022
7	ANDRADE, Juliana Santos. Crianças com o transtorno do espectro autista na educação infantil: aspectos legais e pedagógicos.	Universidade Federal da Bahia	Educação – 2023
8	MOSER, Carla Coutinho. Um estudo bioecológico sobre a criança com transtorno do espectro autista na educação infantil e a intervenção dos professores em contextos socioambientais distintos.	FURG	Educação Ambiental – 2019
9	SANTOS, Isabelle Sercundes. A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB.	UFPB	Educação – 2020
10	SORIANO, Fernanda Dias Ferraz. Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista.	UNESP	Educação – 2022
11	MOZETTI, Fernanda Cristina de Souza. A Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais.	UNESP	Serviço Social – 2022

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

As pesquisas analisadas neste estudo contribuem significativamente para as discussões relacionadas à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e às políticas públicas educacionais voltadas a essa temática. Na sequência, serão apresentados os objetivos, os sujeitos participantes, os instrumentos de coleta de dados e os principais resultados das investigações selecionadas, com foco na compreensão dos desafios enfrentados no contexto escolar.

Diante desse panorama, formula-se o seguinte questionamento orientador da análise: O que as pesquisas apontam sobre os desafios da inclusão de crianças com TEA nas salas de aula regulares, segundo a percepção dos docentes? Tendo esse questionamento como ponto de partida, são trazidos para o debate os estudos que abordam, de forma integrada, os temas da inclusão, das crianças com TEA e das políticas educacionais.

Um exemplo relevante é a pesquisa de Klem (2023), intitulada *“Atuação do mediador escolar com crianças autistas no contexto educativo: construindo um E-book com orientações sobre práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA”*. O objetivo principal do estudo foi descrever a importância da atuação do mediador escolar com crianças autistas no contexto educativo, por meio da elaboração de um E-book com orientações práticas para promover a inclusão pedagógica desses estudantes.

A metodologia adotada foi estruturada em três etapas: Pesquisa bibliográfica, com base em autores como Mousinho, que discute a mediação como processo essencial para o desenvolvimento biopsicossocial da criança, e Vygotsky, cuja teoria enfatiza a importância das relações interpessoais e do meio social no desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da identidade do sujeito com deficiência; Observação sistemática da criança com TEA no ambiente escolar e Proposição de intervenções pedagógicas adequadas à realidade dessa criança.

Participaram da pesquisa uma criança do sexo masculino, com diagnóstico de TEA confirmado antes dos três anos de idade e comunicação não verbal, uma mediadora escolar e os familiares da criança.

O estudo de Klem (2023) evidenciou a relevância do papel do mediador escolar como elo entre a criança, o professor e a família, além de reforçar a importância de práticas pedagógicas personalizadas, sensíveis às especificidades do desenvolvimento da criança com TEA.

Como resultados, baseados no trabalho desenvolvido diretamente com uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola da rede privada de ensino regular situada no município de São Gonçalo (RJ), Klem (2023) destaca a elaboração de um relato reflexivo, composto pelas experiências vivenciadas junto a essa criança do sexo masculino, com comunicação não verbal, diagnosticada com TEA antes dos três anos de idade e, à época do estudo, com sete anos de idade cronológica.

A autora evidenciou, entre outros aspectos, a importância do acompanhamento familiar contínuo como suporte essencial para o desenvolvimento da criança em todas as esferas de sua vida. Tal presença familiar mostrou-se fundamental não apenas no ambiente escolar, mas também como elemento afetivo e de orientação, funcionando como base de segurança e mediação nas interações sociais e pedagógicas.

No estudo de Caetano (2020), intitulado *“Interação e comunicação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em aulas de Educação Física infantil”*, o objetivo foi analisar as possibilidades e os desafios de intervenções lúdicas nas aulas de Educação Física na pré-escola, com foco na promoção da interação e comunicação de crianças com TEA, sob uma perspectiva histórico-cultural e inclusiva.

A metodologia adotada foi de abordagem qualitativa e exploratória. Participaram da pesquisa aproximadamente 65 (sessenta e cinco) crianças, com idades entre cinco e seis anos, distribuídas em três turmas de pré-escola, além dos professores-pesquisadores responsáveis pelas aulas de Educação Física.

Os resultados indicaram diversos desafios à inclusão nas aulas de Educação Física, tais como:

- Dificuldades de interação e comunicação entre as crianças com TEA e seus colegas, agravadas pela ausência de um plano coletivo de ação institucional;
- Fragilidade dos documentos pedagógicos institucionais – Projeto Político-Pedagógico (PPP), Projeto Curricular da Educação Infantil (PCEI), Projeto Curricular de Educação Física (PCEF) e Plano Municipal de Educação (PME) – no que tange à proposição de medidas efetivas para uma educação inclusiva;
- Potencial das atividades lúdicas como facilitadoras da aproximação entre crianças com e sem TEA, promovendo inclusão parcial nas atividades propostas;

- Limitações na prática pedagógica, influenciadas por uma tradição militarizada e biologicista da Educação Física, pouco adequada ao trato com crianças pequenas;

- Desafios na reconstrução da prática docente, com destaque para o processo de desconstrução de práticas homogeneizadoras e valorização das experiências lúdicas na pré-escola;

- Amadurecimento do professor-pesquisador, por meio da reflexão crítica sobre sua própria prática, integrando os resultados da pesquisa ao exercício docente e ampliando sua percepção sobre as múltiplas dimensões da educação.

Teixeira (2019), em sua pesquisa intitulada *“Lucas, presente!: por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas”*, teve como objetivo refletir sobre a importância da ética da Psicanálise no campo educativo no processo de inclusão de uma criança com TEA. A abordagem metodológica adotada foi qualitativa.

O estudo contou com os seguintes participantes: a responsável pelo aluno, a professora regente da classe especial, a professora da Sala de Recursos, a gestora da instituição, um servidor da Carreira de Assistência à Educação e a professora responsável pela sala de leitura da escola.

Nos resultados, Teixeira (2019) enfatiza que, independentemente do formato em que a inclusão escolar se apresenta no contexto educacional — seja em classes especiais ou em turmas regulares — a criança com TEA somente será beneficiada se for reconhecida como sujeito com lugar na escola. A instituição escolar, por sua vez, apenas se tornará verdadeiramente inclusiva à medida que se deixar atravessar por reflexões pautadas na ética do sujeito, na alteridade, na responsabilidade e no respeito às diferenças, aos direitos, às limitações e às potencialidades de cada indivíduo que compõe o cotidiano escolar.

Dando continuidade aos estudos sobre inclusão e TEA, Cananéa (2021), em sua pesquisa intitulada *“Direito à educação: a mediação escolar especializada como ferramenta de proteção e inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista”*, teve como objetivo investigar de que forma as necessidades educacionais especiais das crianças com autismo estão sendo atendidas na rede pública de ensino, com o intuito de compreender como essas crianças convivem nas escolas e de que modo essa convivência influencia sua vida social.

A pesquisa adotou o método de abordagem hipotético-dedutivo, com objetivo exploratório e técnica de levantamento bibliográfica, utilizando manuais, documentos e legislações, como o CID-10, DSM-IV e DSM-V, a Constituição Federal de 1988, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Lei Berenice Piana, específica para os direitos das pessoas com TEA.

Os resultados apontaram que, considerando as particularidades do aluno autista, a presença do acompanhante especializado em sala de aula é um fator indispensável para promover sua formação integral, sua autonomia e o alcance do melhor desempenho escolar. Além disso, o estudo ressalta a importância de ações que promovam o respeito à diversidade humana, fortalecendo a convivência inclusiva com os demais estudantes, com vistas à conscientização e à construção de uma cultura de respeito mútuo.

No estudo de Souza (2021), intitulado *“Corpo e aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista: um diálogo com professoras da Educação Infantil”*, o objetivo foi analisar a percepção de professoras da Educação Infantil sobre a relação entre corpo e aprendizagem no processo de inclusão escolar de crianças com TEA.

Para desenvolver essa análise, a autora fundamentou-se em diversos teóricos, como Mantoan (2003), Mendes (2006), Magalhães (2007), Nóvoa (2009), Favoretto e Lamônica (2014), Schwartzman (2003), Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), Fernandes (2008), Merleau-Ponty (2006), Gaya (2006), Nóbrega (2005) e Freire (2011).

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório. Participaram da investigação cinco professoras da Educação Infantil da rede municipal de Parnamirim/RN, que tinham, em suas respectivas turmas, crianças diagnosticadas com TEA regularmente matriculadas.

Os resultados apontaram para a ausência de vivências coletivas e de espaços destinados à formação continuada, fundamentais para a construção de saberes baseados na ação-reflexão docente. Também foi identificado o desconhecimento das professoras acerca do TEA e a predominância de concepções que desvalorizam o corpo da criança no processo educativo, ao enxergá-lo apenas como um corpo físico — muitas vezes reprimido — em favor de uma valorização desproporcional do desenvolvimento cognitivo.

Reis (2022), ao tratar da temática *“Integração sensorial em interface com o processo de inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista em instituições de educação infantil no município de Açailândia-MA”*, teve como objetivo analisar a relação entre a integração sensorial e o processo de inclusão de crianças com TEA em creches. O delineamento metodológico adotado foi o da pesquisa-ação, associada à análise documental.

Participaram do estudo quatro professoras, uma auxiliar de magistério e duas cuidadoras. Os resultados indicaram que a construção conceitual sobre deficiência e autismo, bem como a elaboração de políticas públicas e educacionais voltadas à população com TEA, têm evoluído conforme as mudanças de paradigmas científicos e sociais ao longo do tempo. Por meio da pesquisa-ação, evidenciou-se a necessidade de aquisição e construção de conhecimentos específicos por parte dos professores, no que tange à inclusão escolar. Ademais, constatou-se que o aporte teórico da Teoria da Integração Sensorial pode contribuir significativamente para a efetivação da inclusão de crianças com TEA no contexto da educação infantil.

No estudo de Andrade (2023), intitulado *“Crianças com o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: aspectos legais e pedagógicos”*, o objetivo foi analisar o processo de inclusão escolar de crianças com TEA em creches e pré-escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador, Bahia. A autora adotou uma pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso, com participação de quatro professoras, além da observação da rotina escolar de quatro crianças com TEA.

A fundamentação teórica foi construída com base nos estudos de Vigotski (1896, 1898, 2010, 2019) e nas releituras de sua obra realizadas por Prestes e Tunes (2011, 2012, 2020), além de autores como Aranha (2001) e Bianchi (2017), que discutem a inclusão escolar na perspectiva histórico-cultural. Os resultados apontaram que, embora a inclusão de crianças com TEA esteja ocorrendo nas unidades escolares investigadas, há barreiras significativas no processo, como a falta de investimento na formação continuada dos docentes, além de limitações estruturais, pedagógicas e de recursos didáticos, dificultando a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

Por sua vez, Moser (2019), na pesquisa intitulada *“Um estudo bioecológico sobre a criança com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil e a intervenção dos professores em contextos socioambientais distintos”*, teve como

objetivo compreender os processos de inclusão de crianças com TEA inseridas na Educação Infantil em contextos luso-brasileiros, com ênfase na percepção dos professores sobre sua formação e sobre as políticas educacionais voltadas a esse público.

A abordagem metodológica foi qualitativa, utilizando-se da Metodologia de Inserção Ecológica (Cecconello; Koller, 2004), com base na Abordagem Bioecológica do Desenvolvimento Humano, proposta por Urie Bronfenbrenner. Participaram da pesquisa dez professoras (cinco no Brasil e cinco em Portugal), atuantes em quatro escolas de cada país, responsáveis por turmas com crianças de 4 a 6 anos com diagnóstico de TEA. A coleta de dados envolveu observações registradas em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com as docentes.

Os resultados destacaram a importância da intervenção precoce para crianças com TEA, bem como a necessidade de formação específica para professoras da Educação Infantil, com vistas à valorização das perspectivas socioambientais. A pesquisa evidenciou que, ao compreenderem melhor o contexto no qual os estudantes estão inseridos, os professores podem atuar de forma mais significativa na promoção da qualidade de vida e na efetivação da inclusão escolar dessas crianças.

Seguindo a linha de estudos sobre inclusão e crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Santos (2020), em sua pesquisa intitulada “*A criança com Transtorno do Espectro Autista na sala regular da Educação Infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB*”, teve como objetivo compreender em que medida se efetiva a inclusão educacional de crianças com TEA na Educação Infantil. O estudo apresenta enfoque qualitativo, com caráter exploratório, sendo constituído por pesquisa documental e empírica.

