



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES
(POSIH)**

MONYQUE MARY BEZERRA DE HOLANDA

**DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA DE MORADA NOVA (CE): UM ESTUDO COMPARATIVO**

**REDENÇÃO-CE
ABRIL / 2025**

MONYQUE MARY BEZERRA DE HOLANDA

DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA
DE MORADA NOVA (CE): UM ESTUDO COMPARATIVO

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof. (a) Dra. Geórgia Maria
Feitosa e Paiva

REDENÇÃO-CE

ABRIL / 2025

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro- Brasileira (Unilab)
Sistema de Bibliotecas da Unilab (Sibiuni)
Biblioteca Setorial Campus das Auroras (BSA)
Catálogo na fonte

H669d Holanda, Monique Mary Bezerra de.
Desafios da inclusão de estudantes autistas na educação básica de Morada Nova (CE): um estudo comparativo. / Monique Mary Bezerra de Holanda. - Redenção, 2025.

109 f. : il. color.

Dissertação - Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), Redenção, 2025.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Geórgia Maria Feitosa e Paiva.

1. Autismo. 2.Educação inclusiva. 3.Ensino fundamental. I.Título.

CE/UF/BSP

CDD 371.94

MONYQUE MARY BEZERRA DE HOLANDA

**DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA DE MORADA NOVA (CE): UM ESTUDO COMPARATIVO**

Dissertação apresentada ao Mestrado Interdisciplinar em Humanidades (MIH) da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 25/ 04/ 2025

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **GEORGIA MARIA FEITOSA E PAIVA**
Data: 30/05/2025 09:24:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Geórgia Maria Feitosa e Paiva
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Presidente

Documento assinado digitalmente
 **VIVIANE PINHO DE OLIVEIRA**
Data: 31/05/2025 16:48:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Viviane Pinho de Oliveira
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Examinadora Externa ao Programa

Documento assinado digitalmente
 **MARA RITA DUARTE DE OLIVEIRA BERRAOU**
Data: 31/05/2025 10:11:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professora Doutora Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Examinadora Interna ao Programa

Dedico esta pesquisa a todos que integram a equipe escolar, em especial àqueles que desempenham sua missão com amor, empatia e respeito à diversidade, fazendo da educação um caminho para a justiça social.

AGRADECIMENTO

Chegar até aqui foi um percurso desafiador, repleto de aprendizados, superações e conquistas. Este trabalho não seria possível sem o apoio e a colaboração de muitas pessoas, às quais expresso minha mais profunda gratidão.

Primeiramente, agradeço a **Deus**, pois sem Ele nada seria possível.

Minha eterna gratidão à minha orientadora, **Geórgia Maria Feitosa e Paiva**, pelo acolhimento, pela generosidade na transmissão do conhecimento, pelo carinho e pela amizade. Seu apoio foi essencial para que este trabalho se concretizasse. Que sua vida seja sempre iluminada por inúmeras bênçãos!

Agradeço de forma especial à banca examinadora, que gentilmente aceitou o convite tanto para a qualificação quanto para a defesa deste trabalho. Minha sincera gratidão às professoras **Dr.^a Viviane Pinho de Oliveira, Dr.^a Joana Elisa Rower e Dr.^a Mara Rita Duarte de Oliveira Berraoui** pelas valiosas contribuições, pelas reflexões profundas e pelo enriquecimento deste processo com seu conhecimento e generosidade. Muito obrigada!

Aos meus queridos amigos **Rafael, Carlos, David, Gislene, Paloma, Rebeca, João Filho, Evandro e Roberto**, agradeço de coração pelas palavras de incentivo, pelo acolhimento nos momentos de angústia e por me mostrarem, com seu apoio incondicional, a força que existia em mim. Cada gesto de vocês foi fundamental para que eu seguisse em frente.

À **minha mãe Rosa Maria, Michela, Paula, Theo e Tobias**, agradeço pelo apoio constante, pelo carinho e pela motivação diária.

Em especial, ao meu esposo **Victor Cavalcante e à sua família**, minha gratidão pelo amor, pelo apoio e por sempre acreditarem em mim. Victor, seu incentivo inabalável e sua presença em cada etapa da minha caminhada acadêmica foram fundamentais. Obrigada por me acolher nos momentos de angústia, por me fortalecer com seu carinho e por, com paciência e dedicação, estar ao meu lado em cada desafio. Nossa parceria é linda e potente, e sou imensamente grata por compartilhar essa jornada com você. Obrigada, meu amor!

Agradeço também às escolas onde realizei a pesquisa, por sua disponibilidade, colaboração e receptividade. A participação dos profissionais da educação foi essencial para a

realização deste trabalho, e sou profundamente grata por cada contribuição que permitiu a construção deste estudo.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte dessa conquista, meu mais sincero muito obrigada!

Que a crença em nosso trabalho
Seja uma fiel companheira;
Que ela nos acompanhe
E que vá na dianteira.
Que a alegria docente
Esteja sempre presente
Ao longo da vida inteira.

Que a crença na educação
Seja o nosso acalanto;
Que não nos falte a empatia,
Que permaneça o encanto.
Que a luz da perseverança
Acenda em nós a esperança,
E se espalhe por todo canto.

Que espalhem os saberes
Sem esquecer da bondade,
E que incluir as pessoas
É o que importa de verdade;
E que a maior lição
Se ensina com paixão,
Com justiça e equidade.

Que haja afeto e ternura
Em cada lição ensinada;
Que a esperança perdure,
E que seja renovada.
Que a fé em cada estudante
Seja sempre uma constante
Ao longo da caminhada.

Que acolham as diferenças
Com muita humanidade,
Sabendo que a beleza
Mora na pluralidade.
Contra qualquer preconceito
Se afirme o respeito
Em prol da diversidade.

É a mais bela profissão
Que alguém pode seguir,
Pois semeia no presente
O futuro que há de vir;
E desde logo professa
A sua esperança confessa
Lá nos tempos do PORVIR.

José Gilson Lopes

RESUMO

A inclusão escolar de crianças autistas no Ensino Fundamental tem sido um desafio, especialmente porque cada criança apresenta particularidades dentro do espectro autista, podendo demandar diferentes formas de suporte. Com salas de aulas cada vez mais cheias, e com o crescente número de crianças neurodivergentes, professores e equipe pedagógica das escolas vêm enfrentando uma série de dificuldades, que podem construir barreiras, entre elas pedagógicas. Neste cenário, esta pesquisa tem como objetivo compreender sobre os desafios envolvidos nas práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem adotadas pelos docentes do Ensino Fundamental público e particular para a inclusão escolar de estudantes autistas no município de Morada Nova-CE. Surge então um impasse de como transformar o modelo atual de ensino que seja capaz de transmitir conhecimentos e avaliar a todos os estudantes de forma igualitária, pondo em pauta a individualidade dos estudantes, os seus contextos e suas especificidades. Para este estudo, baseamo-nos nos trabalhos desenvolvidos por Ruggieri (2011), Cerqueira-Neto (2020), Oliveira (2020), Teixeira (2023), Silva (2024). Como metodologia, utilizamos a pesquisa-ação conectando a um estudo documental, a técnica de coleta de dados ocorre por meio de observações, entrevistas e análises dos PEI's. Em relação à abordagem do problema, a pesquisa é de natureza qualitativa, na medida em que se realiza no ambiente escolar, compreendendo etapas de observação, descrição e interpretação das experiências vivenciadas nas duas escolas. Os resultados dessa investigação apontam para a existência de desafios estruturais e metodológicos importantes na inclusão de estudantes neurodivergentes nas redes públicas e privadas de ensino. Observa-se que, apesar dos avanços normativos, a implementação das diretrizes inclusivas ainda é limitada tanto na escola pública quanto na escola privada, comprometendo o acesso, a permanência e o desenvolvimento pleno desses alunos. A pesquisa evidencia a necessidade de investimentos contínuos na formação docente, na adaptação de materiais pedagógicos e na melhoria da infraestrutura escolar para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Palavras-chave: Autismo; Educação Inclusiva; Metodologia; Ensino fundamental.

ABSTRACT

The inclusion of autistic children in elementary school has been a challenge, especially because each child has particularities within the autistic spectrum, and may require different forms of support. With increasingly crowded classrooms and the growing number of neurodivergent children, teachers and pedagogical staff in schools have been facing a series of difficulties, which can create barriers, including pedagogical ones. In this scenario, this research aims to understand the challenges involved in the pedagogical practices of teaching and learning adopted by public and private elementary school teachers for the school inclusion of autistic students in the city of Morada Nova, CE. This leads to an impasse regarding how to transform the current teaching model so that it is capable of transmitting knowledge and assessing all students equally, considering the individuality of students, their contexts and their specificities. For this study, we based ourselves on the works developed by Ruggieri (2011), Cerqueira-Neto (2020), Oliveira (2020), Teixeira (2023), Silva (2024). As a methodology, we used action research connected to a documentary study; the data collection technique occurs through observations, interviews, and analysis of the PEIs. Regarding the approach to the problem, the research is of a qualitative nature, as it is carried out in the school environment, comprising stages of observation, description, and interpretation of the experiences lived in both schools. The results of this investigation point to the existence of important structural and methodological challenges in the inclusion of neurodivergent students in public and private education networks. It is observed that, despite normative advances, the implementation of inclusive guidelines is still limited in both public and private schools, compromising the access, permanence, and full development of these students. The research highlights the need for continued investment in teacher training, adaptation of teaching materials and improvement of school infrastructure to ensure truly inclusive and equitable education.

Keywords: Autism; Inclusive Education; Methodology; Elementary school.

LISTA DE FIGURAS E TABELAS

Figura 1 - Ábaco	72
Figura 2 - Registro 2.....	73
Tabela 1 - Escolas participantes da pesquisa.....	51
Tabela 2 - Percepção das docentes acerca do alinhamento do currículo ao PPC da escola	53
Tabela 3 - Percepção das docentes acerca dos recursos que apoiam o processo de ensino aprendizagem	55
Tabela 4 - Percepção das docentes acerca da utilização do Plano Educacional Individualizado	57

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos EUA
CID	Classificação Internacional de Doenças
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
ONU	Organização das Nações Unidas
OMS	Organização Mundial da Saúde
PCD	Pessoa Com Deficiência
PEI	Plano Educacional Individualizado
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	AS ESPECIFICIDADES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)	18
2.1	Historicidade	18
2.2	O Transtorno do Espectro Autista.....	21
2.3	Aspectos sociais.....	25
3	INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS CONFORME AS ESPECIFICIDADES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA).....	29
3.1	Direitos dos estudantes autistas.....	29
3.2	Barreiras à inclusão.....	31
3.3	A inclusão e a BNCC	38
3.4	O papel da formação docente para a quebra de barreiras e a promoção da inclusão de estudantes autistas	40
4	METODOLOGIA	43
4.1	Seleção dos participantes	45
4.2	Participantes da pesquisa	45
4.3	Análise dos dados.....	45
5	ANÁLISE DOS DADOS	47
5.1	Contexto municipal e social das escolas públicas e privadas de Morada Nova: descrição das escolas	47
5.2	Ferramentas para a inclusão dos estudantes autistas no cenário da pesquisa ...	49
5.3	Formação Docente para a Inclusão	58
5.4	Observação da prática docente no contexto público e privado de ensino	60
5.4.1	<i>Observação da prática docente no contexto público</i>	<i>60</i>
5.4.1.1	O encontro com a gestão da escola pública.....	60
5.4.1.2	A observação das aulas.....	63
5.4.1.3	Materiais didáticos e recursos pedagógicos.....	64
5.4.1.4	O processo de inclusão desse aluno na turma.....	65
5.4.1.5	As práticas pedagógicas.....	68
5.4.1.6	Observação da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)	70

5.4.1.7	Observação das Práticas Pedagógicas Acessíveis	74
5.4.1.8	Considerações a respeito da observação na escola pública	75
5.4.1.8.1	Problemas de infraestrutura	76
5.4.1.8.2	Comprometimento da equipe.....	77
5.4.2	<i>Observação da prática docente no contexto privado.....</i>	78
5.4.2.1	O encontro com a gestão da escola privada.....	78
5.4.2.2	A observação das aulas.....	80
5.4.2.3	Materiais didáticos e recursos pedagógicos.....	81
5.4.2.4	O processo de inclusão desse aluno na turma.....	83
5.4.2.5	As práticas pedagógicas.....	85
5.4.2.6	Considerações a respeito da observação na escola privada	86
5.4.2.6.1	O Desafio da Rigidez Cognitiva	87
5.4.2.6.2	Dilema dos Educadores e a Necessidade de Formação Especializada	87
5.4.2.6.3	A Intervenção da Psicóloga	88
5.4.2.6.4	Um Novo Caminho: A Reavaliação do PEI e as Novas Metas	89
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
	REFERÊNCIAS.....	95
	APÊNDICE	101
	ANEXOS.....	102

1 INTRODUÇÃO

A educação formal na atualidade passa por um momento transformador em sua essência, a escola vem sendo questionada acerca de seu papel na sociedade, o espaço escolar tem se tornado polivalente, capaz de aprender e adequar-se constantemente para atender às novas demandas.

Surge então um impasse de como transformar o modelo atual de ensino que seja capaz de transmitir conhecimentos e avaliar a todos os estudantes de forma equitativa, pondo em pauta a individualidade dos estudantes, os seus contextos e suas especificidades, sendo esse modelo capaz de acolher e abraçar a todos os estudantes, independentemente de suas especificidades ou necessidades educacionais.

Conforme os dados do censo sobre o Ensino Básico do INEP (BRASIL 2024), “A faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, constatou-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 94,2%, em 2022, para 95% em 2023”. Diante deste cenário educacional, pode-se perceber a alta demanda para uma educação inclusiva, pensada em metodologias de ensino mais contextualizadas, criando mais espaço e mecanismos para adaptação de novos públicos.

Deste modo, há a necessidade de estudos interdisciplinares para a compreensão das práticas pedagógicas de ensino utilizadas com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, que podem contribuir de forma significativa para o processo de aprendizagem e inclusão escolar desses alunos.

Uma das características das crianças autistas relaciona-se aos comprometimentos no desenvolvimento da comunicação, interação social, comportamentos não verbais, interesse restrito e dificuldade com a mudança de rotina. Portanto, há necessidade de explorar novas práticas pedagógicas e atividades desenvolvidas na sala de aula com e para esse público.

No ambiente escolar, a falta de acessibilidade pode criar barreiras e até prejudicar o estudante no desenvolvimento de suas competências e habilidades, impedindo-o assim, o pleno acesso desse espaço de partilha do conhecimento, o qual é a escola.

Uma das formas de se promover esse ambiente e ensino inclusivo é através da prática da interdisciplinaridade, pois a conexão de saberes precede a formação de uma visão mais completa e integrada do mundo. Conforme Carvalho (2022, p. 22) “o trabalho interdisciplinar

é uma forma de dar um novo sentido às práticas pedagógicas dos professores [...], pois é uma proposta que busca um diálogo entre as áreas de conhecimentos, buscando a complementação de conhecimentos nas diversas disciplinas, colaborando para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades dos alunos”.