Foram utilizadas como técnicas de coleta de dados **entrevistas semiestruturadas em profundidade** e **observações participantes**. Os sujeitos da pesquisa incluíram 06 (seis) crianças com TEA; 02 (duas) professoras de salas regulares; 05 (cinco) cuidadoras; 01 (uma) diretora; 01 (uma) supervisora, (uma) professora do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 05 (cinco) mães.

Os principais resultados indicaram que as práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças com TEA ainda carecem de sistematização, especialmente no que se refere à efetiva participação dos alunos nas atividades regulares e à realização de adequações curriculares alinhadas às necessidades específicas dos estudantes.

Tais adequações são fundamentais para promover aprendizagem e desenvolvimento também nas salas de aula comuns.

Na pesquisa de Soriano (2022), intitulada “*Autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista*”, o objetivo geral foi identificar a autoeficácia e a percepção de professores da Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com TEA.

Trata-se de um estudo com características transversais, descritivas e correlacionais-causais. A coleta de dados foi realizada virtualmente, com a participação de 128 (cento e vinte e oito) professores da Educação Infantil. Foram utilizados dois instrumentos: o questionário “Percepção dos professores sobre a formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista” e a Escala de Avaliação de Autoeficácia de Professores com Autismo (Autism Self-Efficacy Scale For Teachers – ASSET).

Os resultados apontaram que 61,7% dos docentes já atuaram com crianças com TEA, mas a maioria relatou sentir-se desafiada para realizar um trabalho de qualidade, sobretudo em razão de fragilidades na formação inicial e continuada. Apenas 46,1% afirmaram buscar formações específicas na área do TEA. Além disso, os participantes relataram desafios relacionados à relação com as famílias, ao número excessivo de alunos por turma, à carência de estrutura física e à ausência de apoio humano nas escolas.

De acordo com os dados obtidos pela Escala ASSET, 79% dos professores apresentaram baixa percepção de autoeficácia em relação à atuação com estudantes com TEA. As experiências anteriores com esse público e o tempo de atuação docente foram identificados como variáveis relevantes associadas à autoeficácia profissional.

Na última pesquisa analisada, intitulada “*A Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais*”, Mozetti (2022) teve como objetivo analisar a educação inclusiva de crianças com TEA matriculadas em escolas públicas da rede municipal.

O estudo foi conduzido com base em uma abordagem qualitativa, com aproximação ao método dialético-crítico. A pesquisa de campo foi realizada por meio de estudo documental e entrevistas semiestruturadas com profissionais diretamente envolvidos no atendimento a crianças com TEA.

Participaram do estudo 12 (doze) profissionais, entre eles professoras do ensino comum e da Educação Especial. Os resultados destacaram a necessidade de articulação entre teoria e prática, a valorização da formação continuada e o fortalecimento de políticas públicas que assegurem recursos, estrutura e apoio institucional para o efetivo desenvolvimento de uma educação inclusiva de qualidade.

A pesquisa de Mozetti (2022) revelou que a educação inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) já ocorre nas escolas públicas municipais. No entanto, identificou-se a necessidade de aprofundamento das discussões sobre a temática no ambiente escolar, bem como a carência de formação especializada contínua, de modo que os profissionais da educação possam se apropriar de conhecimentos e recursos que contribuam para a efetivação de práticas inclusivas consistentes, baseadas no trabalho coletivo e comprometidas com o ensino e a aprendizagem de todos os estudantes.

Os resultados do estudo, além de evidenciar a importância da participação e articulação da equipe gestora, reforçam que é fundamental investir na formação continuada dos professores da educação regular, da Educação Especial e de todos os profissionais da equipe gestora. Tal formação é essencial para que os conhecimentos adquiridos sirvam de base à construção de práticas pedagógicas inclusivas efetivas, voltadas à promoção da equidade e à valorização da diversidade no contexto escolar.

Dando continuidade à pesquisa, realizou-se uma busca na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em abril de 2025, utilizando os descritores: *“Inclusão” AND “estudantes com TEA” AND “ensino particular”*. O resultado dessa busca foi zero produções identificadas.

Posteriormente, foi realizada uma nova busca com a modificação dos descritores para: *“Inclusão” AND “alunos com TEA” AND “particular”*, resultando em oito estudos encontrados, dos quais 02 (dois) foram excluídos, por não tratarem diretamente da temática elegível à proposta desta pesquisa. Permaneceram, portanto, 02 (três) pesquisas consideradas relevantes, conforme sistematizado no Quadro 4.

Quadro 4 - Pesquisas por título, instituição, linha de pesquisa, autor e ano (CAPES)

TESES E DISSERTAÇÕES POR AUTOR	TITULAÇÃO/ INSTITUIÇÃO	ÁREA DO CONHECIMENTO/ ANO
1 AGUIAR, Viviani Massad de. Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – um modelo de escola em São Paulo	Mestrado UPM	Ciências do Desenvolvimento Humano – 2022
2 SOARES, Rosangela Teles Carminati. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas.	Mestrado UNIOSTE	Sociedade, Cultura e Fronteiras – 2022
3 MONDINI, Luciane Aparecida. A formação e a capacitação docente e o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: uma análise sobre a produção acadêmica de 2012 a 2022.	Mestrado UNISO	Educação – 2023

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2024).

A pesquisa de Aguiar (2022), intitulada “*Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) – um modelo de escola em São Paulo*”, teve como objetivo geral analisar como ocorre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), níveis 1 e 2, em uma escola particular situada na cidade de São Paulo, com foco nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I.

A metodologia adotada envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas com a coordenadora do programa de inclusão e com uma professora do Ensino Fundamental I, além de observações sobre a estrutura física da escola e levantamento do perfil profissional dos docentes envolvidos no processo de inclusão. Os resultados da pesquisa indicaram que a escola investigada possui um programa estruturado de inclusão, que contempla:

- Currículo adaptado e personalizado;
- Ambiente físico organizado, com acessibilidade e recursos sensoriais;
- Programa de formação continuada voltado especificamente aos profissionais que atuam com estudantes com TEA.

Tais elementos demonstram o compromisso institucional com a efetivação da inclusão, indo além do cumprimento legal e promovendo práticas pedagógicas contextualizadas e sensíveis às necessidades dos alunos.

Já o estudo de Soares (2022), intitulado *“A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas”*, teve como objetivo investigar como os professores da Educação Infantil percebem sua formação e suas práticas pedagógicas no processo de inclusão de alunos com TEA, considerando também o papel das políticas públicas educacionais.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, descritiva e exploratória, foi realizada com vinte professores que atuaram com alunos com TEA em cinco instituições da rede municipal de Educação Infantil, situadas em uma região de fronteira. Como instrumento de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas individuais semiestruturadas.

Os resultados evidenciaram que a formação docente — inicial e continuada — é fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, destacando ainda: a importância da preparação do ambiente escolar; a necessidade de suporte técnico e pedagógico para os professores; e a exigência de recursos didáticos adequados que favoreçam a aprendizagem dos alunos com TEA.

Além disso, a pesquisa reforçou a necessidade de maior investimento em políticas públicas voltadas à educação inclusiva, de modo a garantir condições materiais e humanas para a efetiva implementação de propostas pedagógicas inclusivas na Educação Infantil.

Na última pesquisa analisada, intitulada *“A formação e a capacitação docente e o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil: uma análise sobre a produção acadêmica de 2012 a 2022”*, Mondini (2023) teve como objetivo analisar a produção acadêmica referente à formação e capacitação de professores da Educação Infantil para o atendimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no período de 2012 a 2022.

A investigação revelou um número reduzido de estudos que abordam de forma ampla a formação docente, destacando a escassez tanto de pesquisas quanto de políticas públicas efetivas voltadas ao suporte da capacitação profissional e à adaptação do ambiente escolar. Os estudos analisados apontaram que tanto a rede

pública quanto a rede particular de ensino apresentam deficiências no processo de inclusão de alunos com TEA, evidenciando, sobretudo, a falta de preparo dos docentes para atuar com esse público no cotidiano da sala de aula.

As pesquisas selecionadas ao longo deste estudo permitiram compreender diferentes perspectivas e abordagens metodológicas adotadas por diversos pesquisadores, o que foi essencial para a delimitação do percurso metodológico e teórico adotado nesta investigação. Considero que esta pesquisa contribui de maneira significativa para o aprofundamento das reflexões sobre a inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar, sobretudo por trazer à tona aspectos ainda pouco discutidos no campo da educação inclusiva em instituições privadas.

Um ponto que merece destaque refere-se ao fato de que, nas buscas realizadas nas bases de dados da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e da CAPES, não foram localizadas pesquisas que abordassem diretamente a inclusão de estudantes com TEA no contexto das escolas particulares do município de Sobral-CE. O município, por sua vez, se destaca no cenário educacional brasileiro como referência em qualidade de ensino, conforme os resultados obtidos em avaliações nacionais como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Nesse sentido, inspirando-se nas palavras de Mainardes (2006, p. 53), ao afirmar que é na escola que se “produzem efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”, a presente pesquisa teve como propósito compreender como se dá a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola privada do município de Sobral-CE.

Os procedimentos metodológicos foram delineados de acordo com os objetivos da pesquisa, considerando o contexto no qual foi realizada, bem como o perfil institucional e o perfil dos participantes, os quais serão detalhadamente descritos no próximo capítulo.

3. METODOLOGIA

Esta seção tem por finalidade apresentar os procedimentos metodológicos adotados nesta pesquisa, em consonância com seus objetivos, delineando o contexto no qual o estudo foi desenvolvido, bem como o perfil da instituição e dos participantes envolvidos no processo investigativo.

Sob essa perspectiva, a execução da pesquisa, de natureza qualitativa, exigiu a consideração de aspectos metodológicos específicos, os quais serão descritos nos tópicos a seguir.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

Para atender ao objetivo geral e aos objetivos específicos delineados nesta pesquisa, optou-se por uma abordagem qualitativa de caráter interpretativo. Conforme Stake (2011), a pesquisa qualitativa não se fundamenta em atributos lineares, mensuráveis ou estatísticos, mas, sim, na descrição aprofundada de experiências e contextos que proporcionam compreensão sobre como os fenômenos ocorrem. Nesse sentido, o pesquisador, a partir da seleção criteriosa de atividades e situações, busca interpretar como os processos se desenvolvem no ambiente estudado.

A investigação sobre como as práticas ocorrem no contexto escolar requer uma análise centrada na experiência, configurando-se, assim, esta pesquisa como experiencial. De acordo com Stake (2011, p. 74), a pesquisa experiencial “trabalha para restabelecer uma orientação à experiência dos indivíduos”, comprometendo-se com os “valores individuais dos(as) interlocutores(as) da pesquisa, porém, não é só um comprometimento com os valores do indivíduo, mas um comprometimento de que esses valores serão levados em consideração”, valorizando as vivências que permeiam o processo de coleta de dados.

Nesse contexto, o principal instrumento de coleta de dados adotado foi a entrevista semiestruturada, entendida como uma conversa intencional entre o pesquisador e os participantes da pesquisa, por meio da qual se buscou compreender as percepções dos sujeitos sobre o contexto em que estão inseridos. Para Bauer e Gaskell (2008), a entrevista semiestruturada permite maior flexibilidade nas respostas, favorecendo a livre exposição do tema proposto e proporcionando profundidade às informações coletadas. Esses autores destacam ainda que:

O roteiro de entrevista é parte vital do processo de pesquisa e necessita de atenção detalhada [...] por trás de uma conversação aparentemente natural e quase casual encontrada na entrevista bem-sucedida, está um entrevistador muito bem preparado” (Bauer; Gaskell, 2008, p. 66).

A pesquisa foi previamente aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, sob o parecer nº 5.988.765 (conforme ANEXO A). Após a aprovação, foi agendada uma reunião com a direção da escola selecionada para apresentação do projeto de pesquisa e solicitação formal de autorização para sua realização. Com o aceite da instituição, a equipe gestora ficou responsável por intermediar o contato com os professores, explicando a proposta do estudo e convidando-os à participação voluntária.

Ao final de outubro de 2024, foram obtidos os termos de consentimento assinados pelos professores. Com as autorizações concedidas, iniciou-se a coleta de dados, composta por entrevistas semiestruturadas com cinco professores da escola, identificados na pesquisa com nomes fictícios, nomeados como P1, P2, P3, P4 e P5.

O roteiro de entrevistas (Apêndice C) foi elaborado com base nos objetivos do estudo, revisado pela orientadora e ajustado para melhor adequação ao público participante. As entrevistas foram agendadas entre os meses de fevereiro e março de 2025, respeitando a disponibilidade de cada professor. Para o registro das falas, utilizou-se um gravador de áudio, sendo que cada entrevista teve duração entre 30 e 90 minutos.