As colaborações realizadas entre os professores de diferentes áreas do saber, equipe multidisciplinar, família e aluno colaboram de forma efetiva para a autonomia, respeitando a diversidade.

Fiorin (2004) interpreta a interdisciplinaridade por dois eixos: a “interdisciplinaridade que utiliza os princípios da exclusão e a outra, por um princípio da participação”. Desse modo, mistura e triagem fazem parte desse processo. Por exemplo, na multidisciplinaridade, várias disciplinas estudam o objeto, cada uma dentro das suas respectivas áreas de atuação, trabalhando de forma paralela diferentes perspectivas da mesma temática. Na interdisciplinaridade, o foco é a proposta de integração entre as áreas, as transferências de conceitos.

São diversos os motivos que justificam a escolha de um tema tão importante como este e sua relevância para a sociedade. É essencial compreender como as práticas pedagógicas no ensino fundamental (tanto na rede pública quanto na privada) influenciam na eficácia da inclusão, assim como promover discussões aprofundadas sobre questões que impactam a vida das pessoas com deficiência. A ampliação sobre essa temática contribuiu para o desenvolvimento de novas abordagens e práticas pedagógicas. Outro motivo é a urgência em se perceber as soluções para os problemas complexos da sociedade por meio de uma visão mais holística.

Essa pesquisa almeja compreender os desafios relacionados às práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem adotadas pelos docentes do Ensino Fundamental público e particular com a inclusão escolar de estudantes autistas no município de Morada Nova–CE. Para alcançar esse objetivo, propõe-se:

- ❖ Caracterizar as potencialidades e as fragilidades que contribuem ou impedem o processo inclusivo de crianças com autismo no âmbito escolar dentro das especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA).
- ❖ Descrever o contexto municipal e social das escolas públicas e privadas em relação à formação dos profissionais sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA);

- ❖ Observar se as escolas pesquisadas adotam e de que forma utilizam Planos Educacionais Individualizados (PEI's);
- ❖ Verificar junto à equipe pedagógica das escolas se os PPC's do Ensino Fundamental adotados por elas estão ajustados para as especificidades apontadas pelo CID11 de estudantes autistas;
- ❖ Verificar junto à equipe pedagógica e docentes do Ensino Fundamental se houve e de que forma se deu formação específica para inclusão escolar de crianças autistas;
- ❖ Com base nas experiências docentes, identificar quais as práticas pedagógicas mais utilizadas por eles para ensinar a inclusão de estudantes autistas do ensino fundamental;
- ❖ Com base nas experiências e demandas docentes, ofertar formações para a inclusão de estudantes autistas do Ensino Fundamental.

Assim, a pesquisa nasce e se justifica na cidade de Morada Nova, a partir do viés pessoal, pela inquietude advinda da atuação como pesquisadora ao final do curso de Licenciatura em Sociologia na execução do Trabalho de Conclusão de Curso, quando optei por pesquisar os desafios escolares vivenciados por estudantes autistas no Ensino Fundamental a partir do viés docente.

Em pesquisa realizada no ano de 2022, Holanda e Paiva (2022), tiveram como campo uma escola particular do município de Morada Nova. Uma das etapas cruciais do estudo publicado consistiu na escuta ativa de professores e coordenação pedagógica, visando à compreensão das suas experiências, desafios, aspirações, anseios e ações bem-sucedidas na inclusão escolar.

Nesse estudo de Holanda e Paiva (2022), o processo de inclusão escolar revelou-se desafiador na realidade do município, sendo que um dos aspectos mais abordados nas conversas entre os professores e coordenação pedagógica foi a falta de compreensão acerca das especificidades do autismo, bem como a necessidade de encontrar metodologias eficientes para potencializar as habilidades e potencialidades dos estudantes autistas em sala de aula. Segundo os professores, há uma carência de cursos de formação docente voltados à educação especial, o que evidencia a necessidade urgente de investigação nesta área.

Para justificar a urgência de uma formação de professores para receber alunos autistas, podem-se tomar os dados do censo do INEP publicado em 2024. Conforme os dados do censo

sobre o Ensino Básico do INEP (BRASIL, 2024), “A faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, constatou-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 94,2%, em 2022, para 95% em 2023”. Um número considerável de estudantes com autismo.

No estudo desenvolvido por Redmerski (2018) em ambiente educacional, foi constatado que as atividades desenvolvidas pelas professoras, em sala de aula, não foram suficientes e capazes de criar uma evolução de uma forma pedagógica para os alunos mais simples para outra de maior complexidade. A autora destaca que as atividades eram simples, sem exigir um esforço cognitivo dos alunos, o que não contribuía para o desenvolvimento do aluno com autismo. Além desta constatação do autor, também afirma que a “desinformação das educadoras em relação ao desenvolvimento do aluno com autismo acabava produzindo expectativas de fracasso escolar do aluno” (Redmerski, 2018, p. 21).

Diante do cenário educacional, pode-se perceber a alta demanda para uma educação inclusiva, pensada em métodos de ensino focal, criando mais espaço e mecanismos para adaptação de novos públicos. Portanto, esta pesquisa parte da discussão e compreensão das práticas pedagógicas de ensino utilizadas com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista, seus modos avaliativos, e com isso temos como objetivo compreender a relação das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem adotadas pelo docente do Ensino Fundamental público e particular do município Morada Nova para o processo da inclusão escolar de estudantes autistas. A relevância deste estudo, reside na busca por respostas à seguinte questão: estão as escolas públicas e particulares do município de Morada Nova aplicando práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem que contribuem para a inclusão escolar de estudantes autistas do Ensino Fundamental?

Para analisar as metodologias aplicadas ao ensino de crianças autistas em sala regular e os fatores que influenciam as práticas pedagógicas, realizamos uma pesquisa qualitativa, descritiva e explicativa, adotando a pesquisa-ação como abordagem, pois alia investigação e intervenção.

O estudo foi conduzido em duas escolas de Ensino Fundamental, uma pública e outra particular, localizadas em Morada Nova-CE. A pesquisa envolveu três estratégias principais: análise documental, entrevistas e observação. Na análise documental, examinamos legislações sobre Educação Inclusiva, Projetos Político-Pedagógicos (PPCs) e Planos Educacionais

Individualizados (PEIs). As participantes foram selecionadas por conveniência e indicação da gestão escolar, totalizando dez profissionais da educação, sendo cinco de cada escola, incluindo professores, coordenadores pedagógicos e equipe multidisciplinar.

Foram realizadas entrevistas com docentes e equipe pedagógica, buscando compreender as estratégias de inclusão e os desafios enfrentados na prática. Já a observação focou a infraestrutura escolar, acessibilidade, materiais didáticos e práticas avaliativas. Além disso, estava prevista uma formação docente voltada para a inclusão escolar, mas sua realização foi inviabilizada por entraves institucionais e atrasos no calendário acadêmico, comprometendo a capacitação dos professores.

Diante do exposto, a dissertação está dividida em 6 capítulos, a saber: 1) Introdução: Apresenta os principais aspectos da pesquisa, incluindo seu contexto, relevância e justificativa. Além disso, destaca a importância do estudo para a compreensão e aprimoramento das práticas educacionais voltadas à inclusão de crianças autistas; 2) Capítulo 1: apresentamos uma revisão da literatura sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), discute as principais teorias sobre o TEA, suas classificações e a evolução histórica do conceito; 3) Capítulo 2: Trata da legislação vigente e as garantias constitucionais que asseguram a inclusão educacional; 4) Capítulo 3: Percurso metodológico apresenta as abordagens teóricas e os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa, detalhando os instrumentos utilizados para a coleta e análise dos dados; 5) Capítulo 4: Análise dos dados trata-se dos resultados e discussões obtidos por meio da observação in loco, trazendo um panorama sobre a cidade e as escolas pesquisadas, considerando seu contexto social, econômico e a estrutura oferecida aos alunos; e 6) Considerações Finais.

2 AS ESPECIFICIDADES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Neste capítulo, abordaremos as principais teorias sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as suas classificações com base no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) e na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID). Também discutiremos o papel da equipe multidisciplinar no desenvolvimento de crianças autistas. Traçaremos a evolução histórica dessas teorias, começando com as definições utilizadas na área clínica e médica, para entender como elas foram desenvolvidas ao longo do tempo.

2.1 Historicidade

Com raízes históricas e complexas, a inclusão das PCD perpassa por muitos momentos de exclusão e de negação aos direitos políticos, sociais e legislativos. Na Grécia e Roma antigas, por exemplo, o extermínio de crianças com deficiências era visto como prática comum (Goffman, 1993), visto que a visão predominante do Estado sobre as pessoas com deficiências era influenciada por normas sociais e políticas que reconheciam a saúde, a beleza e a força como critérios para a inclusão social da época. O entendimento de que uma criança que não dispunha de tais critérios, que não servia ao Estado, fundamentada nas suas características físicas e mentais, e o não reconhecimento desta pessoa como ser útil, fomentava tal prática.

O autor menciona que, com a expansão do cristianismo na Idade Média, a prática de excluir as pessoas com deficiências foi substituída pelas práticas segregacionistas, vistas como símbolo de má sorte ou castigo divino. A pessoa com deficiência, com aval do Estado e da Igreja, passa por um período de institucionalização. Embora benevolentes e de abordagem paternalista, criam-se estratégias para retirar do convívio social as PCD, por meio da criação e manutenção de instituições de caridade, hospitais e hospícios.

Desafiando toda e qualquer narrativa retilínea, onerosa de direitos cívicos e sociais, surge a trajetória histórica dos autistas. O termo autismo foi pioneiramente descrito no artigo científico denominado “Pensamento Autístico” pelo psiquiatra Eugen Bleuler em 1911 para descrever a fuga da realidade em pacientes esquizofrênicos. A definição do termo pensado por autismo infantil foi escrita na obra literária “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” do psiquiatra infantil Leo Kanner em 1943, o mesmo descrevia a sua experiência no estudo

realizado com 11 crianças as quais apresentavam características atípicas, tais como: falta de habilidade para estabelecer contato físico ou visual, comportamentos obsessivos, estereotípias e ecolalia (Kanner, 1943). Na sua compreensão sobre o autismo, Kanner destacava duas possíveis causas para indicar a natureza do autismo: a primeira estaria relacionada à qualidade da relação afetiva entre pais e filhos (hipótese da mãe geladeira), enquanto a segunda teoria poderia ser uma esquizofrenia precoce.

O termo pensamento autista aparece na obra de Jean Piaget, um psicólogo suíço renomado por sua teoria do desenvolvimento cognitivo, que explicou como as crianças adquirem habilidades de raciocínio e lógica ao longo de diferentes estágios do seu desenvolvimento. Piaget argumenta que o egocentrismo está a meio caminho entre o autismo e a lógica racional. Ele sugere que, à medida que a criança supera a fase egocêntrica, as suas capacidades cognitivas evoluem, permitindo-lhe distinguir entre o subjetivo e o objetivo “[...] o pensamento da criança é intermediário entre o pensamento simbólico e o pensamento lógico” (Piaget, 1923, p. 126).

Portanto, quanto mais a linguagem é utilizada de maneira egocêntrica, mais se observa a ênfase no “eu” em detrimento da interação social, traços característicos autísticos. Por exemplo: a criança que detém uma comunicação não compartilhada é mais focada em si, tende a ter comportamentos, desejos e necessidades que excluem o contexto social, conversando apenas sobre assuntos do seu interesse, sem observar se o grupo está participando ativamente da conversa ou se partilha dos mesmos interesses. Deste modo, enquanto a criança vai se socializando, o “eu” ganha dimensões mais sociais. O mesmo acontece de forma diferente dentro do espectro do autismo, podendo a criança assumir traços distintos.

Sobre traços do autismo, o psiquiatra Hans Asperger publicou em 1944 o artigo “A Psicopatía autista na infância”, apontando traços atípicos de pacientes e salientando altas habilidades em determinadas áreas do conhecimento (Asperger, 1944). O autor foi vanguardista nos estudos sobre o autismo. Asperger lançou luz à compreensão do Transtorno, sugerindo que todos os autistas tinham habilidades e desafios cognitivos ou comportamentais característicos de cada indivíduo. O mesmo indivíduo poderia ter dificuldades na socialização, inflexibilidade cognitiva associada a um elevado grau de expertise em áreas específicas como a ciência da natureza, matemática, artes. Sua contribuição foi primordial para o entendimento do que hoje é conhecido como autismo de suporte 1 (segundo o DSM-2014), anteriormente denominado “Síndrome de Asperger” em homenagem a seus estudos. Todavia, o legado de Hans Asperger

é envolto em controvérsia devido a questões históricas. No livro produzido por Edith Sheffer (2019) intitulado “Crianças de Asperger”, a autora descreve as evidências da ligação do psiquiatra com práticas do regime nazista, incluindo o envio de crianças com deficiências graves a programas de eutanásia infantil, prática essa com princípios eugênicos da época. Conforme Santos e Amorim (2023, p. 61),

Asperger era um dos responsáveis a destinar crianças a Spiegelgrund, hospital que recebia crianças com deficiências em geral e que, raramente, voltavam para suas casas, sendo assassinadas ou deixadas à exposição da fome e da pneumonia até a morte.

Essa associação trouxe à tona questionamentos acerca do uso de seu nome para designar uma condição clínica, pois a contribuição de Asperger com práticas de eugenia contribuiu com a eutanásia de crianças com deficiência e condições neurológicas que estavam fora do padrão de normalidade.

A compreensão do autismo expandiu com o passar dos anos e o aperfeiçoamento dos estudos sobre essa temática, especialmente os relacionados à neurociência, que inclui outros fatores como aspectos neurobiológicos, genéticos e bioquímicos, lançando luz a novas abordagens retratando a complexidade do espectro autista, como lançam mão os estudos de Frith (2003), Hickok (2009), Ruggieri (2011), Schumann et al. (2004) e Mosconi et al. (2009).

Para esses estudiosos, o autismo estaria relacionado ao déficit cognitivo, especialmente no que concerne às disfunções encontradas nas funções executivas, por exemplo, como: rigidez cognitiva, concentração, impulsividade. Frith (2003) sugere a teoria da fraca coerência central, que concebe a ideia de que o processamento cognitivo do indivíduo autista reforça seu comportamento focado nos detalhes em detrimento do todo, dificultando a compreensão, por exemplo, de uma informação no seu contexto global, de haver uma tendência a se fixar em tópicos de interesse muito específicos, sem considerar o panorama mais amplo em uma conversa ou situação.

Mosconi et al. (2009) realizaram um estudo da estrutura da amígdala e a sua atuação no funcionamento cerebral de pessoas autistas. Para os autores, a amígdala é uma pequena estrutura no cérebro, que exerce um papel importante nas emoções, principalmente no processamento do medo e na resposta a estímulos emocionais. Estudos sobre o autismo sugerem que o tamanho da amígdala pode ter um papel significativo no desenvolvimento das

características do espectro autista, especialmente em aspectos relacionados a interações sociais e respostas emocionais. O estilo de processamento cerebral pode influenciar a maneira como os autistas se comportam e compreendem o mundo. No autismo, pode haver um excesso ou déficit nas conexões cerebrais, levando a desafios na captação de informações sensoriais e sociais. Por exemplo, a dificuldade em interpretar expressões faciais ou tons de voz pode resultar de uma disfunção nas áreas do cérebro responsáveis pelo processamento social, isso contribui para comportamentos como dificuldades na comunicação e interação social.

Além disso, o processamento atípico de informações sensoriais pode resultar em hiper ou hipo responsividade a estímulos, manifestando-se em comportamentos como evitar certos sons ou texturas, ou buscar estímulos intensos, como girar repetidamente. A rigidez cognitiva e a preferência por rotinas, características comuns no autismo, também podem ser influenciadas por disfunções no processamento cerebral, onde o cérebro encontra dificuldades em se adaptar a mudanças.

À luz dos estudos desenvolvidos ao longo dos anos, os critérios para o diagnóstico do autismo evoluíram significativamente, refletindo avanços no entendimento científico sobre o transtorno. Inicialmente, o autismo era visto como uma condição rara, pouco vista, mas, com o progresso das pesquisas, vemos que ele faz parte de um espectro mais amplo e diverso. Os critérios diagnósticos passaram por formulações e reestruturações em manuais como o DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), incorporando novas interpretações sobre as características centrais do autismo, como dificuldades na interação social, comunicação e padrões de comportamento repetitivos, além de diferentes graus de interação e suporte necessário. Essas mudanças contribuíram para diagnósticos mais precisos e para o desenvolvimento de abordagens mais inclusivas e individualizadas.

2.2 O Transtorno do Espectro Autista

De acordo com o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V, 2014), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado como transtorno do neurodesenvolvimento. Dentre as suas características, está o comprometimento na comunicação (verbal ou não verbal), disfunções na área social, associados a padrões estereotipados ou repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Segundo os dados

estatísticos divulgados pelo CDC (Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos EUA) o TEA tem prevalência de 1 criança a cada 36 no ano de 2024.

Conforme a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID), elaborada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Na sua 11ª versão, trouxe novas diretrizes ao diagnóstico do autismo, passando a ser identificado com o código 6A02, substituindo o código F84.0. As suas divisões passam a ter critérios relacionados com a presença ou não de Deficiência Intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional.

As diversas manifestações do autismo incluem rigidez cognitiva, sensibilidade sensorial, dificuldades de regulação ou de expressar emoções. Conforme o DSM-V, os fatores que envolvem o TEA podem ser genéticos ou ambientais. Para Gupta State (2006), a etiologia do autismo descreve as causas genéticas, com hereditariedade estimada em 90%. Mutações e variações genéticas estão entre os fatores desencadeadores do autismo. A análise de relações genéticas também se dá com a relação do autismo em irmãos gêmeos, onde cerca de 60% da compatibilidade de autismo está em gêmeos monozigóticos contra 0% em gêmeos dizigóticos.

Os distúrbios no comportamento podem ser identificados desde o início da vida, contemplando diferentes graus de comprometimento e déficits associados. O DSM-V detalha os diferentes níveis relacionados à gravidade do comprometimento, sendo eles:

a) nível 1: relativo a dificuldades na sociabilidade, como iniciar ou manter amizades, reconhecer expressões faciais, além disso, eles podem apresentar algum nível de dificuldade na organização, inflexibilidade para reprogramar o dia, para este nível o autista não necessita de apoio substancial;

b) nível 2: refere-se à necessidade de apoio substancial para a realização das atividades da rotina, neste caso o autista apresenta maior inflexibilidade cognitiva, déficit na comunicação verbal e social, a sua iniciação e respostas à interação social são limitadas, também há dificuldades para compreender nuances da linguagem e expressões faciais. Neste nível, ficam mais evidentes os interesses restritos e movimentos estereotipados.

c) nível 3: compreende pessoas com maior grau de comprometimento, exigindo maior apoio substancial, pois o autista tem severos comprometimentos na comunicação, redução da cognição, dificuldade para interação social, inflexibilidade cognitiva. O autista nesse nível

tende a precisar de maior apoio para a realização de ações do cotidiano no tocante à higiene pessoal e alimentação.

Deste modo, a criança com TEA necessita de suporte multidisciplinar que envolve a colaboração de multiprofissionais, dentre eles: psicólogos, fonoaudiólogos, neurologistas, professores especializados em educação especial. A seguir, detalhamos como esses profissionais podem contribuir com o desenvolvimento da criança com TEA.

Psicólogos: auxiliam na compreensão de questões emocionais, sociais e comportamentais. O psicólogo contribui para aumentar comportamentos adequados e minimizar traços que podem ser prejudiciais ao autista, desenvolve habilidades emocionais ensinando a criança a reconhecer os seus limites, os seus sentimentos e ter um maior reconhecimento dos sentimentos de terceiros. O psicólogo também trabalha com estratégias para a redução do quadro de ansiedade, visto que pessoas com autismo sofrem muitas vezes por não conseguirem ser compreendidas nas suas particularidades, sendo elas os desafios na comunicação, rigidez cognitiva ou social. O apoio psicológico trabalha também aspectos como a promoção da independência, estimulando a criança para realizar tarefas do cotidiano e no auxílio à autonomia na tomada de decisões.

Fonoaudiólogos: auxiliam no tratamento do déficit da fala, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem verbal e não verbal, combinações das emoções, as expressões faciais corretas, fortalecem a compreensão da linguagem corporal, compreensão da linguagem.

Neurologista: é responsável pelo acompanhamento médico dessa criança com autismo, sendo consultado para avaliações médicas e, quando necessário, realizando a prescrição de medicamentos e acompanhamento em geral da saúde do autista.

Terapeuta ocupacional: Auxiliam a criança com TEA no desenvolvimento de habilidades motoras finas e grossas, necessárias para desempenhar as atividades diárias de forma autônoma e funcional. As ações para crianças com autismo podem incluir tarefas como: vestir-se, comer, socializar. Auxiliam a integração sensorial, ajudando essa criança a processar e interpretar ações sensoriais de forma mais eficaz.

Pediatra: Desempenha função importantíssima no rastreio do diagnóstico, sendo o médico pediatra o responsável pela triagem de acompanhamento dos sinais característicos do autismo, propicia orientações sobre o TEA aos pais e cuidadores, repassa informações sobre tratamentos, coordena o plano de ações envolvendo a equipe multidisciplinar que trabalhará no

desenvolvimento da criança autista e faz o acompanhamento contínuo do desenvolvimento dessa criança.

Além desses profissionais, para o processo de inclusão e desenvolvimento da criança TEA ser mais eficiente, é necessário que a família e a escola estejam integradas com o percurso de desenvolvimento da criança, e deste modo, o apoio pedagógico se faz relevante.

Podemos destacar que o apoio pedagógico desempenha um papel de extrema importância na inclusão escolar do aluno com autismo, visto que é de fundamental importância trabalhar novas estratégias de ensino para atender às necessidades e especificidades dessa criança. Dentre as estratégias, podemos contar com a individualização do ensino, flexibilizando estratégias de ensino para atender as necessidades individuais da criança com autismo, uma vez que esse público tem estilos de aprendizagem únicos. No processo de apoio pedagógico, é levado em consideração o levantamento e o reconhecimento das preferências do aluno, estilo de aprendizagem, habilidades e desafios. O estímulo ao desenvolvimento cognitivo são estratégias desenvolvidas especificamente no acompanhamento pedagógico, a exemplo do aprimoramento de assuntos de interesse específico e aperfeiçoamento das habilidades escolares.

No tocante ao apoio pedagógico no contexto comunicacional e social, inicialmente podem ser trabalhados métodos alternativos de comunicação, por exemplo, a comunicação não verbal, o uso de tecnologias assistivas para facilitar o uso e a compreensão de uma comunicação mais aprimorada. Como aprimoramento das relações sociais, criam-se estratégias projetadas para melhorar habilidades sociais, utilizando mecanismos com jogos cooperativos, atividades em grupo que incentivem a sociabilidade e a comunicação entre os pares.

Cabe à equipe pedagógica da escola identificar especificidades das crianças autistas, como, por exemplo, as restrições que elas possuem. Sabe-se que algumas crianças dentro do espectro autista possuem sensibilidade sensorial, podendo ser hipersensíveis e/ou hipossensíveis a estímulos sensoriais do ambiente. O apoio pedagógico pode trabalhar para adaptar o ambiente escolar para minimizar fatores desencadeantes de crises sensoriais, proporcionando um ambiente escolar mais inclusivo. A gestão de comportamento também conta com a intervenção do apoio pedagógico, sendo esse capaz de criar estratégias como rotinas estruturadas e gerenciar situações de conflitos, muitas vezes causadas pela rigidez típica no comportamento de crianças autistas. Ao oferecer o apoio pedagógico de forma efetiva, a

escola garante ao aluno autista a promoção da igualdade e o direito de participar efetivamente do ambiente escolar.

Nesse sentido, os professores da educação especial são essenciais para balizar a inclusão dentro da sala de aula, e é através do apoio do professor que o aluno autista consegue ter acesso a materiais adaptados à sua necessidade, criação de planos de ensino individualizados, modelos de avaliações personalizadas, metas específicas. As intervenções são focadas no desenvolvimento das habilidades do aluno.

2.3 Aspectos sociais

Vamos agora adotar uma nova perspectiva sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), afastando-nos dos critérios diagnósticos para explorar os aspectos sociais e cívicos que afetam as pessoas com TEA. Em particular, é crucial entender como se dá o processo de exclusão, segregação, integração e inclusão desse grupo na sociedade.

A falta de conhecimento sobre as características do TEA pode, consciente ou inconscientemente, levar à exclusão social das pessoas autistas. Embora se fale muito sobre o respeito às diferenças, na prática, ainda enfrentamos grandes desafios em termos de aceitação e inclusão. A desvalorização do corpo deficiente e a sua exclusão da vida social podem ser entendidas através do modelo social da deficiência proposto pelo Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS) em 1976. Segundo o Upias,

A nosso ver, é a sociedade que desabilita deficientes físicos. A deficiência é algo imposto sobre nossos impedimentos pela forma como somos desnecessariamente isolados e excluídos da plena participação em sociedade. Pessoas com deficiência são, portanto, um grupo oprimido na sociedade. Para entender isso, é necessário compreender a distinção entre o impedimento físico e a situação social, chamada de 'deficiência'. Assim, definimos impedimento como falta de parte ou de todo um membro, ou a existência de um membro defeituoso, órgão ou mecanismo do corpo; e deficiência como desvantagem ou restrição de atividade causada por uma organização social contemporânea que leva pouco ou nada em conta as necessidades das pessoas com deficiências físicas e, portanto, as exclui da participação no mainstream das atividades sociais. A deficiência física é, portanto, uma forma particular de opressão social. (UPIAS, 1976, p. 4)

No contexto do TEA, a condição neurobiológica que afeta indivíduos de diversas maneiras, desde aspectos comportamentais e cognitivos até desafios motores, ilustra como as estruturas sociais podem gerar barreiras para a inclusão. As pessoas com TEA podem enfrentar

dificuldades motoras finas ou grossas, como escrever, segurar objetos e correr, além de apresentarem comportamentos estereotipados, como balançar o corpo ou agitar mãos e pés. Além disso, podem demonstrar reatividade desproporcional a estímulos do ambiente, como hipersensibilidade ou hipossensibilidade.

Essas características, por si só, não devem ser vistas como deficiências, mas como manifestações de uma condição que a sociedade muitas vezes não está preparada para acolher adequadamente. O verdadeiro desafio é superar a exclusão e promover a inclusão, não apenas reconhecendo as diferenças, mas adaptando as nossas práticas e estruturas sociais para que todos possam participar plenamente.

A compreensão e a aplicação do modelo social da deficiência nos convidam a refletir sobre como podemos transformar a sociedade para ser mais inclusiva e acessível para todos, independentemente de suas características individuais.

Superar a exclusão parece ainda mais desafiador nas cidades longe das capitais, pois o diagnóstico de autismo para uma família que reside em cidade do interior pode afetar significativamente o bem-estar da pessoa autista e dos seus familiares. Isso porque, conforme Dias, (2021, p. 2), “estigmas sobre as deficiências, ainda são muito grandes no imaginário das pessoas, o que contribui ainda mais para a perpetuação de preconceitos, que impossibilitam a convivência sadia dentro da sociedade”. Isso acontece pela falta de serviços especializados, além das barreiras socioeconômicas e da ausência de sensibilização da comunidade, os quais são obstáculos significativos para o diagnóstico e as intervenções terapêuticas adequadas para pessoas autistas em cidades do interior. A escassez de profissionais qualificados para diagnosticar e tratar os déficits de comunicação, comportamento e interação social pode resultar em diagnósticos imprecisos, atrasados ou até mesmo na ausência de diagnóstico.

A ausência de uma infraestrutura de saúde capaz de atender às necessidades desse público agrava a situação, criando o que podemos chamar de barreiras geográficas. Muitas famílias são obrigadas a se deslocar para grandes centros, como as capitais, em busca de atendimento especializado. Corroborando Cerqueira - Neto et al. (2020, p. 57), diz que:

No Brasil existem algumas barreiras que dificultam a locomoção das pessoas pelo território. A configuração ambiental da Amazônia, a precária rede de rodovias do semiárido nordestino, por exemplo, se conjugadas com a situação de pobreza da grande parte de suas populações, se tornam lugares inóspitos e intransponíveis. No entanto, a condição socioeconômica, independentemente do lugar em que se vive, é

que irá definir quem tem maior ou menor mobilidade. Em geral os médicos, pesquisadores que se dedicam a estudar e fazer acompanhamentos de pessoas com TEA estão centralizados nas grandes cidades, nas capitais ou mesmo em países como os Estados Unidos e outros localizados na Europa.

Esse deslocamento impõe desafios que vão desde as longas distâncias a serem percorridas até os custos com acomodação, alimentação e transporte, resultando em um desgaste emocional, físico e financeiro considerável. Famílias em situação de vulnerabilidade social muitas vezes não conseguem enfrentar esses desafios, limitando drasticamente o acesso ao tratamento.

As intersecções de raça, classe social e gênero evidenciam a disparidade entre os diagnósticos realizados em grandes centros urbanos e em municípios do interior. Para Oliveira et al. (2020, p. 11),

Ser pobre, negro e morador periférico caracteriza-se, assim, como condição que potencializa a violação de direitos sociais, como os relativos à participação social, ao acesso à cidade e aos cuidados de saúde, revelando o processo histórico no qual são instituídas e perpetuadas as múltiplas desigualdades por eles vividas.

Dessa maneira, os valores simbólicos influenciam os acessos aos direitos básicos de saúde em muitas cidades do interior e suas comunidades. Essas barreiras simbólicas podem resultar em discriminação, falta de recursos e uma compreensão limitada das necessidades específicas de saúde dessas populações. Além disso, esses valores simbólicos podem afetar a formulação de políticas públicas e a alocação de recursos, criando um cenário em que os direitos básicos de saúde não são plenamente garantidos. A superação dessas barreiras exige uma mudança cultural, que inclua a valorização da diversidade e a promoção de uma compreensão mais inclusiva sobre as deficiências e transtornos neurodivergentes.