Para a análise dos dados obtidos nas entrevistas, optou-se pela Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), compreendida como um processo sistemático de desmembramento dos dados em unidades de sentido ou categorias temáticas. A categorização, de acordo com a autora, consiste na classificação dos elementos constitutivos de um conjunto, por meio da diferenciação e posterior reagrupamento coerente, seguindo critérios que podem ser pré-estabelecidos ou definidos no decorrer da análise.

Neste estudo, não foram definidas categorias a priori, uma vez que a categorização ocorreu apenas após a coleta e leitura exaustiva do material empírico. O processo analítico seguiu as três etapas propostas por Bardin (2011):

1. Pré-análise (organização do material e leitura flutuante);
2. Exploração do material (codificação e categorização);

3. Tratamento dos resultados, inferência e interpretação (articulação com o referencial teórico e os objetivos da pesquisa).

A pré-análise dos dados considerou o conjunto de informações produzidas durante o trabalho de campo, constituído pelas entrevistas semiestruturadas, que foram integralmente transcritas. A transcrição criteriosa das falas possibilitou uma visão panorâmica do conteúdo, permitindo identificar que as respostas obtidas poderiam ser analisadas sob uma perspectiva interpretativa, respeitando a complexidade das experiências relatadas pelos participantes.

Na etapa referente à exploração do material, foram realizadas as codificações das entrevistas com base em procedimentos sistemáticos de organização do conteúdo. A codificação teve como finalidade categorizar os dados coletados, agrupando as falas em núcleos temáticos significativos, de modo a facilitar a análise interpretativa com base nos objetivos da pesquisa.

Como resultado da exploração do conteúdo, emergiram três categorias principais, construídas a partir das unidades de registro identificadas nos discursos dos participantes:

- Políticas de inclusão escolar no município de Sobral-CE;
- Implementação da política de inclusão escolar para estudantes com TEA;
- Concepções de inclusão escolar.

A análise das categorias foi orientada por referenciais teóricos contemporâneos, com destaque para os estudos de Ball (1994, 2009, 2011, 2013, 2014), Ball, Maguire e Braun (2016), Lopes e Fabris (2013), entre outros autores que discutem políticas públicas, inclusão educacional e os processos de tradução e interpretação das políticas no contexto da prática.

Considerando o exposto até este ponto da pesquisa, apresenta-se, a seguir, a caracterização do campo empírico e o perfil dos participantes, com o intuito de contextualizar a investigação e detalhar as condições em que os dados foram produzidos.

3.2 CARACTERIZAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ

O Estado do Ceará, localizado na Região Nordeste do Brasil, é composto por 184 municípios, abrangendo uma área territorial de 148.920,472 km². De acordo com

municipal de ensino é responsável por 66,9%, enquanto a rede estadual corresponde a 27,2% do total. As demais instituições pertencem às redes federal e privada.

No Ceará, a Educação Básica é composta pelas seguintes etapas: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, além de contemplar diversas modalidades de ensino, conforme estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 4/2010 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9.394/1996). Entre essas modalidades, incluem-se: Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Especial, Educação Profissional e Tecnológica, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Quilombola e Educação a Distância (Brasil, 2010).

Conforme os dados do Censo Escolar de 2021, apresentados na Figura 3, o Estado do Ceará registrou um total de 2.123.623 matrículas na Educação Básica, distribuídas entre as redes municipal, estadual, federal e privada (INEP, 2021).

Figura 3 – Matrículas na Educação Básica da rede de ensino do Ceará 2017/2021

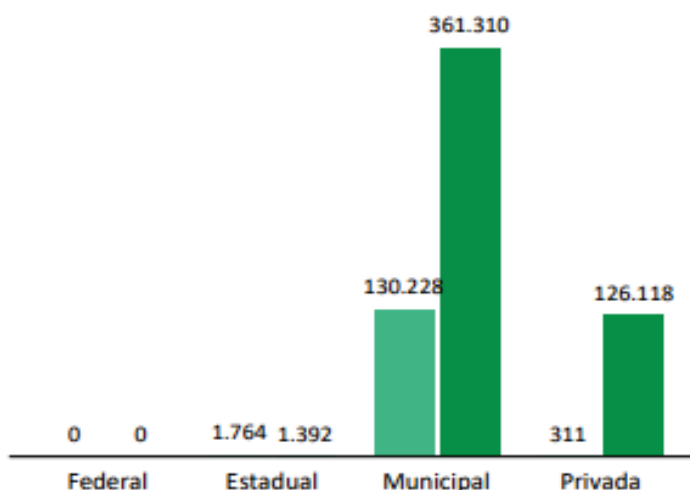


Fonte: INEP (2021)

A rede pública de ensino, composta pelas esferas estadual e municipal, é responsável pela maior parte das matrículas na Educação Básica no Ceará, com destaque para o Ensino Fundamental, que contempla tanto os anos iniciais quanto os anos finais.

Na Figura 4, apresenta-se o número de matrículas nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica no Estado do Ceará, referente ao ano base de 2021, conforme dados do Censo Escolar. Nesse ano, o total de matrículas nessa etapa de ensino foi de 621.123 estudantes.

Figura 4 - Número de matrículas no Ensino Fundamental - Anos Iniciais - Educação Básica do Ceará

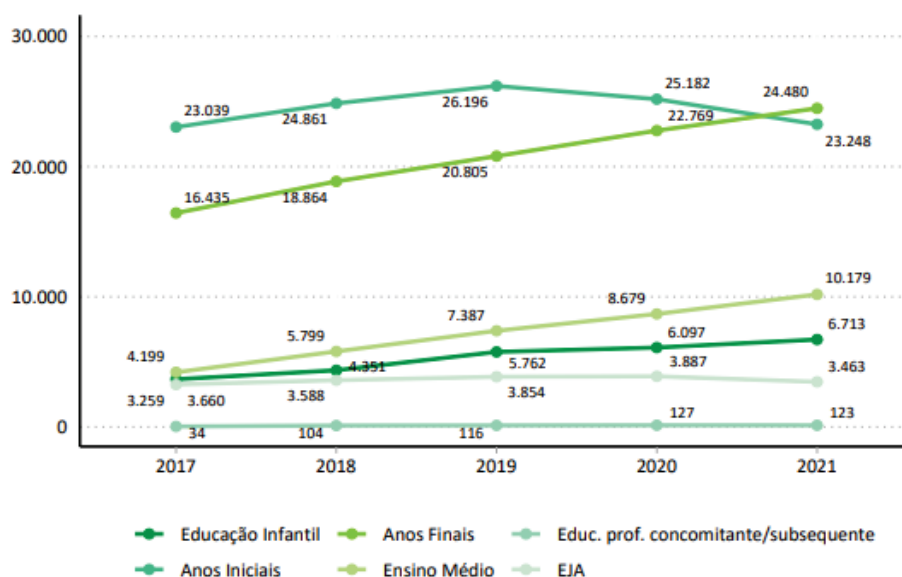


Fonte: INEP (2021)

Destaca-se também o crescimento expressivo no número de matrículas da Educação Especial na Educação Básica do Estado do Ceará. Em 2021, o total de matrículas nessa modalidade chegou a 68.206, representando um aumento de 34,7% em relação ao ano de 2017, conforme dados do Censo Escolar.

Dentre essas matrículas, observa-se um número significativo nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que totalizaram 23.248 estudantes, conforme apresentado na Figura 5.

Figura 5 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns da Educação Básica do Ceará em classes comuns ou especiais exclusivas 2017/2021



Fonte: INEP (2021)

Quanto ao número de matrículas na Educação Básica de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação no Estado do Ceará, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação (PNE), publicado pelo INEP (2022), aponta que houve um aumento significativo nas matrículas desses alunos, na faixa etária de 4 a 17 anos, no período de 2013 a 2021.

Ainda segundo o INEP (2022), destaca-se que, no Ceará, considerando essa mesma faixa etária, o percentual de estudantes que frequentam classes comuns do ensino regular e que também são atendidos em salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou de 47,5% em 2017 para 50,7% em 2021. Esse crescimento evidencia avanços nas políticas de inclusão escolar, especialmente no que diz respeito à integração de alunos público-alvo da Educação Especial no ensino regular, em conformidade com as diretrizes estabelecidas pela Meta 4 do PNE.

3.2.1. Caracterização da educação do município de Sobral-Ce

O município de Sobral está localizado na região Noroeste do Estado do Ceará, situado entre duas capitais nordestinas: Fortaleza, a aproximadamente 230 km de

distância, e Teresina (PI), a cerca de 360 km. Possui uma área territorial de 2.068,474 km² e uma população de 203.023 habitantes, sendo o quinto município mais populoso do Estado do Ceará. Com uma taxa de urbanização de 88,35%, Sobral é considerado o segundo município mais desenvolvido do estado, ficando atrás apenas da capital Fortaleza (Brasil, 2022).

Quando se trata de educação de qualidade no Brasil, Sobral-CE apresenta um desempenho expressivo e referencial. Segundo dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), 84% dos estudantes do município atingem o nível adequado de leitura e matemática até o final do 3º ano do Ensino Fundamental, enquanto a média nacional é de apenas 55% (INEP, 2022). Ressalta-se que o município não se destaca apenas pela alfabetização na idade certa, mas também por apresentar os melhores índices de aprendizagem nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental (Ceará, 2022).

Os resultados são ainda mais significativos quando se observa que o investimento anual por aluno no município é inferior à média nacional. De acordo com o Valor Aluno/Ano Total (VAAT) de 2019, relacionado ao Fundeb, Sobral investe R\$ 4.325,00 por aluno, enquanto a média nacional é de R\$ 5.535,80 (Ceará, 2022).

Nesse contexto, destaca-se que o município de Sobral-CE conta com 92 (noventa e duas) escolas, sendo 68 (sessenta e oito) voltadas à Educação Básica e 24 (vinte e quatro) ao Ensino Médio. A rede municipal de ensino é responsável por 71,5% dessas unidades escolares, enquanto a rede estadual responde por 28,4%. Desde o ano de 2011, o governo municipal assumiu integralmente a oferta da educação pública na creche, na pré-escola, nos anos iniciais e nos anos finais do Ensino Fundamental, ficando a oferta do Ensino Médio sob responsabilidade exclusiva da rede estadual (Ceará, 2022).

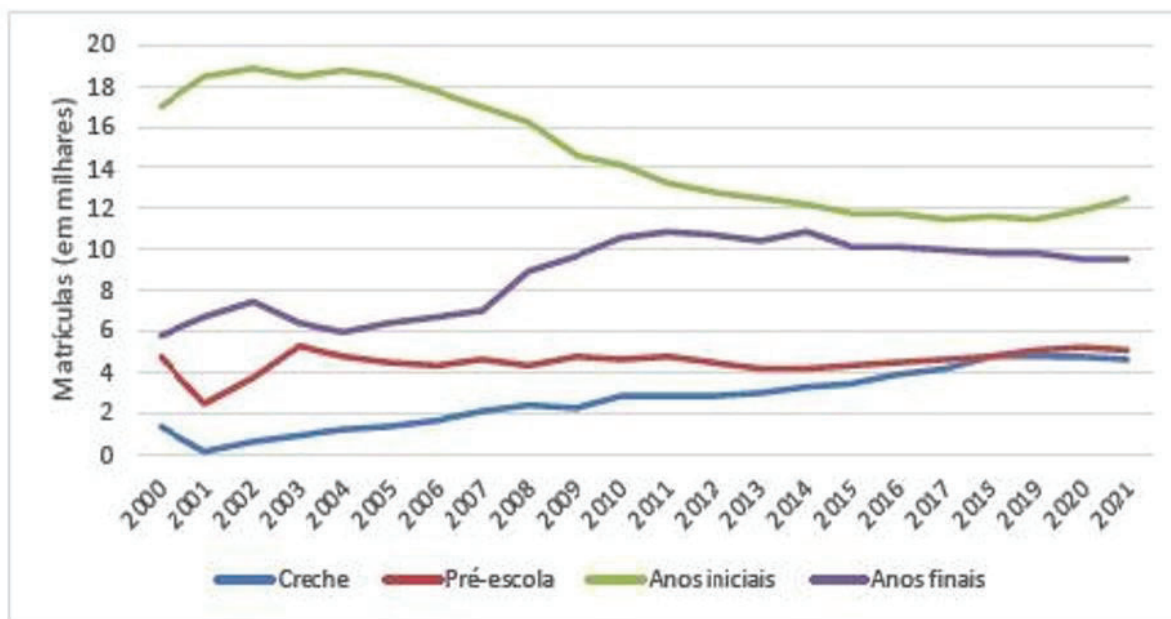
Outro dado expressivo refere-se à qualidade das escolas públicas municipais: nove unidades escolares de Sobral estão entre as 100 melhores do país, sendo 04 (quatro) nos anos iniciais e 05 (cinco) nos anos finais do Ensino Fundamental. Além disso, os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) demonstram que o município apresenta desempenho acima das médias estadual e nacional, tanto nos anos iniciais quanto nos finais do Ensino Fundamental.