Famílias provenientes de áreas rurais, em particular, enfrentam dificuldades econômicas e a falta de conhecimento sobre o autismo, o que dificulta ainda mais o reconhecimento e o apoio ao indivíduo autista. Além disso, o estigma associado ao autismo, onde características do transtorno são erroneamente interpretadas como birras, má educação ou extrema timidez, faz com que muitas famílias hesitem em buscar um diagnóstico, temendo a hostilidade e a rejeição social. Para Crowell (2019 apud Saad; Bastos, 2023, p. 4),

A culpabilidade muitas vezes experimentada pelos pais encontra suas raízes na sensação de inabilidade em controlar determinados comportamentos dos filhos, o que, por sua vez, desencadeia uma rejeição social por parte da comunidade, precipitando um processo de isolamento.

A quebra significativa das expectativas em relação ao desenvolvimento do filho, com os estigmas associados ao diagnóstico de autismo, contribui para o luto simbólico que muitas famílias experimentam ao receber o diagnóstico. Os planos, como sucesso escolar, profissional e social, são geralmente baseados em padrões típicos de desenvolvimento. Com o diagnóstico, essa idealização é desafiada, e a família precisa redefinir o conceito de sucesso e progresso, ajustando-o à nova realidade pós-diagnóstico.

Diante disso, quando a família compreende e valoriza as particularidades da criança autista, facilita-se a construção do seu desenvolvimento cognitivo, social e emocional por meio da escolarização. O progresso deixa de ser medido por padrões rígidos e passa a ser reconhecido pelo crescimento individual, pela conquista da autonomia e pela construção de um aprendizado significativo.

A parceria entre família e escola é fundamental para que a inclusão ocorra de maneira eficaz. Um ambiente escolar acessível, com estratégias pedagógicas adaptadas e apoio especializado, permite que a criança explore suas habilidades e supere desafios em seu próprio ritmo. Sobre a inclusão escolar, desenvolveremos o próximo capítulo.

3 INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS CONFORME AS ESPECIFICIDADES DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Neste capítulo, abordaremos os direitos dos estudantes autistas, discutindo a legislação vigente e as garantias constitucionais que asseguram a inclusão educacional. Além da fundamentação legal, abordaremos as barreiras que ainda persistem na efetivação da inclusão. Outro ponto essencial tratado neste capítulo é a forma como a inclusão é contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por fim, encerraremos este capítulo refletindo sobre o papel da formação docente na promoção da inclusão escolar, a capacitação contínua dos professores sendo um fator determinante para a implementação de práticas pedagógicas que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes autistas.

3.1 Direitos dos estudantes autistas

A inclusão escolar de crianças autistas no Ensino Fundamental tem sido um desafio, especialmente porque cada criança apresenta particularidades dentro do espectro, podendo demandar diferentes formas de suporte. Com salas de aula cada vez mais cheias e com o crescente número de crianças neurodivergentes, professores e equipe pedagógica das escolas enfrentam uma série de dificuldades, que podem construir barreiras, entre elas pedagógicas.

Passeando um pouco na historicidade do acesso e permanência do aluno com deficiência nas escolas, percebemos uma trajetória de lutas e conquistas para a garantia dos direitos e igualdade no sistema educacional. Somente em 1988, no Brasil, a educação torna-se uma garantia constitucional, que assegura a educação a todos no sistema regular e à pessoa com deficiência a garantia do Atendimento Educacional Especializado suplementar, ou complementar como descreve a Constituição Federal do Brasil no artigo 208, no inciso III (Brasil, 1988).

A legislação é uma ferramenta crucial para promover a inclusão nas escolas, mas, por si só, não é suficiente para resolver o problema. Apesar do princípio democrático, muitas escolas brasileiras enfrentam desafios significativos devido à falta de recursos financeiros para adaptações físicas e, sobretudo, para as mudanças na cultura escolar. Embora a legislação busque promover a inclusão, na prática, o sistema educacional muitas vezes é seletivo, classificatório e estigmatizante.

Reconhecida como um direito essencial à existência humana, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada pela Assembleia Geral da ONU em 1948, estabelece os direitos fundamentais que devem ser garantidos a todas as pessoas, independentemente de cor, raça, gênero, nacionalidade ou religião.

O direito à educação fica estabelecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos como um direito fundamental a todo ser humano, devendo ser gratuito, pelo menos nos níveis elementares e fundamentais. A educação técnica e superior deverá ser amplamente acessível a todos. Vista como um marco da educação inclusiva, a declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) fica definida como o respeito à diversidade, quebra de barreiras e acolhimento a todas as crianças no âmbito escolar, independentemente de suas características ou necessidades especiais.

Em 2006, na convenção sobre o direito da pessoa com deficiência realizada pela ONU, definiu-se como objetivo a promoção do respeito à dignidade humana, liberdade fundamental às pessoas com deficiência, eliminação das barreiras que impedem o pleno acesso da pessoa com deficiência na sociedade. No âmbito educacional, o direito à educação é considerado parte integrante da dignidade humana, abrangendo dimensões sociais, econômicas e culturais, constituindo-se, dessa forma, como mola propulsora à implementação de uma educação inclusiva.

No Brasil, o traçado da educação especial se estabelece pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394/96), em seu artigo 58. Esse artigo define a educação especial como uma modalidade de ensino que deve estar presente em todas as etapas educacionais, sendo preferencialmente oferecida em escolas e salas regulares. A lei também garante o direito ao atendimento educacional especializado, sempre que necessário, para o público-alvo da educação especial, que inclui pessoas com deficiência (física, intelectual, sensorial), com transtornos globais de desenvolvimento, e indivíduos com habilidades altas ou superdotação, assim como em sua atualização a LDB permite a educação bilíngue, sendo a Libras a primeira língua de estudantes surdos em toda sua vida escolar.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (n.º 13146/15), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, foi criada para assegurar e promover, em condições de igualdade, os direitos das pessoas com deficiência, visando sua inclusão social. A lei define o que é deficiência e, de forma ampla, estabelece diretrizes para inclusão e

acessibilidade, educação inclusiva e outros âmbitos da vida social, como trabalho, moradia, saúde e proteção contra discriminação, garantindo assim a plena participação da pessoa com deficiência no exercício de sua cidadania. Alguns aspectos tratados na LBI são:

Art. 3º aspectos conceituais sobre acessibilidade, desenho universal, barreiras.

Art. 4º Trata sobre a discriminação.

Art. 6º trata sobre a capacidade civil da pessoa com deficiência.

Art. 9º versa sobre o atendimento prioritário.

Art. 18º O direito à saúde.

Arts. 27º a 30º versam sobre a Educação.

Daremos maior destaque às abordagens sobre o que versa a LBI sobre a educação inclusiva. Conceituando a educação inclusiva, em seu artigo 27, a LBI diz que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015, p. 12)

Embora a LBI proponha os padrões de acessibilidade, não devemos ignorar que existem barreiras que impedem e/ou comprometem o seu sucesso, como discutiremos no próximo tópico.

3.2 Barreiras à inclusão

As barreiras são restrições impostas pelos sujeitos e pela sociedade como um todo à efetivação de políticas de inclusão, e elas têm sua origem nas crenças, que conforme Pajares (1992, apud Menino-Mencia, 2020, p. 96) influenciam nas atitudes dos professores e, conseqüentemente, no processo ensino e aprendizagem, uma vez que ao mediar as decisões e relações pedagógicas, o fazem utilizando-se de filtros na interpretação e valorização das capacidades ou dificuldades dos seus alunos, levando-o a agir de acordo com as suas expectativas.

O movimento de educação inclusiva, vale lembrar, é inclusivo a todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência. A educação inclusiva integra a educação especial nas escolas regulares, tornando-as um ambiente acolhedor para todos. A inclusão em sala de aula deve contar com a participação de crianças com diferentes bagagens culturais, sociais, religiosas, econômicas, étnicas, independentemente de suas características individuais.

Ao discorrer sobre esse movimento da educação inclusiva em sua tese, Teixeira afirma que as ações de inclusão escolar são insuficientes e devem ser reestruturadas com foco centrado no aluno. Ela destaca como desafio a escassez de recursos e a necessidade de desmistificar a ideia de que apenas o núcleo de acessibilidade da escola é responsável por todas as questões relacionadas à pessoa com deficiência. Esse pensamento equivocado contribui para uma visão segregacionista e gera instabilidade no processo de inclusão (Teixeira, 2023).

Com relação à LDB, no art.3 do inciso IV, as barreiras são definidas como:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (Brasil, 2015, p. 8)

Algumas dessas barreiras são frequentemente vistas em ambientes escolares, como a falta de estrutura física da escola, que não contém rampas ou elevadores em sua configuração estrutural, dificultando a livre circulação de um estudante com deficiência ou pouca mobilidade, assim como as barreiras comunicacionais de estudantes com deficiência auditiva com a ausência de intérpretes ou professores de libras, assim como ausência de materiais adaptados, por exemplo: libras, braille, audiolivros ou recursos tecnológicos que facilitem o acesso à informação.

Para a concepção da quebra de barreiras no âmbito educacional, consta no estatuto o conceito do desenho universal que está no capítulo I, art. 3, inciso II, que diz que: Concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva (Brasil, 2015, p. 8).

No artigo 28, incisos II e III, discorrem sobre a oferta de recursos e serviços de acessibilidade que eliminem as barreiras, bem como um projeto político pedagógico que

institucionalize o atendimento educacional especializado e demais serviços de adaptações para atender às características dos estudantes com deficiência. (*Idem*, p. 12)

Dito isso, uma conquista significativa para a promoção da inclusão, respeito e dignidade da pessoa com o espectro autista é o seu reconhecimento como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, amparado pela Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012). Ela estabelece um conjunto de diretrizes que visa assegurar que essas pessoas tenham acesso a cuidados de saúde, educação e oportunidades de trabalho, contribuindo para uma sociedade mais justa e inclusiva.

A partir do que prevê a Lei n.º 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão (LBI),

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015).

A inclusão deve ser entendida como um mecanismo que visa abranger toda a estrutura social, eliminando barreiras que impedem o acesso, a autonomia, a participação e a integridade das pessoas com deficiência em áreas como educação, emprego, trabalho, saúde, esporte e lazer. Contudo, é na garantia do direito à educação que se inicia o processo de emancipação das pessoas com deficiência. É responsabilidade das instituições de ensino promover e implementar ações que eliminem as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência ao longo da sua jornada escolar. Sua função vai além da simples prestação de serviços especializados; é essencial que promovam o conhecimento, apoiem ações segundo as habilidades individuais dos envolvidos e proponham soluções e práticas que auxiliem os estudantes com deficiência durante a sua formação escolar.

Essas reconfigurações do sistema educacional, por meio das políticas educacionais, trouxeram avanços significativos no acesso e permanência do aluno com deficiência, proporcionando o aumento no número de matrículas conforme o Inep / MEC (2024) “a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, constatou-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 94,2%, em 2022, para 95% em 2023”.

A acessibilidade, portanto, permite a qualquer pessoa com ou sem deficiência acessar qualquer lugar, serviço ou informações de maneira segura e autônoma. A realidade habitual das pessoas com limitações físicas, intelectuais, sensoriais ou mentais é marcada por diversas barreiras que impedem o pleno acesso à sua participação social. De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão - LBI, n.º 13.146, de 06 de julho de 2015, as barreiras constituem:

Qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros. (Art. 3º, IV)

A partir disso, podemos elencar as seguintes barreiras:

a) barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

c) barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

d) barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.

Como discutimos, as barreiras de acessibilidade são verdadeiros obstáculos para inclusão de fato, pois dificultam o acesso ou impedem pessoas com deficiências de acessarem locais públicos e privados. As barreiras arquitetônicas e urbanísticas, como as calçadas irregulares, escadas em prédios sem elevadores ou rampas de acesso, dificultam a mobilidade acesso da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, assim como a falta de sinalização tátil e faixa de pedestre acessível, que torna essa mobilidade perigosa e excludente.

Entre possíveis barreiras tecnológicas, encontramos formulários inacessíveis, conteúdo sem audiodescrição ou Libras, e sites que não oferecem leitores de tela ou legendas em vídeos. Além disso, dispositivos adaptados, como celulares e computadores que não possuem recursos acessíveis, como resposta tátil e comandos de voz, tornam-se inviáveis para pessoas com deficiência que dependem dessas adaptações para sua usabilidade plena.

Como uma forma de violência oculta, as barreiras atitudinais são menos visíveis, mas profundamente enraizadas em nossa sociedade, surgem mediante comportamentos discriminatórios, estereótipos e hostilidade por parte de colegas de trabalho, no ambiente escolar, funcionários de instituições públicas e privadas que reforcem erroneamente o corpo com deficiência como incapaz, frágil e sem valor.

Sua tendência de subestimar os seus saberes, competências, habilidades e aptidões tende a levar esse público à exclusão social, sem oportunidades no mercado de trabalho ou no ambiente escolar.

De acordo com Silva (2024, p. 16),

Além de estabelecer leis, é essencial que ocorram mudanças estruturais e sociais que eliminem as barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que ainda limitam a participação plena das pessoas com deficiência na vida cotidiana, implicando não apenas na adaptação de ambientes físicos, mas também na conscientização e educação da sociedade sobre as necessidades e potenciais das pessoas com deficiência.

As barreiras associadas ao capacitismo perpetuam a exclusão social das pessoas com deficiência, ao reforçar preconceitos e estereótipos que limitam suas oportunidades e sua participação plena na sociedade, afetando diretamente sua autonomia e dignidade.

Entretanto, com o aumento da demanda nas salas de aula, professores e gestores escolares veem-se diante de vários desafios, dentre eles o de como oportunizar essa inclusão de fato dentro da sala de aula. O contexto escolar passa a ser repensado no seu papel social. O processo inclusivo escolar deve ser considerado em todos os seus aspectos sociais, para garantir equidade e igualdade de condições a todos os alunos com deficiência através da quebra de barreiras. Como explica Sassaki (2009), os seis tipos de acessibilidade que quebram barreiras e facilitam o pleno acesso por parte das PCD são:

1) a *acessibilidade arquitetônica*: remete ao fácil acesso a espaços físicos como locais de eventos, pracinhas, ambientes de trabalho, meios de transportes acessíveis, escolas contendo caminhos em superfícies acessíveis, portas largas, correta localização dos móveis e equipamentos, elevadores, rampas, área de lazer e banheiros adaptados;

2) *acessibilidade comunicacional*: que elimina barreiras na comunicação, a exemplo das sinalizações específicas para pessoas com cegueira, língua de sinais, linguagem corpórea, ampliação de textos em livros ou dispositivos eletrônicos, intérpretes de libras, uso de braile e soroban;

3) *acessibilidade metodológica*: adequação de métodos e técnicas de ensino, utilização de materiais didáticos adequados às necessidades do aluno, utilização da teoria das inteligências múltiplas, adequação na execução dos exercícios;

4) *acessibilidade instrumental*: usualmente conhecida como as tecnologias assistivas—na escola surge através da utilização de equipamentos como cliques de plástico para prender o lápis, pulseira magnética para estabilização da mão, adaptadores para engrossar lápis ou caneta, no ambiente de trabalho adequação de aparelhos, computadores;

5) *acessibilidade programática*: elimina barreiras invisíveis contidas em leis, portarias, normas;

6) *acessibilidade atitudinal*: que baliza a eliminação de atos preconceituosos ou comportamentos discriminatórios em relação a pessoas com deficiência, eliminação de estigmas, estereótipos, capacitismo.

A promoção da efetiva inclusão escolar deve contar com a participação de todos, desde a família, equipe pedagógica, professores, direção escolar e comunidade externa, tendo como finalidade minimizar as barreiras existentes que impedem o pleno acesso ao espaço escolar /social do aluno autista. As quebras de barreiras no ambiente escolar vão desde conhecimentos específicos sobre as particularidades das deficiências, incluindo iniciativas de estratégias de sensibilização sobre diversidade e inclusão, adaptações arquitetônicas, adaptações de materiais pedagógicos e utilizações de materiais didáticos variados.

A educação nos moldes inclusivos requer a implementação de um projeto político-pedagógico inclusivo, reestruturando suas atividades e assegurando suporte administrativo, técnico e científico para atender às demandas da educação inclusiva. Além disso, é essencial

que o currículo e a formação continuada dos professores incluam aspectos de acessibilidade, capacitando-os para lidar com a diversidade, na realidade do ensino regular, o oposto do que ocorre na realidade escolar atual, onde há uma carência de formação inicial e continuada voltada para a educação inclusiva. Isso resulta em dificuldades para os professores reconhecerem e atenderem às necessidades específicas de crianças com autismo.

As variáveis dos desafios dentro do ambiente escolar podem se diferenciar conforme os níveis de suporte. O apoio que o aluno com autismo muitas vezes pode necessitar na classe pode variar desde a locomoção, cuidados com higiene pessoal, auxílio nas atividades ou para a utilização dos materiais de tecnologias assistivas ou auxílio para a realização de provas.

Alguns dos fatores desafiadores para os professores em sala de aula estão relacionados ao comportamento do aluno autista, no tocante à recusa ou ao comprometimento com as atividades que não façam parte de seu interesse, seguir regras sociais gerais, dificuldade na comunicação e compreensão do vocabulário do aluno e comportamentos muitas vezes agressivos na sala de aula. É importante salientar que não é uma regra geral ou diagnóstica, mas ocorre muitas vezes desencadeada por situações gatilho.

No que concerne às dificuldades encontradas pelas crianças autistas em sala de aula, Lúcia Pereira Leite et al. (2023, p. 8), relata que:

algumas das adversidades encontradas no ambiente escolar pelos autistas são: organizar e planejar o tempo, o que inclui tarefas, trabalhos, materiais, provas, metas e objetivos de aprendizagem; compreender e interpretar linguagens complexas, figuradas, literais e abstratas (metáforas, sarcasmos, ironias, piadas, duplos sentidos, etc.), inclusive questionamentos amplos e sem orientação específica; interpretar corretamente comportamentos não verbais, expressões faciais, emoções, intenções, linguagem corporal e entonação de voz, bem como aplicá-los à sua prática social; manter atenção e motivação constantes quando se trata de atividades distantes dos seus temas de interesse.

Outros aspectos que criam barreiras à efetiva inclusão dessas crianças em sala de aula é o autocontrole na regulação dos estímulos sensoriais, manter contato visual e socializar com colegas de sala e o professor, controle da rigidez cognitiva e da ansiedade, reconhecer suas potencialidades e dificuldades em sala de aula.

Voltando o olhar para as tensões e os desafios encontrados pelos professores em sala de aula, eles se intensificam quando consideramos a pluralidade dos alunos e as salas superlotadas, criando dificuldades para o professor conseguir manter as demandas individuais com as

necessidades do grupo. Um dos maiores desafios para muitos professores é ressignificar sua atuação docente diante da falta de conhecimento pedagógico específico para lidar com as particularidades do transtorno do espectro autista, o que gera o que podemos denominar de barreira pedagógica.

3.3 A inclusão e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é um instrumento importante para a busca de uma educação de qualidade em diferentes fases, desde a educação infantil até o ensino médio. Além de balizar, o documento também dispõe os componentes curriculares e os conteúdos a serem ensinados em cada nível para o progresso de aprendizagens que são considerados essenciais no sistema educativo brasileiro.

É importante destacar que a pedra angular para a formulação da BNCC foi estabelecida pela Constituição Federal do Brasil de 1988, no artigo 210, inciso III, que determina: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Ressaltando assim a importância de criar uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. (Brasil, 1988, p. 137).

A BNCC tem como objetivo garantir formação de qualidade comum a todos os estudantes, valorizando a diversidade cultural, social e inclusiva, desempenhando um papel crucial entre a uniformidade das ações curriculares nos âmbitos municipais, estaduais e federal da educação. Vale salientar que, apesar de orientar decisões pedagógicas e nortear os currículos escolares, a BNCC flexibiliza suas diretrizes à realidade escolar geográfica.

Por ser um documento de caráter normativo, a BNCC foi pensada coletivamente por profissionais da área do conhecimento, dialogando com profissionais da área da educação brasileira e da comunidade. Visando garantir o conjunto de aprendizagens de caráter essencial aos estudantes, tendo como foco o seu desenvolvimento em todos os aspectos que são norteadores das dez competências gerais para a educação básica. De forma a minimizar as desigualdades na área da educação, a BNCC surge com novos aspectos para tentar equalizar essas diferenças no tocante às várias formas de aprendizagens, iniciando pelo currículo, passando pela formação continuada dos professores até a produção de materiais didáticos e formas de avaliação.

Com menções à inclusão “*geral*” (*raça, sexo, condições socioeconômicas*) em seu conceito mais amplo, a BNCC versão 2018 (p.14) destaca [...] “promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades”.

Em suas diretrizes que balizam a “*inclusão geral*” estão ações como; contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares, identificando estratégias para apresentá-los, representá-los, exemplificá-los, conectá-los e torná-los significativos, com base na realidade do lugar e do tempo nos quais as aprendizagens estão situadas, selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas diversificadas, recorrendo a ritmos diferenciados e a conteúdos complementares, se necessário, para trabalhar com as necessidades de diferentes grupos de alunos, suas famílias e cultura de origem, suas comunidades, seus grupos de socialização, selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos para apoiar o processo de ensinar e aprender (BNCC, 2018, p.17).

É oportuno ressaltar que, durante a leitura das orientações da BNCC, o termo **Inclusão** é utilizado em sua maioria em aspectos gerais, sendo ausente uma sessão para tratar de orientações às práticas inclusivas em sala de aula. Um silenciamento a um modelo de educação especial, falta posicionamento e instruções que norteiam a escola e professores sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Como documento oficial que define os conhecimentos e competências essenciais para os alunos da educação infantil ao ensino médio, a BNCC visa garantir uma formação equitativa e respeitosa à diversidade cultural.

Ressaltamos que a BNCC serve de parâmetro para a formulação dos currículos escolares de instituições públicas e privadas, orientando o desenvolvimento de materiais didáticos e a formação do corpo docente. No entanto, a falta de clareza nas diretrizes para integrar alunos com deficiência é uma falha significativa, isso pode levar a interpretações variadas da BNCC pelas escolas, resultando em falta de uniformidade nas práticas inclusivas.

Em razão dessa observação, Dellamura (2024, p.49) critica:

A falta de um tópico específico sobre estratégias práticas e diretrizes para a inclusão pode representar um desafio na implementação efetiva da educação inclusiva. Isso ressalta a necessidade de explorar mais a fundo como as competências gerais da BNCC se traduzem em práticas inclusivas no contexto educacional brasileiro.

Com as diretrizes claras, os educadores entenderiam melhor suas responsabilidades e adaptariam suas práticas pedagógicas para atender a todos os alunos. A ausência de um tópico

específico sobre educação inclusiva invisibiliza as necessidades específicas dos alunos com deficiência. Sem orientações específicas, a formação continuada dos professores em práticas inclusivas pode ser negligenciada. Sem uma orientação clara sobre como incluir alunos com deficiência, muitas escolas podem continuar a segregá-los ou não oferecer o suporte necessário, contrariando o princípio da inclusão.

3.4 O papel da formação docente para a quebra de barreiras e a promoção da inclusão de estudantes autistas

Em todo o seu contexto histórico, diferentes estruturas educacionais foram implementadas para atender às demandas das diferentes sociedades, influenciando diretamente na forma como os professores são capacitados para trabalhar em salas de aula. Assim, “a formação de professores ao longo da história brasileira, verifica-se que, de acordo com a realidade econômica, política, social e cultural, a preparação para o magistério recebe novos contornos e finalidades [...]” (Tirole; Jesus, 2022, p. 14).

Portanto, os estados e municípios têm a responsabilidade de promover a capacitação dos profissionais da educação por meio de cursos presenciais e a distância, especializações e programas de aperfeiçoamento. No entanto, esse processo enfrenta enormes desafios. Muitas escolas públicas funcionam em condições precárias, com infraestrutura deficitária e carência de recursos essenciais, como bibliotecas e acesso à internet, dificultando significativamente a formação continuada dos docentes.

Apesar de, em geral, as instituições privadas oferecerem remunerações mais atrativas em comparação com a rede pública, isso não garante, necessariamente, incentivo à formação continuada dos docentes. Muitas escolas não disponibilizam suporte financeiro ou estrutural para que seus professores realizem cursos de especialização, aperfeiçoamento ou pós-graduação. Dessa forma, a responsabilidade pelo aprimoramento profissional recai exclusivamente sobre o educador, que precisa arcar com os custos e buscar, por conta própria, oportunidades para se qualificar, sem o devido respaldo institucional.

No contexto da educação inclusiva, é comum que os professores sintam insegurança ao lidar com a diversidade no ambiente escolar, muitas vezes por não possuírem formação adequada para atender às necessidades dos estudantes com deficiência. Além disso, há uma série de obstáculos dentro da própria escola, como a ausência de materiais didáticos adaptados,

a falta de acessibilidade arquitetônica e curricular e barreiras atitudinais que dificultam a interação e a participação dos alunos no processo educativo.

A legislação que assegura a formação dos professores voltados ao público-alvo da educação especial se deu de maneira significativa a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n 9.394/96, que estipula que as instituições de ensino devem assegurar professores capacitados, métodos, técnicas e recursos educativos que atendam à necessidade desses educandos (BRASIL, 1996). É complexo tentar adequar-se ao que a legislação pede, quando, na maioria das vezes, o sistema não tem estrutura para essa adaptação.

Dentre as dificuldades encontradas pelos professores sem capacitação voltada à educação especial está a imperícia do professor na produção ou utilização de recursos acessíveis, como livros em braile, vídeos com legendas e audiodescrição, ou atividades adaptadas para diferentes perfis de alunos.

Para Anfope (2021, p. 3), a formação continuada de professores “[...] não pode ser considerada um adendo da formação inicial, mas sim um processo de reflexão que possibilita a análise de questões daquela formação, abastecendo-se do diálogo entre as organizações, movimentos e sujeitos educativos”. A ausência da formação continuada inclusiva pode dificultar o trabalho dos professores na inclusão de todos os alunos em atividades em grupo, tornando o processo inclusivo algo teórico, sem uma aplicação real e eficaz na rotina escolar.

Quando os professores passam por novas capacitações voltadas à educação inclusiva, eles não apenas adquirem habilidades técnicas para ajustar o currículo e os recursos didáticos, mas também transformam sua visão sobre a inclusão. A formação continuada permite que os educadores percebam na diversidade um elemento enriquecedor, incentivando abordagens pedagógicas mais justas e sensíveis às necessidades de todos os alunos, oportunizando a acessibilidade metodológica.

Segundo Fávero e Costa (2014), acessibilidade metodológica é a ausência ou a supressão dos impedimentos nos métodos pedagógicos de ensino e nas técnicas de estudos. Podemos considerar como exemplos de barreiras metodológicas/pedagógicas: a seleção inadequada de materiais didáticos que não promovem a autonomia do aluno com deficiência nem estimulam suas habilidades, além da elaboração de atividades que não levam em conta as necessidades individuais desse aluno, por exemplo, a produção de conteúdo/avaliação em apenas um formato “*padrão*”, sem considerar outros formatos como áudio, vídeo com descrição

em língua de sinais, não utilização de pranchas de comunicação, material em braile, imagens em relevo, símbolos gráficos como representação de cores, jogos tridimensionais, etc.

Ações essas que balizam de forma inconsciente a segregação do aluno, pois suas demandas de aprendizagem não são atendidas no decorrer da aula. Como resultado, sua participação efetiva nas aulas é prejudicada, limitando-se apenas à presença física, sem um impacto real em seu aprendizado, devido à dificuldade de acessar o conteúdo das aulas.

É crucial que a equipe pedagógica escolar reconheça e valorize a diversidade, implementando ações para eliminar as barreiras existentes no ambiente educacional. Isso envolve flexibilizar as práticas curriculares e abordar as barreiras atitudinais, arquitetônicas, instrumentais e pedagógicas. Podemos alcançar isso por meio de estratégias como a apresentação do conteúdo em diversos formatos - oral, visual, tátil - e o uso de recursos como intérpretes de Libras, softwares de reconhecimento de voz, legendas, ampliadores de texto, entre outros. Além disso, é importante diversificar os formatos de avaliação, incluindo métodos como avaliações orais, escritas, vídeos, entre outros.

Os professores desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão escolar. Eles assumem o protagonismo na implementação dos princípios didático-pedagógicos inclusivos, que visam organizar suas aulas de maneira a equilibrar as práticas para atender a uma turma diversificada. O objetivo principal é garantir que todos os alunos, com suas diferenças, possam participar plenamente das atividades em sala de aula, para isso, é essencial que o conteúdo, os recursos utilizados, os objetivos e os métodos de avaliação sejam desenvolvidos de forma flexível e acessível, garantindo a participação máxima de todos, independentemente de suas habilidades ou deficiências. Essa abordagem contribui significativamente para promover uma aprendizagem completa e inclusiva, promovendo a equidade dentro do ambiente escolar.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa se caracteriza como qualitativa e descritiva na medida em que pretende identificar, registrar e analisar as metodologias utilizadas com crianças autistas e, como explicativa, haja vista que busca através da observação e da entrevista com docentes, compreender os fatores que influenciam na escolha por determinadas práticas pedagógicas com crianças com TEA. Para Stake (2010, p. 46), a pesquisa qualitativa “é a investigação que depende muito da definição e da redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem”. Dessa forma, buscamos explorar as experiências humanas e suas diversidades, contribuindo para a compreensão das questões sociais.

Em relação aos procedimentos técnicos, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, documental, sobretudo através da análise das legislações sobre Educação Inclusiva, PPC's, análise dos PEI's e de campo, ao realizar observações e entrevistas no ambiente escolar e procurar entender as interações desse campo. Em relação à abordagem do problema, a pesquisa é qualitativa, na medida em que se realiza no ambiente escolar, sendo os dados obtidos por descrição e interpretação. Tendo, então, como técnica de coleta de dados a observação, entrevistas, grupos de conversa e análise dos PEI's.