É importante salientar que, embora Sobral-CE se destaque nacionalmente por seus indicadores de qualidade educacional, o fato de a rede municipal ofertar os anos finais do Ensino Fundamental ainda representa uma exceção no cenário brasileiro,

uma vez que, na maioria dos municípios, essa etapa de ensino é de responsabilidade predominante das redes estaduais.

Com base no exposto, apresenta-se, na Figura 6, a distribuição das matrículas na Educação Básica no município de Sobral-CE, evidenciando a participação das diferentes etapas e modalidades de ensino no contexto local.

Figura 6 - Matrículas na Educação Básica da rede de ensino de Sobral/CE 2000/2021



Fonte: INEP (2022).

A Figura 6 apresenta a evolução das matrículas e da participação do município de Sobral-CE na gestão da educação desde o início do século XXI.

Creches: a partir de 2001, observa-se um crescimento progressivo no número de matrículas em creches, alcançando um total de 4.570 matrículas em 2021, o que corresponde a aproximadamente 50% do total de crianças de 0 a 4 anos no município.

Pré-escola: as matrículas na pré-escola já se encontravam em nível relativamente elevado em 2003, mantendo-se estáveis desde então.

Anos iniciais: a redução no número de matrículas pode ser atribuída tanto ao impacto dos programas de correção de fluxo quanto à efetiva diminuição da demanda, estabilizando-se por volta de 2010.

Anos finais: as matrículas evoluíram de pouco mais de 6.000 alunos no início dos anos 2000 para cerca de 10.000 alunos em 2020, sendo que a municipalização dessa etapa foi concluída em torno de 2015 (INEP, 2022).

Destaca-se que a Educação Básica no município de Sobral-CE é organizada e gerida pela Secretaria da Educação do Município (SME), órgão central do sistema operacional de educação e desenvolvimento humano. Sua estrutura e competências estão definidas pela Lei nº 1.607/2017.

Atualmente, a SME é composta por 92 escolas urbanas e rurais, atendendo aproximadamente 34.962 estudantes e contando com cerca de 870 professores (Ceará, 2023).

Compete à SME, conforme disposto na Lei nº 1.607/2017, as seguintes atribuições:

- Programar, coordenar e executar a política educacional no âmbito da rede pública municipal;
- Administrar o sistema municipal de ensino e manter os estabelecimentos escolares públicos;
 - Controlar e fiscalizar o funcionamento das unidades escolares;
 - Assegurar a universalização do acesso e permanência nos níveis de ensino sob responsabilidade do Município;
 - Definir políticas e diretrizes educacionais em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e com o Plano Nacional de Educação (PNE);
 - Gerir os sistemas de ensino, modelos pedagógicos e métodos de ensino-aprendizagem;
 - Implementar os sistemas de avaliação da educação;
 - Administrar a infraestrutura física e os recursos educacionais;
 - Atuar na gestão das redes de ensino e nos sistemas de carreira e avaliação docente;
 - Assegurar o fornecimento de transporte escolar e de equipamentos de acessibilidade e mobilidade;
 - Gerenciar aquisições e contratos de suprimentos de materiais e equipamentos de apoio ao ensino e à aprendizagem;
 - Garantir o fornecimento e a qualidade da alimentação escolar;
 - Executar outras atividades que se façam necessárias ao cumprimento de suas finalidades ou que venham a ser delegadas (Ceará, 2017).

Um ponto importante encontrado é o de que a educação especial, no município de Sobral-CE, até o ano de 2022, segundo o censo escolar, possui 2.437 matrículas na educação especial (INEP, 2022). No entanto não encontrei dados que demonstrem a evolução das matrículas na educação especial ao decorrer dos anos, ou seja, carece de pesquisa sobre tema.

3.3 CONTEXTO DA PESQUISA

Como cenário desta pesquisa, foi escolhida uma instituição de Educação Básica privada, localizada no município de Sobral, no interior do Ceará. A escolha justificou-se pelo fato de esse espaço educacional contar com Serviços de Orientação Psicológica (SOP), Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Acompanhantes Terapêuticos (AT), além de dispor de uma equipe docente capacitada para atender às demandas de alunos com deficiência, entre os quais se encontram crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola privada de Sobral-CE, que atende aproximadamente 1.665 estudantes, matriculados nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II (do 1º ao 9º ano) e Ensino Médio Regular (do 1º ao 3º ano). Os serviços educacionais são ofertados nos turnos matutino e vespertino. Dentre os estudantes matriculados, 116 (cento e dezesseis) possuem deficiência, sendo que 74 (setenta e quatro) apresentam diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista, dos quais 16 (dezesseis) estão inseridos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais (2º ao 5º ano). Em relação ao corpo docente, a escola conta com 164 (cento e sessenta e quatro) professores. Nesse sentido, a instituição em questão se destaca quanto à quantidade de profissionais que atendem aos estudantes com deficiência, realidade que não costuma ser observada em proporções semelhantes nas escolas públicas.

A escola pesquisada investe em uma infraestrutura física de qualidade, visando atender de forma adequada às necessidades de seus servidores e estudantes. Nesse sentido, dispõe de 44 (quarenta e quatro) salas de aula, 01 (uma) sala de aula bilíngue, 01 (um) laboratório de redação, 01 (uma) biblioteca, 01 (um) refeitório, 01 (uma) sala de professores, 01 (uma) sala de reuniões, 01 (uma) gráfica, 01 (um) auditório, 36 (trinta e seis) banheiros, 01 (uma) quadra poliesportiva e 01 (um) espaço de lazer.

A instituição adaptou sua estrutura física – incluindo banheiros, salas de aula, elevadores, rampas de acesso e pisos – para atender às demandas de alunos

cadeirantes ou com limitações motoras. Adicionalmente, conta com sinalização sonora adaptada para indicar o início, o término e a troca das aulas.

A escola mantém o Núcleo de Inclusão do CLF, atualmente dividido em dois segmentos: o Serviço de Orientação Psicológica (SOP) e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O SOP é composto por três psicólogas e trinta Acompanhantes Terapêuticos (ATs), estudantes de Psicologia, Pedagogia ou de licenciaturas específicas, a depender das necessidades do educando. O AEE, por sua vez, é constituído por duas professoras psicopedagogas, uma auxiliar de professora e uma estagiária de AEE (estudante de Psicologia).

Os estudantes com necessidades educacionais específicas recebem provas adaptadas, tempo adicional para sua realização, material didático ajustado, acompanhamento semanal pelo AEE, bem como apoio do SOP e do AT, conforme avaliação do Núcleo de Inclusão, da coordenação pedagógica ou por solicitação da equipe multiprofissional externa responsável pelas terapias do aluno.

O Núcleo de Inclusão, em articulação com as coordenações pedagógicas, é também responsável pela elaboração do Plano Educacional Individualizado (PEI) e pela aplicação de instrumentos avaliativos que contribuem com o processo de investigação de possíveis diagnósticos.

Conforme consta no Projeto Político-Pedagógico (PPP, 2019–2024), a partir de 2014, o Serviço de Psicologia, respaldado pela Direção da escola e apoiado pelo núcleo gestor, iniciou o desenvolvimento de um projeto voltado à formação docente contínua, alinhada às demandas contemporâneas de atualização dos professores. Tal formação objetiva, especialmente, garantir um atendimento educacional efetivo e humanizado a crianças e adolescentes com necessidades educacionais específicas.

Visando uma melhor e mais ampla abrangência do dever social da escola, foram estabelecidos, como princípios da educação inclusiva, os seguintes fundamentos:

1. A Educação Especial é compreendida como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, integrando-se à Educação Regular;
2. São considerados alunos com deficiência aqueles que apresentam impedimentos de longo prazo, de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;
3. Entende-se que a Educação Especial está alicerçada nos princípios éticos, políticos e estéticos da dignidade humana e da inclusão;

4. A escola adota, como critério para a formação de turmas, a quantidade de alunos por sala, de modo a assegurar uma distribuição equitativa entre as diferentes classes;

5. É considerada a luta pela garantia do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando, sem qualquer forma de discriminação;

6. Efetivou-se um processo de formação docente com o objetivo de subsidiar os professores com fundamentos teórico-metodológicos que orientem sua prática pedagógica em consonância com a proposta de educação inclusiva;

7. Também se contempla a adaptação das provas e de sua aplicação, como forma de assegurar a verificação do rendimento escolar, respeitando as habilidades e competências dos estudantes conforme seu nível de desenvolvimento;

8. A avaliação adota o princípio da equidade, segundo o qual cada aluno é avaliado em relação a si mesmo, considerando seus avanços e dificuldades, por meio de múltiplos instrumentos avaliativos.

Contudo, ressalta-se que, apesar da relevância, singularidade e qualidade observadas no contexto desta pesquisa, não foram encontrados estudos específicos que abordem o diferencial das escolas privadas do município de Sobral-CE no que se refere às práticas de inclusão, especialmente em relação à instituição pesquisada. Tal ausência evidencia uma lacuna na produção acadêmica local, o que reforça a importância desta investigação como contribuição para a compreensão das políticas de inclusão escolar em contextos privados, além de oferecer subsídios para futuras pesquisas que explorem, de forma mais ampla e comparativa, as iniciativas adotadas por outras instituições de ensino no referido município.

Dessa forma, compreende-se que a escola investigada tem construído caminhos promissores no sentido da efetivação de uma política de inclusão viva, situada e comprometida com o desenvolvimento integral dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ainda que este campo demande maiores aprofundamentos e sistematizações do ponto de vista da pesquisa educacional.

3.4 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Esta pesquisa contará com cinco participantes, número considerado significativo para a obtenção das informações necessárias à realização deste estudo,

tendo em vista, também, o tempo disponível para sua execução. Os sujeitos foram selecionados com base em sua atuação direta relacionada à temática da pesquisa, sendo identificados pelos códigos PA, PB, PC, PD e PE. Para melhor compreensão do perfil dos professores participantes, estes foram categorizados conforme apresentado no Quadro 5, da seguinte forma:

Quadro 5 - Características dos professores participantes da pesquisa na unidade escolar privada do município de Sobral-CE

Instituição	Faixa etária	Formação Acadêmica	Tempo de Serviço
Escola privada de Sobral-CE	40 - 50 anos	Especialização	Mais de 6 anos
Escola privada de Sobral-CE	20 - 30 anos	Graduação	Até 2 anos
Escola privada de Sobral-CE	40 - 50 anos	Especialização	Mais de 20 anos
Escola privada de Sobral-CE	40 - 50 anos	Graduação	Mais de 20 anos
Escola privada de Sobral-CE	20 - 30 anos	Graduação	Até 5 anos

Fonte: Dados coletados pela pesquisadora (2024).

A partir das informações fornecidas pelos participantes da pesquisa, verifica-se que a maioria possui formação acadêmica, com predominância de graduação e especialização. A faixa etária dos respondentes situa-se entre 20 e 50 anos. A trajetória profissional também se mostra relevante, uma vez que a maior parte possui entre 5 e 20 anos de experiência. Assim, considera-se que a vivência profissional desses sujeitos pode contribuir para o diálogo com colegas que possuem menor tempo de atuação na escola, além de fortalecer as ações voltadas à efetivação de políticas públicas educacionais, especialmente aquelas relacionadas à inclusão.

Dessa forma, definidos a abordagem metodológica do estudo, o contexto da pesquisa, os sujeitos participantes, os procedimentos de coleta e análise dos dados, partiu-se para o trabalho de campo, com o objetivo de buscar respostas à seguinte questão de pesquisa: **Como ocorre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola privada localizada no município de Sobral-CE?**

4. CICLO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Segundo Mainardes (2006), o ciclo de políticas é composto por três contextos principais: o contexto da influência, no qual ideias e interesses de diferentes atores moldam o debate; o contexto da produção do texto, onde as políticas são formalizadas em documentos oficiais; e o contexto da prática, em que as políticas são reinterpretadas e executadas. Essa divisão evidencia que a política não se encerra com sua formulação, mas continua a ser moldada e renegociada à medida que é implementada.