Para alcançar o objetivo de compreender a relação das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem adotadas pelo docente do Ensino Fundamental público e particular com a inclusão escolar de estudantes autistas no município de Morada Nova-CE, para esta investigação, optamos por realizar uma pesquisa-ação.

Por se tratar de uma pesquisa com seres humanos, o projeto passou por apreciação ética e obteve aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade, obtendo o CAEE: 77647024.5.0000. 5576. Trata-se de uma abordagem metodológica que combina pesquisa e ação prática. Estabelecida pelo meio participativo entre pesquisador e participantes, a pesquisa-ação apresenta-se atualmente como uma importante articulação entre ensino, pesquisa e extensão, promoção do desenvolvimento social. De acordo com Thiollent (1985, p. 14) “A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo”.

Esta pesquisa tem ao todo quatro etapas que podem ser intercambiáveis, dadas as especificidades da pesquisa-ação:

1. Observação: Ocorreu em duas escolas de Ensino Fundamental, sendo uma delas pública e a outra particular, ambas sediadas no município de Morada Nova-CE. O foco se deu na infraestrutura escolar, avaliando os aspectos de acessibilidade e na atuação docente na sala de aula. Também avaliamos os materiais didáticos que foram utilizados pelos professores, vimos os modelos avaliativos que poderiam potencializar o interesse e a participação dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista e como ajudavam a desenvolver suas competências e habilidades dentro das suas especificidades.

2. Entrevista com professores e equipe pedagógica que lidam com os estudantes autistas. Nesta etapa, nosso objetivo foi conhecer, sob o ponto de vista do docente e da equipe pedagógica, qual o perfil dos estudantes, em qual estágio de aprendizagem eles se encontravam e quais são os seus principais desafios e habilidades, e como foram montadas as estratégias pedagógicas para esses estudantes. As entrevistas foram realizadas de forma presencial, em duas escolas, sendo uma pública e a outra particular.

3. Análise dos currículos, PPC's e PEI's. A análise destes documentos foi realizada em relação à sua construção (circunstâncias da construção) e no que se referia ao contexto, dando especial foco às metodologias e materiais de apoio. Além disso, analisamos o material pedagógico já adotado pelos docentes e equipe pedagógica. Nosso objetivo nessa etapa foi verificar se o material adotado, assim como as práticas pedagógicas empregadas citadas pelos docentes, estava adequado para o estágio de aprendizagem do estudante e se facilitava o seu processo inclusivo.

4. Formações específicas aos contextos escolares. Prevíamos a realização de oficinas formativas para os docentes e equipes pedagógicas das duas escolas após a realização das etapas anteriores, no entanto, a falta de interesse institucional de ambas as escolas pesquisadas, aliada à necessidade de reorganização administrativa do município, impediu que essa etapa fosse contemplada dentro do cronograma escolar, comprometendo a capacitação dos professores.

4.1 Seleção dos participantes

A escolha das escolas e dos profissionais da educação que participaram desta pesquisa se deu por conveniência. Cada profissional convidado para a pesquisa foi abordado de maneira individual via e-mail ou pessoalmente, de modo discreto e por indicação da gestão das duas escolas. No momento, nosso público-alvo foi composto por dez pessoas, cinco da escola pública e cinco da escola particular, todos envolvidos no processo de inclusão de estudantes autistas no Ensino Fundamental. Na escola pública, temos 1 professora de sala regular, 2 docentes de sala de AEE, uma diretora e uma coordenadora pedagógica. Na escola particular, contamos com 2 representantes da equipe multidisciplinar, 1 professora da sala regular, uma coordenadora pedagógica e a diretora.

4.2 Participantes da pesquisa

O público que está incluído nessa pesquisa trata-se da equipe pedagógica (professor, coordenador pedagógico e equipe multidisciplinar) do Ensino Fundamental da Escola Pública e Privada que, no momento da pesquisa, esteja envolvido no processo de inclusão de pelo menos uma criança com TEA.

4.3 Análise dos dados

Por se tratar de uma pesquisa-ação organizada em cinco etapas, prevemos diferentes formas de análise e tratamento dos dados, a saber:

a) Análise dos PPCs, materiais didáticos, Currículo escolar e PEI: para esta etapa, relacionamos os três documentos e verificamos de que modo a inclusão de crianças autistas está sendo abordada.

b) Entrevista: com esta técnica, tivemos a oportunidade de conhecer pontos de vista e experiências dos profissionais que lidam diretamente com os estudantes. A partir dos relatos, podemos verificar se os documentos analisados contribuem para as escolhas metodológicas e se estas estão desenvolvendo a inclusão. ¹

¹ APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

c) Observação das aulas: foram observados: o perfil da turma, do estudante autista, assim como o perfil do professor, planejamento e organização da sala de aula, estratégias de ensino e comunicação, ambiente e recursos utilizados, manejo no gerenciamento de crises, socialização e o trabalho coletivo entre os profissionais. Para esta técnica, usamos um diário onde anotamos as observações acerca da prática docente. Com esta técnica, poderemos comparar os relatos dos entrevistados com a prática em sala de aula.

d) Comparação: ao final da pesquisa, comparamos as práticas pedagógicas inclusivas adotadas durante o período de observação na escola pública e na escola privada de Morada Nova, verificando os desafios enfrentados pelos dois contextos.

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo apresenta a análise dos dados obtidos por meio da observação *in loco*, entrevistas trazendo um panorama sobre a cidade e as escolas pesquisadas, considerando seu contexto social, econômico e a estrutura oferecida aos alunos. Nele, avaliamos as ferramentas disponíveis para a inclusão de estudantes autistas, avaliando recursos humanos, pedagógicos e tecnológicos. Além disso, analisamos os discursos dos docentes sobre conhecimento e acesso ao currículo, recursos acessíveis, Plano Educacional Individualizado (PEI), rede de apoio multidisciplinar, adaptação pedagógica e materiais inclusivos. Também discutimos sobre a formação docente para a inclusão, destacando a importância de estratégias que promovem uma educação equitativa e de qualidade.

5.1 Contexto municipal e social das escolas públicas e privadas de Morada Nova: descrição das escolas

Localizada no interior do Ceará, a cidade de Morada Nova integra o Vale do Jaguaribe, estando a aproximadamente 160 km de Fortaleza. O município é composto por oito distritos, dentre eles a Sede, Boa Água, Juazeiro de Baixo, Lagoa Grande, Pedras, Roldão, São João do Aruaru e Uiraponga. A cidade destaca-se pela forte tradição agropecuária, na criação de gado e na produção de leite.

Nos últimos anos, a economia local tem se diversificado com a chegada de pequenas indústrias, o que também impulsionou o comércio. Popularmente conhecida como a "Terra do Vaqueiro", Morada Nova mantém vivas as tradições sertanejas e a cultura do vaqueiro, características marcantes da região. Conforme a Secretaria de Educação de Morada Nova, atualmente o município conta com 29 instituições de ensino, entre Federais, Estaduais, Municipais, públicas e privadas. A maioria das escolas públicas de ensino fundamental em Morada Nova está situada na zona urbana, embora também haja unidades na área rural, refletindo a extensa geografia do município.

Comumente, as escolas públicas municipais enfrentam grandes problemas quanto à sua falta de infraestrutura, por exemplo: infiltrações, salas com pouca ventilação, falta de equipamentos eletrônicos, falta de materiais básicos como resma de papel ou recarga de tinta

para a máquina impressora, assim como a ausência de espaço de lazer para os estudantes, bibliotecas ou laboratórios.

Além disso, em Morada Nova, houve o fechamento de algumas escolas, principalmente as que ficavam instaladas nas zonas rurais. Conforme os professores das escolas, são muitos os fatores que impulsionaram os fechamentos, tais como: a redução drástica de alunos matriculados, falta de manutenção predial e transporte. Diante deste cenário, os alunos que ficaram sem escola em sua localidade podem levar até duas horas em todo o trajeto de seu distrito até a escola em ônibus escolar.

Em relação às escolas privadas do município, embora em menor número, elas possuem melhores condições estruturais e estão predominantemente situadas na sede da cidade. Essas instituições oferecem ensino infantil, fundamental e médio, além de diversas atividades extracurriculares, ampliando o currículo e oportunizando os seus alunos a terem acesso a aulas como idiomas, dança e robótica. Algumas escolas privadas do município contam também com o apoio de uma equipe multidisciplinar que acompanha o aluno a partir do modelo biopsicossocial. Em suas atividades, a equipe multidisciplinar desenvolve plantão de apoio psicológico e assessoramento psicopedagógico.

Para a pesquisa, selecionamos duas escolas de ensino fundamental como campo de estudo: uma pública e uma particular, ambas localizadas na área urbana.

A escola pública trata-se de uma escola municipal situada no centro da cidade, considerada uma das maiores escolas do município. A escola possui um total de 1.157 alunos, distribuídos entre os ensinos Fundamental I e II, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Recentemente, sua estrutura física passou por uma reforma, e agora todas as salas de aula são climatizadas. No entanto, ainda existem áreas com obras inacabadas e a escola carece de um espaço recreativo adequado para os alunos.

Além disso, a estrutura arquitetônica não atende aos critérios de acessibilidade, pois faltam recursos como piso tátil, corrimãos e banheiros adaptados, o que dificulta a inclusão de pessoas com deficiência. O projeto também não inclui um ambiente recreativo acessível, que seria essencial para garantir o acesso de todos os estudantes com ou sem deficiência aos espaços em comum da instituição. Em geral, o perfil do estudante, segundo a coordenadora da instituição entrevistada, “são crianças e jovens de famílias com pouco poder econômico, sua maioria, os pais têm pouca escolaridade e trabalham na agricultura ou fábricas da cidade”.

A escola privada está localizada no centro da cidade e oferece os níveis de ensino Fundamental I e II, atendendo um total de 650 alunos. Embora conte com uma boa estrutura arquitetônica, contando com uma sala multifuncional bem equipada, alguns aspectos ainda comprometem a acessibilidade. Por exemplo, os banheiros não possuem barras de apoio e não há piso tátil nas áreas da escola, dificultando a mobilidade de pessoas com deficiência. Sobre o perfil socioeconômico dos alunos da escola particular, a coordenadora entrevistada diz que “varia bastante, temos alunos cujos pais são classe média, outras famílias de pequenos empresários locais, comerciantes, trabalhadores com empregos estáveis que fazem um maior sacrifício para que os filhos tenham boas condições de estudos”.

Em termos pedagógicos, a escola privada adota o sistema SAS de ensino, que orienta a utilização de seu material didático, a organização da matriz curricular e o sistema de avaliação. Além disso, o SAS oferece a criação de planos de estudo individualizados e permite que os professores acompanhem o desempenho dos alunos por meio da plataforma digital. A parceria também proporciona formação continuada para os docentes, com cursos online e presenciais, garantindo a atualização constante dos profissionais de ensino. Em seus recursos humanos, a escola também conta com uma equipe multidisciplinar que acompanha o aluno com plantão de apoio psicológico e assessoramento psicopedagógico.

O objetivo dessa escolha é refletir sobre a realidade das salas de aula como espaços de aprendizagem diversos. A análise foca nas perspectivas dos docentes e da equipe pedagógica, investigando as metodologias utilizadas no ensino de crianças autistas, os principais desafios enfrentados, as habilidades desenvolvidas e as estratégias pedagógicas elaboradas para atender às necessidades educacionais dos alunos.

5.2 Ferramentas para a inclusão dos estudantes autistas no cenário da pesquisa

No que diz respeito à educação inclusiva, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, no seu art. 27, diz que é dever da instituição escolar a adequação do Projeto pedagógico, assim como os demais serviços, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade (LBI n.º 13146/15).

Para pensarmos em inclusão escolar, é preciso falar de três instrumentos importantíssimos no ambiente escolar: a adaptação do currículo considerando as necessidades

educacionais especiais de alunos com deficiência, assim como as adaptações do material didático e a construção do plano educacional individualizado para a construção de pontes para o conhecimento, valorizando as diferenças. Vale ressaltar que esses aspectos que abordam a inclusão não divergem dos objetivos educacionais propostos pela BNCC.

Através do currículo adaptado, o aluno com deficiência consegue ter acesso a componentes flexíveis, estratégias de ensino, metodologias diversificadas, modelos de atividades e avaliações diferenciadas. Nesse quesito, a escola se propõe a acolher diversos conhecimentos, situada na diversidade. Paralelamente à adaptação curricular, é necessário que o material usado em sala de aula seja acessível, por exemplo: material em braile, vídeos com áudio descrição, material ampliado, pensado dentro das especificidades do aluno, garantindo a autonomia e o pleno acesso desse aluno ao conhecimento. Como modo avaliativo, é importante pensar em distintos graus de complexidade, assim como avaliações realizadas de diferentes maneiras, respeitando sempre a singularidade do aluno.

Para concluir a importância desses instrumentos no processo de uma educação libertadora, autônoma e respeitosa, falaremos um pouco sobre o Plano Educacional Individualizado (PEI) e a sua personalização no processo de aprendizagem. O PEI é um documento elaborado em parceria entre as professoras, aluno, equipe multidisciplinar, coordenação, direção escolar e família. Sua finalidade é traçar metas e estratégias pedagógicas que levem em consideração o estilo de aprendizagem de cada aluno, considerando suas habilidades e dificuldades, permitindo assim que a transferência de conhecimento seja feita de acordo com a individualidade de cada aluno.

Juntos, a adaptação do PPC, do material didático e a implementação do PEI promovem uma educação verdadeiramente inclusiva, onde todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver seu potencial ao máximo, respeitando suas características e necessidades únicas. Esses elementos promovem uma educação justa, capaz de potencializar as habilidades de cada indivíduo e de construir uma sociedade mais inclusiva e solidária.

Trataremos de abordagens e perspectivas diferentes ao trazer a inclusão nos colégios pesquisados. Por questões éticas, preservaremos os nomes das instituições, assim como usaremos nomes fictícios para nos referirmos aos participantes.

Tabela 1 - Escolas participantes da pesquisa

Escolas Pesquisadas	Financiamento	Participantes Entrevistados
Escola A	Municipal	Professora Ana Professora Joana
Escola B	Privada	Professora Maria Rosa (Equipe Multidisciplinar)

Fonte: Própria Autoria.

Na escola municipal, a qual chamaremos de escola A o processo de inclusão enfrenta muitas dificuldades. A falta de estrutura no sistema público de educação e a falta de formação continuada aos docentes dificultam o processo inclusivo das crianças com deficiência, em especial com crianças autistas, alvo da nossa investigação. A escola não conta com apoio de equipe multidisciplinar, a demanda de alunos autistas por sala é alta, chegando a ter até oito crianças atípicas em uma única sala. De acordo com o relato da professora entrevistada Joana, ela relata achar “absurdo e inviável” essa demanda para apenas uma professora da sala regular e 1 auxiliar.

O acúmulo de demandas como lecionar, planejar, elaborar atividades e provas, criar relatórios, associado à superlotação da sala de aula, tem impactado diretamente no adoecimento psicológico de muitos professores. Conforme Dias (2021, p. 21), “isso gera um aumento das exigências e competências na área da educação, intensificando o trabalho educativo de modo que os professores tenham que executar muitas tarefas, o que impacta negativamente na qualidade dessa execução”.

Para coleta de dados, utilizamos como técnica a entrevista, na qual as participantes responderam ao total de 10 perguntas norteadoras apresentadas no Apêndice 1. Essas questões abordaram temáticas como inclusão escolar, Proposta Pedagógica Curricular (PPC) e o plano educacional individualizado (PEI).

Ao questionarmos as professoras, de ambas as escolas, sobre os aspectos curriculares que abordavam a inclusão, obtivemos, na escola pública, a negativa da existência de uma construção participativa do PPC e a falta de acesso das mesmas a esse documento, como relata a professora Joana: “Olha, eu não posso lhe dizer exatamente se aborda, se esse documento

existe, nós não participamos da sua construção, muito menos tivemos acesso a ele”. As professoras desconhecem se o PPC é executado ativamente pela escola, como relata a professora Ana: “Para mim, é difícil responder a você, não participava dessa questão da construção do currículo da escola, não éramos convidadas a participar das ações do coletivo, eu não acredito que o PPC seja ativo na escola, eu acho que é mais de gaveta só para cumprir, né?”

O desconhecimento e a não participação das docentes na construção do documento questionam a aplicabilidade da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (nº.13146/15), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que foi criada para assegurar e promover, em condições de igualdade, os direitos das pessoas com deficiência visando sua inclusão social. A inclusão inicia nas adaptações ofertadas pela escola, dando garantias de oportunidades aos alunos com deficiência a desenvolver seu máximo potencial de forma equitativa, mas as adaptações parecem não acontecer.

Algo semelhante parece acontecer na escola particular, pois as professoras relatam conhecer a existência do PPC, mas, como na escola A, não possuem acesso a esse documento, como relata a professora Maria: “A gente não tem acesso para ler o PPC, para dizer o que tem lá sobre inclusão eu acredito que aborda sim”, fala essa, complementada por Rosa, profissional da equipe multidisciplinar: “Tudo é muito novo, estamos engatinhando no caminho da inclusão. O nosso currículo está elaborado baseado na BNCC, mas já fizemos reunião com a direção para incluirmos de fato aspectos acessíveis ao currículo da escola. Trabalhamos nas observações e, caso necessite, começamos com intervenção precoce do aluno”.

Elaborar diretrizes curriculares sem a participação efetiva dos professores pode gerar obstáculos na eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Um currículo elaborado sem as contribuições de quem está na linha de frente gera desconexão entre a teoria e a prática, correndo o risco desse currículo não suprir as necessidades reais dos alunos. As contribuições vindas dos professores levam em conta a realidade socioemocional e cultural dos estudantes. Sobre isso, Garcia (2017, p. 105) destaca que “os professores, nesse processo, ficam com a opção de colocá-lo em prática, como consumidores de rotinas prontas. Há claramente, nesse processo, a distinção clássica entre aqueles que pensam e os outros que realizam”.

A organização do currículo com base em moldes inclusivos não deve ser apenas uma iniciativa pontual, mas sim uma prática constante, que leve em consideração as singularidades de cada aluno. No art. 59, a LDBEN/9394/96 assegura a organização do currículo de forma

específica para atender às necessidades especiais. É crucial garantir as mesmas oportunidades de ensino a todos.

Além do PPC, os materiais didáticos ocupam papel fundamental no processo inclusivo, como afirmou Menino-Mencia (2020). Partindo disso, procuramos saber sobre a adaptação do material didático e quais os recursos que apoiavam o processo de ensino-aprendizagem das crianças autistas.

A pergunta 2 da entrevista questionou: “Você considera que o currículo da escola em que trabalha está alinhado ao PPC? A Tabela 2 apresenta algumas respostas significativas.

Tabela 2 - Percepção das docentes acerca do alinhamento do currículo ao PPC da escola

Você considera que o currículo da escola em que trabalha está alinhado ao PPC?		
Escola Pública	Professora Joana: “Olha, eu não posso lhe dizer exatamente se aborda, se esse documento existe, nós não participamos da sua construção, muito menos tivemos acesso a ele”.	Professora Ana: “É para mim é difícil responder você, não participava dessa questão da construção do currículo da escola, não éramos convidadas a participar das ações do coletivo, eu não acredito que PPC seja ativo na escola, eu acho que é mais de gaveta só para cumprir, né?”
Escola Privada	Professora Maria: “A gente não tem acesso para ler o PPC, para dizer o que tem lá sobre inclusão, eu acredito que aborda sim.”	Rosa (equipe multidisciplinar): “Tudo é muito novo, estamos engatinhando no caminho da inclusão. O nosso currículo está elaborado baseado na BNCC, mas já fizemos reunião com a direção para incluirmos de fato aspectos acessíveis ao currículo da escola, trabalhamos nas observações e, caso necessite, começamos com intervenção precoce do aluno.”

Fonte: Própria Autoria.

Na escola pública, foi relatado a precariedade e falta de recursos e materiais, como retrata a professora Ana sobre os recursos que apoiam a inclusão não temos nem o básico, o pedagógico dessa criança os recursos para acompanhamento sensorial, cognitivo para que ela seja incluída não acontece, porque muitas vezes eles passam o período da manhã caminhando pela escola, só passeando ou olhando as pessoas jogarem na quadra ou lá na entrada da escola

olhando o movimento eles são telespectadores, a mesma continua sua fala sobre a adaptação do material didático “Não vejo material adaptado, muitas colegas não sabem fazer essa adaptação, então muitas vezes quem sabe ajuda a quem não sabe e assim vamos nos virando nos trinta”.

Diferente do contexto público, a escola particular conta com uma equipe multidisciplinar e uma preocupação na adaptação do material às crianças, como descreve a professora Maria: “Contamos com o apoio da equipe multidisciplinar, nossa coordenadora também nos ajuda a fazer as adaptações das atividades e das avaliações caso necessite. O material nos adaptamos a depender do estilo de aprendizagem do aluno, mas, em geral, adaptamos da seguinte forma, diminuimos os enunciados, deixando menos complexos, às vezes trabalhamos com figuras, flexibilizamos também tempo de entrega de atividades ou até mesmo da avaliação” reforçando a fala da entrevistada a profissional da sala multidisciplinar relata: “Focamos em trabalhar as necessidades individuais do aluno, usamos prancha de comunicação, torre de Londres, temos muitos jogos e acessórios para trabalhar motricidade, cognitivo, sensorial, quebra-cabeça, jogo da memória, caixa de texturas, nossa sala é bem equipada e caso necessite de algum outro instrumento solicitamos a direção que sempre nos auxilia”.

O uso de materiais acessíveis e a adaptação de provas e atividades nas escolas geram benefícios significativos para as crianças com deficiência, facilitando o acesso ao currículo escolar e garantindo uma aprendizagem mais democrática. Essas práticas oferecem um ambiente inclusivo, que valoriza a diversidade e respeita as diferenças. Segundo Costa (2020, p. 143), “tanto a sociedade quanto as instituições de ensino precisam estar preparadas e capacitadas para trabalhar e conviver com a diversidade, o que é parte fundamental do processo de inclusão e da realidade”.

Para Costa (2022), ao diminuir as barreiras metodológicas da aprendizagem, o currículo torna-se mais acessível. Sem as adaptações necessárias para que os alunos com deficiência possam acessar com eficácia o conteúdo proposto em sala de aula, criam-se barreiras pedagógicas no seu processo educacional, por exemplo: uma criança com deficiência auditiva pode não conseguir compreender instruções da professora de forma oralizada, sendo necessário adaptar seu material com legendas ou uso de um intérprete de libras na sala.

A pergunta 4 da entrevista questionou: “Quais recursos são destacados no PPC para apoiar o processo de ensino aprendizagem de crianças autistas? A Tabela 3 apresenta algumas respostas significativas.

Tabela 3 - Percepção das docentes acerca dos recursos que apoiam o processo de ensino aprendizagem

Quais recursos são destacados no PPC para apoiar o processo de ensino-aprendizagem de crianças autistas?	
Escola Pública	Escola Privada.
Professora Ana: “Não vejo material adaptado, muitas colegas não sabem fazer essa adaptação, então muitas vezes quem sabe ajuda a quem não sabe e assim vamos nos virando nos trinta.”	Professora Maria: “Contamos com o apoio da equipe multidisciplinar, nossa coordenadora também nos ajuda a fazer as adaptações das atividades e das avaliações caso necessite. O material nós adaptamos a depender do estilo de aprendizagem do aluno, mas, em geral, adaptamos da seguinte forma: diminuimos os enunciados, deixando menos complexos, às vezes trabalhamos com figuras, flexibilizamos também o tempo de entrega de atividades ou até mesmo da avaliação.”
	Rosa (equipe multidisciplinar): “Focamos em trabalhar as necessidades individuais do aluno, usamos prancha de comunicação, torre de Londres, temos muitos jogos e acessórios para trabalhar motricidade, cognitivo, sensorial, quebra-cabeça, jogo da memória, caixa de texturas, nossa sala é bem equipada e caso necessite de algum outro instrumento, solicitamos à direção, que sempre nos auxilia”.

Fonte: Própria Autoria.

Para a implementação focada nas especificidades do estudante autista, é importante que a escola crie para cada estudante um PEI, como afirma Costa (2016). A respeito da formulação e utilização do Plano Educacional Individualizado nas salas de aula, na escola pública, a realidade é de completo desuso, como narra a professora Ana: “Sei do que se trata, porque fiz um curso que ensinava a fazer, mas não se põe em prática na sala de aula regular”. Em contrapartida, na instituição privada, a construção do PEI, como relata Maria, professora da sala regular, é feita de forma colaborativa entre os professores, familiares e equipe multidisciplinar. A mesma, em sua fala, expõe uma problemática sobre a aceitação dos pais no processo de construção do plano:

Quando precisamos fazer o PEI, a formulação é feita em parceria com a coordenação, equipe multidisciplinar e família, cada um dentro da sua perspectiva, avaliando o que a criança já sabe, para a partir daí saber as habilidades e dificuldades dela e assim poder traçar estratégias e metas a serem alcançadas. Nesse processo, encontramos às vezes algumas dificuldades em relação às expectativas que a família tem como o aluno. Nós explicamos, por exemplo, que a criança do 1º ano ainda não reconhece todas as letrinhas e a família pergunta logo se até o final do semestre ele estará lendo. Evidenciando, na construção coletiva, algumas das dificuldades que surgem no desenvolvimento desse processo, reconhecidas também pela profissional da equipe multidisciplinar: “Por se tratar de uma escola particular, muitas vezes os pais prezam mais o conteúdo do que algumas habilidades que o filho precise adquirir, para nós isso é uma problemática, pois o plano só é posto em prática quando os pais dão o ok” (Professora Maria (sala regular – colégio particular)).

O Plano Educacional Individualizado define as metas alcançáveis de acordo com o perfil do estudante. O planejamento educacional envolve a participação da família como agente ativo na definição das melhores estratégias que melhor atendam às características e necessidades para o sucesso escolar de seu filho, para isso é necessário que a família esteja aberta ao diálogo e à compreensão das limitações dos seus filhos. A evolução do aluno com deficiência vai além da compreensão de conteúdos.

A ausência de um PEI também afeta a adaptação dos materiais didáticos e das atividades escolares, resultando em barreiras que dificultam o aprendizado desses alunos. O ensino sem adaptação pode deixar alunos com deficiência à margem, tanto nas atividades em sala de aula quanto nas atividades extracurriculares, promovendo exclusão social desse discente. Sem a personalização do processo de ensino-aprendizagem, o processo de escolarização tende a seguir uma abordagem padronizada, o que não atende às necessidades específicas de alunos com deficiência.

Como afirma Glat, Vianna e Redig (2012), a adequação do currículo, a adaptação dos materiais didáticos e a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) são ferramentas fundamentais para garantir que as necessidades individuais de cada aluno sejam atendidas de maneira eficaz. Essas ações não apenas promovem o aprendizado inclusivo, mas também garantem que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades no ambiente escolar.

A pergunta 9 da entrevista questionou: “A escola utiliza o PEI? Se sim, quais critérios são pensados para desenvolvê-lo? A Tabela 4 apresenta algumas respostas significativas.

Tabela 4 - Percepção das docentes acerca da utilização do Plano Educacional Individualizado

A escola utiliza o PEI? Se sim, quais critérios são pensados para desenvolvê-lo?	
Escola Pública	Escola Privada.
Professora Ana: “Sei do que se trata, porque fiz um curso que ensinava a fazer, mas não se põe em prática na sala de aula regular.”	Professora Maria: “Quando precisamos fazer o PEI, a formulação é feita em parceria com a coordenação, equipe multidisciplinar e família, cada um dentro da sua perspectiva, avaliando o que a criança já sabe, para a partir de aí saber as habilidades e dificuldades dela e assim poder traçar estratégias e metas a serem alcançadas. Nesse processo, encontramos às vezes algumas dificuldades em relação às expectativas que a família tem como o aluno. Nós explicamos, por exemplo, que a criança do 1º ano ainda não reconhece todas as letrinhas e a família pergunta logo se até o final do semestre ele estará lendo.”
	Rosa (equipe multidisciplinar): “Por se tratar de uma escola particular, muitas vezes os pais prezam mais o conteúdo do que algumas habilidades que o filho precise adquirir, para nós isso é uma problemática, pois o plano só é posto em prática quando os pais dão o ok.”

Fonte: Própria Autoria.

É importante considerar que o processo de inclusão também exige atenção às condições de trabalho dos professores. Muitos educadores enfrentam estruturas precárias e acumulam diversas funções, como lecionar, planejar, elaborar atividades e testes, além de criar relatórios, frequentemente em salas de aula superlotadas. Esse cenário contribui para o aumento, impactando diretamente sua saúde mental e seu desempenho profissional.

Ramazzini (2016, p. 209) destaca a importância de compreender os trabalhadores “[...] não somente pela maneira como se encontram, como também pelas condições de vida e do ofício, serão consideradas as doenças e estabelecidas suas curas”.

Para pensar na inclusão escolar, é preciso pensar também em suporte adequado aos professores, tanto em termos de infraestrutura quanto de condições de trabalho, para que eles possam desempenhar suas funções de forma saudável e eficaz. A inclusão deve ser um processo

que beneficie toda a comunidade escolar, incluindo tanto os alunos quanto os profissionais da educação.

5.3 Formação Docente para a Inclusão

No cenário educacional contemporâneo, a formação de professores para inclusão é tema central, sobretudo diante da necessidade de garantia de uma educação de qualidade e equitativa a todos os estudantes. Incluir está para além da simples inserção dos alunos com deficiências em salas regulares, mas abrange o respeito e acolhimento às diversidades, sejam elas culturais, sociais, econômicas, de gênero, étnicas ou transtornos de aprendizagem.