De acordo com Ball (2011), os três contextos podem ser compreendidos da seguinte forma:

Contexto da influência: é caracterizado por fatores políticos, econômicos e sociais, bem como por uma rede de interesses variados. É, geralmente, nesse contexto que as políticas são concebidas. Ainda nesse âmbito, inserem-se as comissões e os grupos representativos que participam do processo de formulação das políticas nacionais. Tais comissões são compostas por redes políticas e sociais que envolvem a circulação internacional de ideias. Esse processo ocorre também por meio da comercialização de soluções no mercado político, utilizando-se de artigos, periódicos, livros e conferências. Nesses espaços, os idealizadores não apenas apresentam suas propostas, como também constroem ambientes favoráveis à propagação das ideias acordadas, inclusive para além das fronteiras nacionais (Ball, 2011).

Contexto da produção do texto: constitui-se como sequência lógica do contexto da influência. É nesse momento que ocorre a primeira mediação entre o que foi proposto e o que é efetivamente escrito. Nesse contexto, é possível perceber se o texto político é mais prescritivo ou interpretativo, mais flexível ou rígido, e de que forma ele orientará o contexto da prática. Os textos políticos, geralmente, não são redigidos pelas mesmas pessoas que os idealizam, e nem sempre há convergência entre eles. Dessa forma, compreende-se que a produção do texto político não é um ato passivo, sendo novamente marcada por disputas e interesses entre grupos que competem pelo controle das representações da política (Ball, 2011).

Contexto da prática: é onde as políticas são efetivamente traduzidas, considerando limitações materiais e possibilidades concretas. Trata-se do contexto

que reflete as práticas, as concepções e as experiências cotidianas. Assim, esse é o momento em que as políticas se concretizam, nos espaços locais, nas experiências individuais e coletivas (Ball, 2011).

Mainardes (2006) argumenta que, no campo educacional, é essencial considerar as interações entre esses contextos, a fim de evitar análises simplistas ou deterministas. Ao tratar da implementação de reformas curriculares, o autor ressalta que “os professores reinterpretem e adaptam as políticas conforme suas experiências, valores e condições materiais” (Mainardes, 2006, p. 15). Ou seja, as práticas escolares não são um reflexo direto das intenções do legislador, mas resultam de um processo dinâmico de ressignificação.

Portanto, a abordagem do ciclo de políticas proposta por Mainardes (2006) enfatiza que as políticas educacionais não devem ser compreendidas como processos lineares e unidimensionais, mas sim como construções dinâmicas, multifacetadas e historicamente situadas. Esse modelo analítico propõe a consideração de três contextos principais: o **contexto da influência**, o **contexto da produção do texto** e o **contexto da prática**. Esses contextos não operam de maneira isolada, mas interagem de forma complexa, evidenciando como as políticas são reinterpretadas, ressignificadas e adaptadas ao longo de sua implementação.

Como destaca Mainardes (2006, p. 59), “as políticas são continuamente transformadas em resposta às condições locais e às disputas entre os atores”. Dessa forma, a abordagem do ciclo de políticas permite compreender como diferentes realidades socioeconômicas e culturais moldam os desdobramentos das políticas, promovendo análises mais críticas, contextualizadas e sensíveis às especificidades locais.

Outro aspecto relevante destacado por Mainardes (2006) diz respeito à influência das condições socioeconômicas e culturais nos resultados das políticas. O autor critica a perspectiva tecnocrática e normativa, que tende a ignorar as desigualdades estruturais presentes na sociedade e que impactam diretamente a educação.

Sublinha-se, portanto, a importância de análises que levem em consideração as assimetrias de poder entre os diversos atores envolvidos na formulação e execução das políticas públicas. Nesse sentido, a abordagem do ciclo de políticas distingue-se

ao reconhecer que as políticas são produzidas em contextos desiguais, nos quais os sujeitos possuem diferentes graus de agência e capacidade de influência.

Assim, a proposta analítica de Mainardes (2006) oferece uma importante ferramenta para a compreensão da complexidade das políticas educacionais. Ao desafiar visões reducionistas e deterministas, o ciclo de políticas permite identificar tanto as intenções originais dos formuladores quanto as contradições, adaptações e os impactos concretos das políticas no cotidiano escolar.

Diante do exposto sobre o ciclo de políticas, torna-se necessário, na próxima seção, apresentar uma contextualização histórica que pontue elementos centrais do percurso das políticas de inclusão no cenário educacional brasileiro, evidenciando, particularmente, o contexto da influência, conforme discutido por Ball (2011).

4.1 POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL

Na década de 1960, o Brasil iniciou a formulação de legislações voltadas à educação de pessoas com deficiência. Entre elas, destacou-se a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelecia as diretrizes e bases da educação nacional, embora tenha sido posteriormente revogada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu artigo 88, a referida Lei nº 4.024/61 defendia a integração dos alunos denominados “excepcionais”⁷ ao sistema geral de ensino, buscava-se a inclusão desses estudantes na comunidade.

Em 1971, sob o regime militar, a legislação foi modificada pela Lei nº 5.692 de 11 de agosto, que passou a prever um atendimento diferenciado para estudantes com deficiência física ou mental, com atraso significativo na idade escolar ou com altas habilidades, conforme diretrizes dos Conselhos de Educação. Esse período foi marcado por uma ênfase no ensino especial com base em modelos clínicos voltados a esses alunos (Brasil, 1971).

Nos anos 1990, o fortalecimento do capitalismo e a ascensão dos princípios neoliberais provocaram mudanças significativas no papel do Estado em relação às políticas sociais. Como observa Peroni (2009), o Estado passou a transferir parte de

⁷ Nomenclatura utilizada para pessoas com deficiência, na época.

suas responsabilidades para o mercado, o que impactou diretamente a formulação e a gestão das políticas públicas, incluindo as educacionais.

Nesse sentido, Ball (2013) argumenta que tal reformulação implicou na substituição do papel exclusivo do Estado por uma multiplicidade de agentes, como parcerias público-privadas, consultorias especializadas, iniciativas filantrópicas e empreendedores sociais, os quais passaram a influenciar e a executar as políticas educacionais.

Nesse contexto, o Brasil implementou uma série de políticas educacionais voltadas às classes populares, adaptando-se às exigências do capitalismo global. De acordo com Platt (2004), tais medidas buscavam responder às demandas sociais diante da reestruturação produtiva e da competitividade internacional, atribuindo à educação um papel estratégico para a redução das tensões sociais geradas por esse novo modelo.

Outrossim, a Lei nº 9.394/96 foi um marco nesse processo, ao definir a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, com prioridade para sua oferta na rede regular de ensino. Além disso, a legislação passou a prever adaptações curriculares, bem como a formação de profissionais especializados (Brasil, 1996).

A formulação dessas políticas, associada tanto a interesses específicos quanto a demandas sociais amplas, resultou em diversos dispositivos legais, tais como: a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Declaração de Salamanca (1994), a própria LDBEN (1996), e a Declaração da Guatemala (1999). Posteriormente, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) consolidaram os fundamentos legais da inclusão escolar no Brasil, culminando com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Na década de 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que estabeleceu as diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, garantindo o atendimento educacional especializado (AEE) desde a Educação Infantil, com base em avaliação individualizada e no diálogo com a família e a comunidade escolar (Brasil, 2001).

Com a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional, o país reafirmou seu compromisso com a promoção de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Este marco internacional impulsionou a formulação de políticas nacionais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 6.571/2008, que regulamentou o AEE no âmbito da Educação Básica.

Em continuidade, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 consolidou as estratégias de universalização do acesso e permanência de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino, com garantia de apoio especializado quando necessário (Brasil, 2011).

Doravante, em 2015, foi promulgada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146/2015, cujo objetivo é assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e o pleno exercício da cidadania. No artigo 2º, a referida lei define como pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais” (Brasil, 2015).

Um avanço significativo desse conceito consiste em reconhecer que a deficiência não é apenas uma característica individual, mas resulta também das barreiras impostas pela sociedade. Ou seja, uma sociedade que impede a participação igualitária das pessoas com deficiência em suas atividades é, em si, produtora da deficiência.

Nessa perspectiva, as barreiras são compreendidas como quaisquer obstáculos, atitudes ou comportamentos que restrinjam ou impeçam o exercício de direitos por pessoas com deficiência. Tais barreiras podem ser: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, na comunicação e na informação, atitudinais e tecnológicas (Brasil, 2015).

No que tange às políticas específicas de inclusão voltadas às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destaca-se a Lei nº 12.764/2012, que institui a

Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Em seu artigo 2º, o TEA é equiparado, para todos os efeitos legais, à deficiência, garantindo às pessoas com autismo os mesmos direitos e proteções conferidos à pessoa com deficiência. Ainda, conforme disposto no artigo 3º, inciso IV, alínea “a”, combinado com o parágrafo único, assegura-se expressamente o direito à inclusão escolar, bem como o direito ao acompanhante especializado, sempre que necessário, para garantir condições adequadas de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2012).

Assim, em atenção aos princípios da Política Nacional de Proteção da Pessoa com TEA (2012), e ao propósito da Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU/2006), no Brasil, no ano de 2013 foi publicado uma Nota técnica específica orientando os sistemas de ensino acerca da inclusão de alunos com TEA, a NT nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE de 21 de março de 2013, a qual trata de orientações aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012.

A Nota Técnica nº 24 define que a pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, trazendo, em seu texto, a seguinte definição:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com as diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condição com as demais pessoas (Brasil, 2013, s/p).

Frente à contextualização realizada, observa-se que as decisões adotadas em conferências internacionais possuem a intencionalidade de serem transferidas para os sistemas educacionais nacionais, caracterizando um processo de interferência promovido por agências internacionais nas políticas educacionais dos Estados-nação.

Dessa forma, compreende-se que os documentos produzidos em âmbito nacional reproduzem as diretrizes e concepções formuladas nos fóruns internacionais, como evidenciado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), pela Declaração de Salamanca (1994) e pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006). Esse alinhamento corrobora a afirmação de Dale (2004, p. 429), segundo a qual “as políticas nacionais de educação são, em sua essência, versões e legitimações de valores e culturas de nível mundial”.

Nesse contexto de influência, delineiam-se as primeiras formulações políticas e constroem-se os discursos que orientam as ações estatais. É nesse espaço que se

desenvolvem disputas entre redes de atores sociais e políticos para definir os sentidos e os fins das políticas públicas. Ressalta-se que o contexto da produção do texto está intrinsecamente interligado ao contexto de influência, considerando que este último está vinculado a interesses e ideologias específicas, enquanto o primeiro se relaciona com “a linguagem do interesse do público mais geral” (Mainardes, 2006, p. 52).

Assim, é possível afirmar que as políticas de inclusão educacional no Brasil sofrem interferência em sua formulação, adequando-se a exigências externas, o que evidencia a forte influência das agendas internacionais sobre a política educacional brasileira. A busca por soluções no campo da inclusão revela-se, portanto, como um processo permeado por tensões, conflitos e múltiplas influências.

Sobre essas influências, Shiroma, Moraes e Evangelista (2004), fundamentada nos estudos de Ball (1994) e de Ball e Bowe (1992), adverte que, embora os projetos, planos educacionais e documentos oficiais sejam moldados por organismos internacionais, esses elementos constituem apenas uma das dimensões da construção de uma política pública.

Dando sequência à presente pesquisa, o próximo capítulo abordará a contextualização das políticas de inclusão no âmbito do município de Sobral-CE, respondendo, assim, ao primeiro objetivo específico proposto: compreender as políticas de inclusão escolar no município de Sobral-CE.

5. POLÍTICA DE INCLUSÃO NO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE

A Educação Básica no município de Sobral-CE é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental, pelo Ensino Médio e por diversas modalidades de ensino. Estas modalidades, segundo a Resolução CNE/CEB nº 4/2010, em consonância com o que preconiza a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 e demais atos normativos, são: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e Educação Profissional (Brasil, 2010).

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

O uso do termo “preferencialmente” evidencia uma fragilidade no compromisso com a inclusão plena, pois permite a manutenção da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, que têm adquirido crescente protagonismo nas políticas voltadas à Educação Especial. Outro aspecto que merece destaque é a transferência da responsabilidade da administração pública para organizações da sociedade civil, sejam elas políticas ou não estatais, o que revela a constituição de uma engrenagem de responsabilização pelo controle de resultados. Nesse modelo, as exigências públicas passam a ser reguladas por processos competitivos e pela perseguição de metas previamente estabelecidas (Ball, 2011).

No que se refere à participação dos diferentes segmentos da sociedade, Oliveira (2015, p. 631) denomina como Nova Gestão Pública (NGP) a racionalidade alicerçada nos princípios do neoliberalismo, que orienta “uma série de medidas justificadas como forma de atender às exigências dos movimentos sociais por maior participação”.

Com base nessa perspectiva, compreende-se que a participação social se transforma em instrumento de legitimação de decisões previamente tomadas, restringindo-se, muitas vezes, à aprovação de propostas dentro de limites já definidos (Poli; Lagares, 2017). Ainda segundo as autoras, é nesse contexto que a sociedade civil, seja de maneira individual ou coletiva, busca construir soluções para os

problemas educacionais, o que tem como consequência a redução dos custos do Estado e a sua progressiva desresponsabilização.

Nessa mesma direção, 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”. Isso significa que novos interesses, poderes e influências passaram a se manifestar e disputar espaço no processo político decisório, afetando diretamente a formulação e a implementação das políticas educacionais.

No entanto, foi a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) que o município de Sobral-CE iniciou o processo de elaboração das resoluções municipais vigentes sobre a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial. Esse movimento, empreendido pelo município, evidencia 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).

No âmbito da produção normativa, destaca-se a Resolução CME nº 01 de 30 de junho de 2009, elaborada em decorrência da referida política nacional, a qual fixa diretrizes e normas complementares para o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas etapas e modalidades da Educação Básica no município de Sobral-CE.

Cabe ressaltar que o município possui apenas uma resolução específica sobre Educação Especial, a Resolução CME nº 01/2009. Essa norma, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), adota literalmente a conceituação de Educação Especial prevista no documento federal, o que corrobora a afirmação de Ball (2011, p. 102), segundo a qual “a criação de políticas é um processo de empréstimo e cópia de fragmentos de outros textos”.

Em relação ao conceito de Educação Inclusiva, a Resolução CME nº 01/2009 não apresenta definição explícita do termo, mas faz referência a alguns de seus princípios, destacando que o sistema público de ensino deve garantir o atendimento às necessidades educacionais dos alunos, observando os princípios da inclusão. Além disso, a Resolução caracteriza como necessidades educacionais especiais os seguintes casos: altas habilidades/superdotação, transtornos globais do

desenvolvimento, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência intelectual, deficiência visual e deficiência múltipla (Ceará, 2009).

A Resolução CME nº 01/2009 estabelece diretrizes e normas para o atendimento à demanda escolar nas etapas e modalidades da Educação Básica, ao mesmo tempo em que pressupõe que esse atendimento deve contemplar os alunos com necessidades educacionais no âmbito do Sistema Municipal de Ensino (Ceará, 2009). A referida Resolução define critérios para o desenvolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) a ser ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) das escolas públicas da rede municipal de ensino.

No entanto, não menciona explicitamente os termos “Educação Especial” e “educação inclusiva”, apesar de ter utilizado como referência a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) para a elaboração do documento.

Cabe destacar que as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) têm como finalidade atender todos os alunos com necessidades educacionais especiais matriculados em escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 e o Decreto nº 7.611/2011 preveem que o AEE deve ser ofertado, preferencialmente, no âmbito das escolas regulares, o que inclui também instituições privadas. Quando necessário, o atendimento pode ocorrer em sala instalada em outra escola ou em entidade conveniada (Fernandes Neto; Beletini; Mariano, 2020).

Embora o termo “Sala de Recursos Multifuncionais” (SRM) não seja utilizado de forma explícita pela instituição pesquisada, observa-se que os preceitos previstos para esse espaço são, na prática, implementados. Conforme informações institucionais, a escola oferece AEE e mantém um Núcleo de Inclusão estruturado, composto por equipe multiprofissional formada por psicólogas, psicopedagogas e acompanhantes terapêuticos. Além disso, são disponibilizadas adaptações curriculares, avaliações com tempo estendido e materiais adaptados, bem como formação docente continuada, sinalização acessível e recursos físicos adaptados, como banheiros, rampas de acesso e pisos táteis.

É por meio da compreensão de que as políticas educacionais são construídas e reelaboradas em vários contextos, entre os quais, na prática, dou início a busca por respostas para a questão da pesquisa: **Como ocorre a inclusão de estudantes com**

Transtorno do Espectro Autista-TEA em uma escola privada localizada no município de Sobral-CE?

As respostas para a questão da pesquisa se iniciam na seção seguinte, onde apresento os achados da pesquisa, bem como a análise realizada a partir das categorias que emergiram da entrevista semiestruturada.

5.1 IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA EM UMA ESCOLA PRIVADA LOCALIZADA NO MUNICÍPIO DE SOBRAL-CE

A análise da implementação da política de inclusão em uma escola particular do município de Sobral, a partir dos relatos das participantes, permite compreender como a política pública é apropriada, ressignificada e operacionalizada no cotidiano escolar. De acordo com Ball, Maguire e Braun (2021, p. 59), “as escolas fazem políticas tanto quanto as seguem”, ou seja, a política não é apenas aplicada de forma mecânica, mas reconstruída de maneira situada, em consonância com os contextos institucionais e profissionais.

Quadro 6 – Discursos das professoras sobre a implementação da política de inclusão de estudantes com TEA em uma escola privada localizada no município de Sobral-CE

	RESPOSTAS DAS PROFESSORAS
P1	<i>A gente tem o AEE e temos duas psicólogas no colégio que nos ajudam a atender as necessidades das crianças com TEA, além né de estimular e dar suporte, podendo ter conversas também com os pais e responsáveis.</i>
P2	<i>Temos o AEE, que é o serviço especializado, que acontece uma vez na semana, quando o aluno entra no colégio, ele passa por uma entrevista com a psicóloga, quando necessário, para avaliação da necessidade desse suporte [...], e, dentro da sala de aula, o aluno pode ter um AT, que é o acompanhante terapêutico.</i>
P3	<i>O AEE é uma dessas políticas, com o atendimento especializado e individualizado. E outra política, que eu não sei se chega a ser política, é a questão das nossas formações, da importância da capacitação, eu considero que a política também está relacionada as formações que nos são dadas de forma contínua para que a gente possa desenvolver melhores atividades, trabalhar de forma mais eficaz com essas crianças e procurar os melhores caminhos para auxiliar no desenvolvimento delas. O nosso serviço de psicologia nos dá esse suporte durante todo o ano letivo para que possamos estar trabalhando de forma a desenvolver as habilidades dessas crianças.</i>

RESPOSTAS DAS PROFESSORAS	
P4	<i>Temos o plantão pedagógico que eu vejo enquanto uma política que é muito valioso, consiste nesse momento com os pais para que repassem as demandas das crianças. O atendimento educacional especializado também existe lá no colégio enquanto uma política, eu acompanho alunos que também são acompanhados pelo AEE, que é uma ajuda muito importante, é um elo que permite uma partilha de experiências e vivências, onde a gente verifica tanto o que esses alunos estão precisando quanto os avanços.</i>
P5	<i>Eu tenho as ATs, que ficam com as crianças com TEA durante o dia todo; temos o AEE, aonde aquela criança vai para o atendimento no contra turno ou no momento da aula mesmo, onde ficam por um determinado tempo realizando algumas atividades; temos as psicólogas que estão sempre presentes, ficam passando nas salas vendo que precisa e, nos casos mais delicados, elas acompanham e se colocam a disposição para ajudar. Além do suporte com os alunos, as psicólogas também conversam com os pais, então esse acompanhamento é bem reforçado.</i>

Fonte: Dados da pesquisadora (2025)

A participante P1 observa: “A gente tem o AEE e temos duas psicólogas no colégio que nos ajudam a atender as necessidades das crianças com TEA, além de estimular e dar suporte, podendo ter conversas também com os pais e responsáveis”. Essa fala evidencia a articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o serviço de psicologia, promovendo um atendimento ampliado que ultrapassa os limites da sala de aula.

Tal prática está alinhada à concepção de inclusão defendida por Lopes e Fabris (2013), para quem o apoio institucional à família é tão essencial quanto a mediação pedagógica. As autoras argumentam que “a construção de uma escola inclusiva requer o envolvimento de todos os atores do processo educacional, inclusive os pais” (Lopes; Fabris, 2013, p. 101).

A participante P2 complementa esse panorama ao relatar: “Temos o AEE, que é o serviço especializado, que acontece uma vez na semana. Quando o aluno entra no colégio, ele passa por uma entrevista com a psicóloga, quando necessário, para avaliação da necessidade desse suporte; e, dentro da sala de aula, o aluno pode ter um AT, que é o acompanhante terapêutico”.

Aqui, o AEE aparece como uma política estruturada e sistemática, iniciando-se com um processo avaliativo e desdobrando-se no acompanhamento direto do estudante por um profissional (AT) dentro da sala de aula. Trata-se de uma mediação essencial para a inclusão, visto que, segundo Lopes e Fabris (2013), a presença de

profissionais de apoio permite que o aluno com deficiência ou transtornos do desenvolvimento interaja com o ambiente escolar em condições mais equitativas.

A fala da participante P3 amplia a noção de política educacional: *“o AEE é uma dessas políticas, com o atendimento especializado e individualizado. E outra política que eu não sei se chega a ser política é a questão das nossas formações, da importância da capacitação”*. A professora aponta, de maneira reflexiva, que a formação continuada também deve ser compreendida como parte integrante da política de inclusão. Essa concepção dialoga diretamente com o conceito de “políticas de contexto” discutido por Ball, Maguire e Braun (2021), segundo os quais as políticas são “construídas, interpretadas e implementadas dentro de um campo social mais amplo que envolve cultura institucional, história e experiência profissional” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 42). A formação docente, portanto, não deve ser compreendida como um aspecto periférico, mas como um eixo central para a efetivação de práticas inclusivas.

Nesse mesmo sentido, a participante P4 afirma: *“Temos o plantão pedagógico, que eu vejo enquanto uma política que é muito valiosa; consiste nesse momento com os pais para que repassem as demandas das crianças”*. A menção ao plantão pedagógico como política reforça a ideia de que ações institucionais internas também podem ser compreendidas como políticas, mesmo que não estejam formalizadas em documentos oficiais. Segundo Ball *et al.* (2021), as escolas se apropriam das políticas públicas e as reformulam com base em suas demandas locais, criando “políticas feitas por professores e gestores escolares que tentam responder às necessidades cotidianas dos alunos” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 60).

A professora complementa, ainda, que *“o AEE (...) é um elo que permite uma partilha de experiências e vivências, onde a gente verifica tanto o que esses alunos estão precisando quanto os avanços”*. Essa fala evidencia que o AEE funciona não apenas como um espaço técnico, mas também como um espaço de escuta e troca entre profissionais. Como destacam Lopes e Fabris (2013, p. 109), “a prática inclusiva se alimenta da escuta atenta e da construção coletiva de estratégias que levem em conta a singularidade de cada sujeito”.

Por fim, a participante P5 destaca: *“Eu tenho as acompanhantes terapêuticas, que ficam com as crianças com TEA durante o dia todo (...) temos as psicólogas que estão sempre presentes (...) acompanham e se colocam à disposição para ajudar”*. O

suporte contínuo e atento das acompanhantes e das psicólogas revela um compromisso institucional com o cuidado integral. A professora ainda acrescenta: “Além do suporte com os alunos, as psicólogas também conversam com os pais, então esse acompanhamento é bem reforçado”. Essa presença constante remete ao conceito de política “encenada” (*enacted policy*), conforme proposto por Ball, Maguire e Braun (2021), que se refere à política vivida na prática, moldada pelas interações e experiências cotidianas dos profissionais da escola.

A análise das falas evidencia que a política de inclusão, nesta escola particular de Sobral, é implementada de forma articulada entre múltiplos atores: professores, psicólogas, acompanhantes terapêuticas, pais e gestores. Essa implementação, embora amparada por diretrizes formais, adquire contornos próprios a partir da realidade institucional. Como afirmam Ball, Maguire e Braun (2021, p. 71), “a política educacional não é um produto acabado, mas um processo em constante construção e disputa”.

Em consonância, Lopes e Fabris (2013) defendem que a inclusão não é um fim, mas um caminho construído por meio do diálogo, da formação contínua, da escuta sensível e da colaboração entre todos os envolvidos no processo educacional. A escola analisada, ao integrar o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o acompanhamento psicológico, o apoio terapêutico e o diálogo com as famílias, demonstra que é possível implementar uma política de inclusão viva, coerente e centrada no sujeito.

A partir da análise das falas das professoras de uma escola particular do município de Sobral, é possível observar que a implementação da política de inclusão se concretiza por meio de ações articuladas entre diferentes profissionais, com destaque para o papel do AEE, das psicólogas, das acompanhantes terapêuticas e da própria gestão escolar. A inclusão, nesse contexto, não se restringe ao cumprimento de legislações, mas é construída a partir da escuta, da observação das necessidades específicas dos alunos e do diálogo contínuo com as famílias.

A presença ativa de psicólogas e o envolvimento das acompanhantes terapêuticas revelam uma escola comprometida com a promoção do desenvolvimento integral dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), proporcionando-lhes suporte contínuo e especializado. A prática do plantão pedagógico e a valorização da formação docente como política interna demonstram que a escola se apropria das

políticas nacionais, reinterpretando-as à luz de sua realidade local, conforme discutido por Ball, Maguire e Braun (2021).

Como ressaltam Lopes e Fabris (2013), uma política de inclusão efetiva exige que a escola seja repensada como um espaço de convivência na diversidade, onde a aprendizagem é promovida por meio de relações de cuidado, respeito e escuta. Os relatos analisados evidenciam que, embora desafios ainda existam, há uma atuação intencional e estratégica por parte da instituição para construir uma rede de apoio pedagógico e emocional que favoreça a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com necessidades específicas.

5.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA

A inclusão escolar, conforme abordada pelas professoras P1, P2, P3, P4 e P5, remete a um processo complexo que envolve não apenas a inserção de alunos com deficiência nas salas de aula, mas também a adaptação das práticas pedagógicas, a promoção do desenvolvimento das habilidades desses alunos e a criação de um ambiente escolar acolhedor e respeitoso.

As falas das professoras permitem compreender como a inclusão escolar é concebida e vivenciada na prática, refletindo tanto os desafios enfrentados quanto as estratégias adotadas para atender às necessidades educacionais específicas. Este texto busca analisar essas concepções, relacionando-as às teorias apresentadas por Mantoan (2003), Mendes, Pletsch e Hostins (2019), e Lopes e Fabris (2013), com o objetivo de refletir sobre os principais elementos constitutivos da inclusão escolar.

Quadro 7 – Concepções dos professores sobre a inclusão escolar de alunos com TEA

	RESPOSTAS DAS PROFESSORAS
P1	<i>A inclusão escolar, para mim, é não somente inserir os alunos com deficiência nas salas de aula, mas incluir eles, eu sempre penso neles antes de fazer alguma atividade, nas suas limitações e habilidades, não adianta somente integrar, é preciso incluir.</i>
P2	<i>É buscar entender as dificuldades e limitações desses alunos, o que eles conseguem fazer e, aquilo que não conseguem, buscamos adaptar de forma que se sintam incluídos e capazes de realizar as atividades propostas, assim como os demais, auxiliando a desenvolver suas habilidades.</i>

RESPOSTAS DAS PROFESSORAS	
P3	<i>Quando eu consigo ir adaptando as necessidades do aluno dentro da escola diante daquilo que ele precisa consegui fazer com que ele participe dando o melhor desse focando no desenvolvimento daquele aluno se questionando sobre a nossa atuação como que eu posso adaptar aquela atividade.</i>
P4	<i>Eu ainda acho que a gente está engatinhando, nem todo professor vai ter preparo para aquele cuidado com as crianças com deficiência, é preciso formação e capacitação [...], eu, por exemplo, tenho um esse cuidado, eu sempre conquisto as crianças com afetividade, amor, carinho, através de um olhar mais cuidadoso, de querer que a criança sai aprendendo aquele conteúdo adequando e moldando as crianças em sala de aula para que elas possam aprender de uma forma que seja facilitada para cada um. A questão da interação também é muito importante, tem algumas crianças que conseguem interagir com os demais, tem outras que tentam, outras que acabam sendo bastante resistentes e não conseguem interagir.</i>
P5	<i>A inclusão escolar é fazer parte por mais que em alguns aspectos seja difícil a gente tem que incluir o aluno tentar colocar eles para que participem de tudo para que se sintam à vontade também no ambiente escolar não é só a gente querer obrigados a fazer alguma coisa é fazer com que ele se sintam bem.</i>

Fonte: Dados da pesquisadora (2025)

As concepções das professoras sobre inclusão escolar indicam um entendimento claro de que a inclusão vai além da mera integração. A professora P1, por exemplo, afirma: *“a inclusão escolar, para mim, é não somente inserir os alunos com deficiência nas salas de aula, mas incluir eles, eu sempre penso neles antes de fazer alguma atividade, nas suas limitações e habilidades, não adianta somente integrar, é preciso incluir”*. Essa visão alinha-se diretamente com o que propõe Mantoan (2003), ao destacar que a inclusão não deve ser vista apenas como a inserção física do aluno na sala de aula, mas como um processo que envolve a modificação das práticas pedagógicas e a promoção da participação plena e ativa desses alunos no processo de aprendizagem. Mantoan (2003, p. 12) argumenta que *“inclusão escolar implica em garantir que todos os alunos, sem exceção, possam aprender de acordo com suas necessidades e capacidades, e que as práticas educativas sejam transformadas para atender a essa diversidade”*.

Por sua vez, a professora P2 expõe uma visão centrada na compreensão das limitações dos alunos e na adaptação das atividades para que se sintam capazes de participar das propostas pedagógicas. Ela declara: *“é buscar entender as dificuldades*

e limitações desses alunos, o que eles conseguem fazer e, aquilo que não conseguem, buscamos adaptar de forma que se sintam incluídos e capazes de realizar as atividades propostas, assim como os demais, auxiliando a desenvolver suas habilidades”.

Essa abordagem está em consonância com a proposta de Lopes e Fabris (2013), que defendem que a inclusão implica a adaptação do currículo e das metodologias de ensino, de forma a garantir a participação ativa de todos os alunos, independentemente de suas deficiências. Segundo as autoras, “a inclusão exige que o sistema educacional se transforme, adaptando-se para que todos os alunos, incluindo os com deficiência, possam participar ativamente das atividades escolares” (Lopes; Fabris, 2013, p. 46).

A professora P3, por sua vez, destaca o papel do educador em adaptar as atividades e refletir continuamente sobre sua prática, a fim de atender às necessidades individuais dos alunos. Ela diz: *“quando eu consigo ir adaptando as necessidades do aluno dentro da escola diante daquilo que ele precisa, consigo fazer com que ele participe dando o melhor dele, focando no desenvolvimento daquele aluno, se questionando sobre a nossa atuação: como posso adaptar aquela atividade, aquela proposta para aquele aluno, diante das necessidades dele?”*. Essa perspectiva está alinhada aos argumentos de Mendes, Pletsch e Hostins (2019), que ressaltam que a adaptação das práticas pedagógicas é essencial para o sucesso da inclusão. Os autores afirmam que “a adaptação das atividades e a flexibilização das propostas pedagógicas são fundamentais para que o aluno com deficiência possa se desenvolver de acordo com suas potencialidades” (Mendes; Pletsch; Hostins, 2019, p. 21).

Outro ponto importante, destacado pela professora P4, refere-se à necessidade de uma formação docente especializada, que permita aos educadores lidar com as especificidades dos alunos com deficiência. Ela afirma: *“eu ainda acho que a gente está engatinhando, nem todo professor vai ter preparo para aquele cuidado com as crianças com deficiência. É preciso formação, capacitação... Eu, por exemplo, tenho esse cuidado, eu sempre conquisto as crianças com afetividade, amor, carinho, através de um olhar mais cuidadoso, de querer que a criança saia aprendendo aquele conteúdo, adequando e moldando as crianças em sala de aula para que elas possam aprender de uma forma que seja facilitada para cada um”*. A fala de P4 revela uma

crítica à falta de preparo de muitos professores para lidar com a diversidade no ambiente escolar.

Mendes, Pletsch e Hostins (2019) reforçam a necessidade de formação continuada dos docentes, afirmando que “para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é necessário que os professores passem por uma formação continuada que os capacite a entender e a responder às necessidades dos alunos com deficiência” (Mendes; Pletsch; Hostins, 2019, p. 40). Lopes e Fabris (2013) também enfatizam que a formação docente deve incluir não apenas aspectos técnicos, mas também uma compreensão ética e afetiva da inclusão.

Por fim, a professora P5 traz uma reflexão importante sobre a criação de um ambiente escolar acolhedor, no qual os alunos com deficiência se sintam à vontade para participar de todas as atividades. Ela diz: *“a inclusão escolar é fazer parte, por mais que em alguns aspectos seja difícil, a gente tem que incluir o aluno, tentar colocá-los para que participem de tudo, para que se sintam à vontade também no ambiente escolar. Não é só a gente querer, obrigá-los a fazer alguma coisa; é fazer com que ele se sintam bem naquele espaço”*.

Então incluir é isso: proporcionar um ambiente em que todos estejam bem, apesar das dificuldades enfrentadas”. Essa perspectiva está em sintonia com a ideia de Mantoan (2003), que acredita que a inclusão deve ser um processo que envolva a participação plena de todos, criando um ambiente que favoreça as interações sociais e a convivência respeitosa. A autora aponta que “a inclusão deve criar um espaço escolar onde todos os alunos se sintam parte de uma comunidade de aprendizagem, com respeito às diferenças e à diversidade” (Mantoan, 2003, p. 38).

As falas das professoras entrevistadas demonstram uma compreensão crítica e aprofundada sobre o que significa a inclusão escolar, indo além da simples inserção de alunos com deficiência na sala de aula. A partir de suas experiências, as docentes ressaltam a importância de adaptar as práticas pedagógicas, promover um ambiente acolhedor e investir na formação contínua dos educadores, reforçando que a inclusão escolar exige um esforço coletivo e constante para atender às necessidades de todos os alunos.

Apesar das contribuições relevantes apresentadas pelas professoras quanto à efetivação da política de inclusão escolar — especialmente no que tange à articulação entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE), o suporte psicológico e a

atuação dos acompanhantes terapêuticos, é preciso considerar também os desafios apontados por elas, sobretudo no que se refere à formação docente.

A fala da professora P4 revela uma fragilidade significativa nesse aspecto, ao afirmar: *“nem todo professor vai ter preparo para aquele cuidado com as crianças com deficiência, é preciso formação, capacitação”*. Esse posicionamento explicita uma lacuna que compromete a qualidade da inclusão: a ausência ou insuficiência de formação continuada e especializada voltada para a atuação junto a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências. Ainda que P4 relate buscar estratégias afetivas e adaptativas em seu cotidiano — como *“afetividade, amor, carinho”*, sua fala revela que esses esforços são individuais e não necessariamente fruto de uma política estruturada de formação promovida pela instituição.

Esse cenário aponta para o que Mendes, Pletsch e Hostins (2019, p. 40) já alertavam: “para que a inclusão aconteça de forma efetiva, é necessário que os professores passem por uma formação continuada que os capacite a entender e a responder às necessidades dos alunos com deficiência”. Ou seja, a formação docente não pode depender exclusivamente do engajamento pessoal de cada professor, mas deve ser garantida como uma política pública efetiva, sustentada por programas institucionais consistentes.

Na categoria anterior, quanto à análise da implementação da política de inclusão, P3 menciona: *“outra política, que eu não sei se chega a ser política, é a questão das nossas formações, da importância da capacitação”*. Tal declaração indica uma dúvida quanto a considerar ou não esse aspecto como uma política formal, apontando para uma possível falta de clareza ou de estrutura sistemática na oferta dessas formações. Isso sugere que, embora haja algumas iniciativas de capacitação, elas podem ser esporádicas, não obrigatórias ou pouco integradas ao planejamento pedagógico da escola.

Assim, ao mesmo tempo em que se evidencia uma escola com ações inclusivas louváveis, observa-se também que a formação docente especializada permanece como um ponto frágil. Tal fragilidade tende a comprometer a eficácia da inclusão escolar, especialmente em longo prazo, uma vez que a atuação de professores despreparados pode gerar práticas excludentes ou mal direcionadas, ainda que bem-intencionadas.

É fundamental compreender que a construção de uma escola inclusiva exige não apenas estrutura física e profissionais de apoio, mas também investimento contínuo na formação dos educadores como sujeitos protagonistas do processo pedagógico.

Como afirmam Lopes e Fabris (2013, p. 54), “a inclusão escolar exige a formação de professores capazes de lidar com a diversidade em sala de aula, de forma ética, técnica e crítica”. Portanto, para além das boas práticas observadas, ainda é necessário avançar na consolidação de uma política formativa contínua e institucionalizada, que capacite todos os profissionais da escola para atuar com competência, sensibilidade e autonomia na promoção de uma inclusão verdadeiramente efetiva.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das políticas de inclusão escolar no Brasil e, em especial, sua implementação no município de Sobral-CE revela um percurso marcado por avanços legais e conceituais importantes, mas também por tensões, disputas e desafios práticos na efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, em particular daquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As legislações, resoluções e diretrizes nacionais evidenciam um compromisso crescente com a perspectiva inclusiva, ainda que, muitas vezes, as ações se restrinjam ao campo normativo e enfrentem dificuldades de operacionalização nos diferentes contextos educacionais.

No âmbito local, observa-se que a elaboração de políticas como a Resolução CME nº 01/2009, em Sobral, seguiu a tendência de apropriação de documentos nacionais, reproduzindo diretrizes sem necessariamente ampliá-las ou adaptá-las com profundidade à realidade municipal. A ausência de uma conceituação clara de termos como “educação inclusiva” na política local sinaliza a necessidade de um esforço contínuo de fortalecimento conceitual e formativo para consolidar práticas efetivas de inclusão.

Frente a esse contexto, torna-se relevante destacar que o município de Sobral-CE apresenta uma configuração educacional diferenciada em relação à maioria dos municípios brasileiros. Com 92 escolas, das quais 68 são de Educação Básica e 27 de Ensino Médio, observa-se que a rede municipal assume majoritariamente a oferta educacional, sendo responsável pelas etapas que vão da creche aos anos finais do Ensino Fundamental. Desde 2011, a gestão municipal passou a responder por toda a educação pública nessas etapas, ficando o Ensino Médio sob responsabilidade exclusiva do governo estadual. Dentre as escolas municipais, nove figuram entre as 100 melhores do país, o que reforça os resultados positivos obtidos nas avaliações externas. Apesar desse destaque, compreende-se que a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental pelas redes municipais ainda não é uma prática amplamente adotada no Brasil, o que torna a experiência de Sobral um exemplo relevante, mas ainda pouco comum.

No caso da escola privada analisada, o presente estudo evidencia uma particularidade: a oferta de todas as etapas da Educação Básica, aliada a uma

proposta pedagógica inclusiva, estruturada e intencional. A presença de recursos de apoio especializado, bem como o envolvimento ativo da equipe pedagógica, reforçam o papel da escola como espaço de efetivação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência. A experiência analisada mostra que é possível construir modelos educacionais mais justos e sensíveis, desde que haja compromisso, estrutura adequada e formação continuada para os profissionais envolvidos.

Na escola pesquisada, percebe-se uma prática educativa mais propositiva e articulada, com ações que demonstram compromisso com a escuta, a adaptação curricular, o apoio multiprofissional e o envolvimento das famílias. A inclusão é compreendida como um processo coletivo e contínuo, que ultrapassa a simples presença física dos alunos com TEA na sala de aula e busca, de forma sensível, responder às suas singularidades. A escola atua como um espaço onde as políticas são ressignificadas, reinterpretadas e aplicadas com intencionalidade e cuidado.

As falas das professoras entrevistadas demonstram um entendimento crítico e amadurecido sobre o conceito de inclusão, reforçando a centralidade da formação docente, do trabalho colaborativo e da construção de ambientes acolhedores. A inclusão é vivida como um processo que exige reflexividade, criatividade e escuta ativa, valorizando o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA em um ambiente escolar que respeita a diversidade e promove a equidade.

É importante destacar, como apontado nas próprias falas das professoras, que ainda persistem desafios significativos relacionados à formação docente. Embora haja iniciativas de capacitação, estas nem sempre são percebidas como políticas formalizadas ou sistemáticas, o que evidencia uma fragilidade na consolidação de uma política formativa contínua. Assim, é reforçada a necessidade de investimentos estruturados na qualificação dos educadores, de forma a garantir que todos estejam efetivamente preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. A formação docente, portanto, emerge como um elemento central para a consolidação da inclusão escolar. Não basta contar com recursos humanos e estruturais se os profissionais da educação não se sentirem capacitados e amparados para atuar de forma ética, técnica e sensível diante das especificidades dos alunos com deficiência.

Dessa forma, pode-se concluir que, embora as políticas públicas tenham avançado consideravelmente na promoção da inclusão escolar, sua efetivação depende de fatores contextuais, institucionais e humanos. A realidade da escola

investigada em Sobral evidencia que a inclusão é viável quando há um compromisso real da comunidade escolar em transformar práticas, construir redes de apoio e reconhecer a singularidade de cada sujeito. A educação inclusiva, portanto, se consolida não apenas nos marcos legais, mas, sobretudo, na prática diária de educadores que acreditam e atuam por uma escola para todos, com práticas carregadas de sentido, escuta e compromisso pedagógico.

Além disso, ainda que a escola analisada demonstre avanços significativos na implementação da política de inclusão, é imprescindível reconhecer que a formação continuada dos docentes deve ser tratada como uma prioridade, e não como uma ação complementar. Somente por meio de uma política formativa consolidada, articulada às práticas escolares e alinhada aos princípios da educação inclusiva, será possível avançar na construção de um ambiente verdadeiramente equitativo, democrático e acolhedor para todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Viviani Massad de. **Inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) – um modelo de escola em São Paulo**. 2022. Dissertação (Mestrado em Ciências do Desenvolvimento Humano) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2022.
- ANDRADE, Juliana Santos. **Crianças com o transtorno do espectro autista na Educação Infantil: aspectos legais e pedagógicos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J. **Educação, justiça social e política: fazendo política educacional**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Cortez, 2009.
- BALL, Stephen J. **Política educacional e marxismo: textos escolhidos**. Tradução: Patrícia Zardo; Carla Miceli. São Paulo: Xamã, 2011.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Flávia Schilling. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.
- BALL, Stephen J. **Educação global S/A: novas redes de políticas educacionais**. Tradução de Patrícia Corsino. São Paulo: Loyola, 2014.
- BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Contextos de políticas: uma abordagem sociológica**. Tradução de Alessandra Gracindo. São Paulo: Cortez, 2016.
- BALL, Stephen J., Maguire, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**. tradução de Janete Bridon. 2. ed. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.
- BOWE, Richard; BALL, Stephen J. **Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 1 ago. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025.

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, ano 146, n. 164, p. 3-12, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 31 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena, entre outras. Brasília: MEC, 2010.

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: seção 1*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.** *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 149, n. 250, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE, de 21 de março de 2013.** Orientações aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/arquivos/nota-tecnica-no-24-2013-mec-secadi-dpee.pdf>. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília, DF: MEC, 2014a. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 31 jul. 2025.

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. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, ano 151, n. 233, p. 4, 3 dez. 2014b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 1 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

CAETANO, Ubirajara da Silva. **Interação e comunicação de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em aulas de educação física infantil.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

CANANÉA, Thiago Nunes Abath. **Direito à educação: a mediação escolar especializada como ferramenta de proteção e inclusão da criança com transtorno do espectro autista.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas: Direito) – Centro Universitário de João Pessoa, João Pessoa, 2021.

CEARÁ. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 01/2009, de 30 de junho de 2009.** Estabelece normas para o credenciamento e autorização do Ensino Fundamental no Município de Sobral e dá outras providências. *Impresso Oficial do Município de Sobral*, Sobral, ano XII, n. 255, 30 jun. 2009.

CEARÁ. **Lei nº 1.607, de 2 de fevereiro de 2017** (com alterações pela Lei nº 2.052, de 16 de fevereiro de 2021) – Dispõe sobre a organização básica da Administração Pública municipal e, no Art. 24, define as competências da Secretaria Municipal da Educação de Sobral. Sobral, Ceará, Brasil.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Sobral: referência nacional em qualidade da educação pública.** Fortaleza: SEDUC, 2022. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2025.

CEARÁ. Secretaria Municipal da Educação. **Dados institucionais sobre rede escolar, matrículas e docentes – ano base 2023.** Sobral, CE, 2023. Disponível em: <https://www.sobral.ce.gov.br>. Acesso em: 1 ago. 2025.

CUNHA, Leonardo da Silva. **Inclusão escolar: diálogos entre teoria e prática.** Curitiba: Appris, 2020.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda global para a educação”? *In: PORTO, Eduardo M. A.; NÓVOA, António (Org.). As organizações internacionais e a educação: promessas e resultados.* Brasília, DF: Liber Livro, 2004. p. 427–449.

FERNANDES NETO, Izidorio Paz; BELETINI, Cíntia Pereira de Oliveira; MARIANO, Keilane da Silva. **Educação integralizada: as salas de recursos multifuncionais como instrumento de ensino e aprendizagem.** *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, Fundação CECIERJ, 8 dez. 2020. Disponível em: educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/47/educacao-integralizada-as-salas-de-recursos-multifuncionais-como-instrumento-de-ensino-e-aprendizagem. Acesso em: 28 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2021:** resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/censos/censo-escolar>. Acesso em: 1 ago. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2022:** resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/censos/censo-escolar>. Acesso em: 1 ago. 2025.

KLEM, Carla Delise Alves Paranhos. **Atuação do mediador escolar com crianças autistas no contexto educativo:** construindo um E-Book com orientações sobre práticas pedagógicas inclusivas para crianças com TEA. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2023.

LOPES, Maria Lúcia; FABRIS, Luciana. **Inclusão & educação:** diálogos entre teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 12. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves; PLETSCHE, Márcia Denise; HOSTINS, Regina Célia. **Educação especial e/na Educação Básica:** entre especificidades e indissociabilidades. Porto Alegre: Penso, 2019.

MONDINI, Luciane Aparecida. **A formação e a capacitação docente e o Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil:** uma análise sobre a produção acadêmica de 2012 a 2022. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, UNISO, 2023.

MOSER, Carla Coutinho. **Um estudo bioecológico sobre a criança com transtorno do espectro autista na Educação Infantil e a intervenção dos professores em contextos socioambientais distintos.** Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2019.

MOZETTI, Fernanda Cristina de Souza. **A Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reforma empresarial da educação: nova gestão pública e seus sujeitos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 629–646, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/zrPY5Kh8sFBJY9CZJCVK5tp/?lang=pt>. Acesso em: 1 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS - ONU. **Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência**. Nova Iorque: ONU, 2006.

PERONI, Vera Maria Vidal. Políticas educacionais e a formação docente: tendências atuais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p. 139-152, jan./mar. 2009.

PLATT, Geraldine. Políticas públicas e educação na América Latina: os anos 1990. *In*: GENTILI, P.; SILVA, T. T. (Org.). **Neoliberalismo e educação: críticas e perspectivas**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 135-152.

POLI, Mariana; LAGARES, Fabiane Santana. Governança democrática e a participação nas políticas públicas de educação: entre o discurso e a prática. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 965–984, jul./set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5VJ7RtPQvRdnbvXjbTYJwBF>. Acesso em: 1 ago. 2025.

REIS, Tereza Sabina Souza. **Integração Sensorial em Interface com Processo de inclusão da criança com transtorno do espectro autista em instituições de Educação Infantil no município de Açailândia-MA**. Dissertação (Mestrado em Formação Docente em Práticas Educativas) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2022.

SANTOS, Isabelle Sercundes. **A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da Educação Infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, Rosângela Teles Carminatí. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas**. 2022. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, 2022.

SORIANO, Fernanda Dias Ferraz. **Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2022.

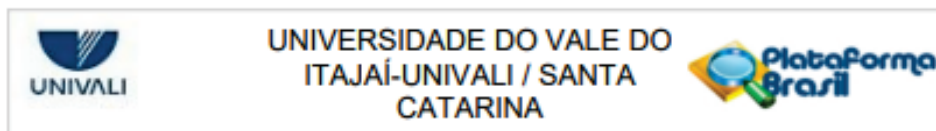
SOUZA, Jaíse do Nascimento. **Corpo e aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista**: um diálogo com professoras da Educação Infantil. 2021. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021

STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa**: estudando como as coisas funcionam. Editora Penso, 263 p., 2011.

TEIXEIRA, Deibia Sousa Rodrigues. **Lucas, presente!**: por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2019.

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_BÁSICAS_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	Acelte_Orientacao_Rosalina.pdf	26/10/2022 15:45:32	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito
Outros	Acelte_Orientacao_Nilva.pdf	26/10/2022 15:44:52	VALERIA BECHER TRENTIN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação 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

APÊNDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

EIXO 1: PERCEPÇÕES SOBRE A INCLUSÃO	Duração
QUESTÕES NORTEADORAS: 1- O que é inclusão escolar para você? 2- Como é feita a inclusão escolar em sua escola?	30 min
EIXO 2: ATUAÇÃO E EXPERIÊNCIAS COM CRIANÇAS COM TEA	Duração
QUESTÕES NORTEADORAS: 1- Esta é a primeira vez que você atua com alunos com TEA na Educação Básica ou teve outras experiências? Relate alguma experiência que teve.	30 min
EIXO 3: SERVIÇOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA	Duração
QUESTÕES NORTEADORAS: 1- Quais os serviços contidos na política educacional que fazem parte da sua escola? 2- Como ocorre a inclusão de crianças com TEA na sua escola?	30 min