O chão de sala de aula é um campo vivo e com várias possibilidades reais de ressignificação das práticas docentes mediante um plano de formação continuada no contexto inclusivo. Vale ressaltar que o professor está inserido em diversos contextos, dentre eles, a adequação da capacidade de se posicionar frente às demandas da sua profissão. Conforme Rower, Alves e Gomes (2019, p. 156);

Ao se depararem com a situação de sala de aula, uma realidade bastante plural, muitas vezes os mesmos se encontram em conflitos mediante a diversidade de pensamentos, culturas e, acima de tudo, a diversidade social bastante latente [...] é no processo de encontro, enfrentamento e reflexão das práticas escolares que se compreende o fazer docente entre limites e possibilidades, entre silenciamentos e rupturas.

As formações de professores para a inclusão não se resumem a um conjunto de estratégias e procedimentos pedagógicos, mas sim a um processo reflexivo crítico, compromisso político e construção do ambiente escolar acolhedor e respeitoso.

Para tal, é preciso investir nas capacitações dos docentes que oportunizem o conhecimento sobre, por exemplo, identificar a dificuldade de aprendizagem de um aluno, que geralmente está relacionada a fatores externos de menos tempo de duração. Suas causas e consequências podem existir desde as condições sociais da família do aluno, problemas emocionais até métodos inadequados na transmissão do conhecimento. Tal fato é visto como problemático nos estudos de Dellamura (2024), que descreve o perigo do diagnóstico discriminatório chamado por ela de “Doenças do não aprender”.

O comportamento de um aluno que não corresponde aos padrões de normalidade pode levar a falsos diagnósticos e consequentemente à descrença de sua capacidade por parte de muitos professores. “Quando os diferentes métodos de aprendizagem não se encaixam nos moldes pré-estabelecidos, eles são considerados anormais, problemas ou doenças educacionais” (*Idem*, 2024, p. 25).

Antes de mais nada, o professor não está totalmente isento de preconceitos, pois mesmo antes de ter sua experiência dentro da sala de aula, ele desenvolve ao longo da sua vida posturas que influenciam na sua prática docente, desde valores, conceitos, crenças, etc., que constituem um arcabouço de formas de relacionar-se com seus alunos, repertório esse que interfere diretamente no seu modo de transmissão e coerção na sala de aula.

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, é um processo complexo e influenciado por diversos fatores, incluindo as experiências individuais e princípios construídos ao longo da vida. Antes mesmo de ingressar na sala de aula, o professor já carrega um conjunto de concepções acerca da deficiência, bem como as posturas que moldam sua prática pedagógica. De acordo com Dias (2021, p.22), “pensar a formação de professores implica em considerar contexto social que esse profissional vivencia para se pensar formas de se propor essas ações formativas”.

O formativo que apenas transmite conteúdos teóricos de maneira generalista pode se tornar ineficaz, se não houver espaço para a escuta ativa dos professores e para a problematização de suas vivências e desafios diários. Para que a formação docente seja significativa e favoreça práticas inclusivas, é necessário um diálogo com as realidades concretas da sala de aula. Isso significa oferecer oportunidades para que os professores expressem suas dúvidas, compartilhem suas experiências e encontrem caminhos viáveis para a implementação da inclusão no contexto escolar. Quando a formação é impositiva, sem conexão com as condições reais de trabalho e sem considerar a estrutura escolar e social em que o professor atua, corre-se o risco de gerar desmotivação e de transformar esse momento em uma mera formalidade institucional. Faz-se necessário que o processo formativo seja realizado de maneira colaborativa, respeitosa e alinhada à realidade das condições de trabalho desses profissionais.

Os direitos constitucionais assegurados às pessoas com deficiência permeiam necessariamente na garantia de oportunidades ofertadas por professores capacitados no reconhecimento e apoio no desenvolvimento de suas potencialidades. De acordo com (Brasil,

1996), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394 /96), criada em 20/12/1996, tem um capítulo dedicado à formação de professores, expondo os tipos de ensino e fundamentos metodológicos, incluindo a capacitação associada entre teoria e prática.

Muitas vezes, a formação inicial do profissional da educação não oportunizou a capacitação específica ao contexto inclusivo, o que contribuiu para que muitos desses professores encontrassem grandes dificuldades em colocar em prática estratégias pedagógicas adequadas que possibilitassem a seus alunos com deficiência a plena condição de aprendizagem. Considerando que a sala de aula é um campo mutável, muitos desses docentes buscaram estratégias para a atualização de suas práticas pedagógicas e a formação continuada veio como luz ao processo de metamorfose.

A (LDB 9394 / 96) no seu artigo 63, inciso III, determina que as instituições de ensino superior devem oferecer cursos de formação de professores, bem como curso de formação continuada para profissionais da educação. A referida lei ratifica a importância de termos professores treinados e capacitados como fator determinante para uma educação de qualidade. Quando reconhecemos que todos os alunos que fazem parte da escola são plenamente capazes de aprender, ainda que em níveis e formas distintas, abrimos um leque de possibilidades à verdadeira educação inclusiva, aprendemos na prática a construção do conhecimento fortalecido com os laços do respeito e da equidade.

Motivada pela sociedade contemporânea e impulsionada pelas mudanças sociais, a capacitação docente em acessibilidade e inclusão torna-se cada vez mais crucial, permitindo assim o aperfeiçoamento dos docentes, construção de conhecimento, revisão e autoanálise das práticas docentes em sala de aula, assim possibilitando a práxis inclusiva no ambiente escolar.

5.4 Observação da prática docente no contexto público e privado de ensino

5.4.1 Observação da prática docente no contexto público

5.4.1.1 O encontro com a gestão da escola pública

A observação do espaço escolar da rede pública de ensino foi iniciada ao adentrar os espaços da escola e conhecer os atores sociais. Fui recebida pela Diretora e Coordenadora da

instituição para uma breve conversa de alinhamento entre os horários e salas as quais a minha observação *in loco* iria acontecer.

A diretora me falou que seria interessante que eu pudesse observar duas salas, uma de aula regular e outra com aulas realizadas no modelo do Atendimento Educacional Especializado. De acordo com o Inep/MEC (2023), o AEE “é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da educação especial”. Dentre seus objetivos estão:

I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;

II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;

III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e 24

IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011)

O papel dos professores que atendem às demandas do AEE vai além da adaptação curricular, sua missão envolve estimular a autonomia dos alunos na aprendizagem, promovendo um ambiente em que desenvolvam suas potencialidades dentro do ambiente escolar assim como na vida cotidiana, estimulando a resolução de problemas de forma ativa. Destaca-se nesse processo o uso de materiais como jogos, quadrinhos, tarefas que exijam debates, uma aplicação de metodologia que incentive o protagonismo, sendo esse um importante caminho para a inclusão (Vieira, 2023).

Na sala onde funcionava o AEE, um grupo de professoras trabalhava de forma mais individualizada e com materiais adaptados à necessidade do aluno com deficiência. Durante a conversa, a coordenadora me alertou sobre o que ela consideraria possíveis ações políticas partidárias que poderiam interferir na minha visão como pesquisadora.

Vale ressaltar que a coleta de dados (observação e entrevista) foi realizada em agosto de 2024, no período eleitoral municipal, e a situação política no município era bastante acirrada. Era perceptível a divisão político-partidária que os órgãos públicos do município vivenciavam.

Esse cenário de polarização política refletia diretamente no funcionamento da escola, influenciando as percepções e discursos dos profissionais da educação.

De um lado, havia aqueles que manifestavam insatisfação com as políticas educacionais em vigor, apontando desafios e dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar; do outro lado, estavam aqueles que reconheciam avanços na gestão, destacando melhorias estruturais.

Duas faces da mesma moeda, em um determinado momento a gestão escolar me falou: “tivemos reestruturação nas escolas, muitas estavam em péssimas condições e o prefeito fechou, realocando os alunos em escolas mais próximas com melhores condições estruturais, mas a oposição aqui só sabe reclamar”. Por outra perspectiva, tive acesso ao que professoras que faziam parte da oposição política me falaram: “Você sabia que o prefeito fechou várias escolas no município para economizar dinheiro da educação? Temos alunos vindo das localidades, viajando cerca de 1h para ter acesso à escola na sede. Você deixaria seu filho pequeno viajar sozinho todo dia para estudar?”

A divisão política também se fazia presente nas interações dentro do ambiente educacional. Falas como “não ando na sala do AEE, para ser sincera, não estou por dentro do processo que acontece lá, estou preservando minha saúde mental” dizia a diretora. Era realmente bastante visível a sua insatisfação, pois no momento em que ela sugeriu que eu visualizasse a sala de AEE, ela também me direcionou a professora que, segundo ela, tinha melhor relação interpessoal com as docentes do AEE e iria me apresentá-las, influenciando assim o engajamento das profissionais e a forma como interpretavam as mudanças no sistema de ensino. Naquele momento, percebi que a disputa político-partidária não apenas moldava as opiniões sobre a administração municipal, como também impactava o clima organizacional nas escolas, evidenciando como o contexto eleitoral pode afetar diretamente a dinâmica institucional e a percepção dos agentes envolvidos na educação.

Na ocasião, a preocupação da coordenadora era sobre a entrevista, uma das etapas da minha pesquisa. Ela disse que “o colégio era muito dividido politicamente e isso interferia diretamente na dinâmica institucional”. Quando um espaço educativo se torna marcado por divisões ideológicas, uma simples tomada de decisão pode ser influenciada por oposições partidárias, comprometendo a verdadeira implementação da política pública, dificultando o trabalho colaborativo e a busca por soluções conjuntas para os desafios educacionais. Essa realidade vivenciada na observação comprova a necessidade de uma ação em conjunto mais

equilibrada, que priorize o bem-estar dos estudantes e a qualidade do ensino, independentemente das posições políticas.

Ainda sobre isso, a diretora complementou:

Aqui somos praticamente um colégio dentro do outro, simplesmente não conseguimos ter uma voz de compreensão única, basicamente nós trabalhamos com as professoras da sala de aula regular tentando dar suporte e elas (professoras do AEE) fazem seus atendimentos lá e não nos informam do que acontece lá, não temos dados de quantos atendimentos são realizados, quando pedimos para levar um aluno da sala regular para o AEE a resposta é sempre que não tem vaga e pronto, nós simplesmente desistimos de ter essa relação mesmo que institucional, tudo aqui é levado para o lado político.

Então pude observar, a partir dessa primeira conversa informal, que na referida escola havia uma possível barreira na comunicação das profissionais motivadas por posições político-partidárias opostas, uma barreira política.

Depois desta conversa, a coordenadora me apresentou a turma, que eu fiz a observação, e a docente responsável. A professora regente de turma foi muito simpática e receptiva e logo ficou interessada em saber do que se tratava a minha pesquisa e se isso iria impactar em possíveis danos à sua prática dentro de sala de aula. Expliquei o contexto da pesquisa e a tranquilizei de que não existiriam julgamentos às práticas pedagógicas utilizadas por ela com seus alunos.

5.4.1.2 A observação das aulas

Em oito de agosto de 2024, iniciamos de fato as observações da turma na escola pública. Tratava-se de uma turma do segundo ano do ensino fundamental, do turno da manhã, com 36 alunos, sendo que 4 tinham algum tipo de deficiência, entre eles 3 autistas que necessitavam de apoio leve ou moderado. Observei cinco aulas no total: duas de Língua Portuguesa, uma de Artes e duas de Ciências.

Minha observação se deu em três aspectos, a saber: a) a análise dos materiais utilizados, tais como livros didáticos e outros recursos; b) o processo de inclusão desse aluno na turma, considerando os níveis de suporte ao aluno autista; e c) a observação das práticas pedagógicas. Depois de apresentar o resultado das observações na sala de aula regular, discutirei sobre minha observação no AEE.

5.4.1.3 Materiais didáticos e recursos pedagógicos

Nas cinco aulas em que participei, observei que, na sala de aula regular, o material utilizado era o mesmo para todos os alunos, sem adaptações específicas para atender às diferentes necessidades dos estudantes. O livro adotado foi o *Ápis Mais* – 2º ano, da Editora Ática.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, o material abordava diversos gêneros textuais. Dentre eles, destacava-se o poema, com objetivos pedagógicos voltados para o reconhecimento e a localização de seus elementos estruturais, como verso, estrofe, rima e sonoridade, além da apreciação estética dos textos poéticos.

Outro gênero textual presente no livro era a história em quadrinhos, com atividades voltadas para a inferência de sentido pelo contexto, a compreensão da intenção do gênero, a relação entre ilustração e texto verbal, além da leitura dramatizada das falas dos personagens.

Na observação, pude verificar pouca ou nenhuma adaptação aos materiais usados, é o caso do dia nove de agosto de 2024, retornamos ao campo para dar continuidade às observações. A aula foi ministrada pela professora na disciplina de Ciências, com o objetivo de explorar o conceito de fotossíntese e sua relevância para os seres vivos, bem como identificar os fatores necessários para a realização da fotossíntese (luz, água e gás carbônico).

Um fato me chama a atenção, a professora inicia a aula mais uma vez usando o mesmo material didático para todos os alunos, apenas uma das crianças com deficiência parecia compreender a ação de fotossíntese abordada no livro, as demais pareciam estarem apáticas aos comandos dados pela professora que as guiava no conteúdo do livro, como forma de incluir esses alunos a professora adota como estratégia facilitar a atividade proposta, para os demais a professora solicita uma atividade que permite aos alunos a compreensão do processo realizado na fotossíntese, em contrapartida, a professora oferta aos dois alunos com deficiência papel em branco, lápis de cor e tesoura e solicita que os mesmos desenhem personagens que gostam, coloram e recortem.

Com esse movimento didático proposto pela professora, no qual realiza atividades sem conexão com a aula proposta, pude perceber que não houve estímulo ao desenvolvimento cognitivo ou social nem aproximação da adaptação com a proposta de aula, limitando as crianças a atingirem os mesmos objetivos de aprendizagens que os demais alunos. Dessa forma,

quando a prática pedagógica e a adaptação da atividade não cumprem com seu papel de garantir a compreensão e o protagonismo, existe um potencial risco de exclusão velada.

Oliveira e Souza (2020, p. 80) citam a adaptação dos materiais didáticos como recursos que amenizam a exclusão no ambiente escolar: “os recursos pedagógicos de acessibilidade podem quebrar esse paradigma, oferecendo oportunidades para que o indivíduo se relacione e exponha suas ideias”. Com a disponibilização de recursos acessíveis e diversificados, é possível atender às diferentes necessidades dos alunos, garantindo que todos tenham a oportunidade de participar das atividades, participando ativamente do conteúdo da aula. Para evitar práticas excludentes, é essencial que o professor adote estratégias que incentivem a cooperação e a valorização das habilidades de cada estudante.

Estrela (2017, p. 16) discorre sobre pontos que podem tornar a exclusão um fato evidenciado na prática pedagógica, dentre eles:

- a) a exclusão de colegas na formação de grupos de trabalho, que, segundo os mesmos, se dá pela percepção de que, em decorrência de suas deficiências, não poderão auxiliar ativamente na construção dos trabalhos;
- b) a falta de materiais acessíveis que possibilitem a autonomia destes sujeitos;

Garantir a acessibilidade nos materiais didáticos não deve ser visto como um esforço isolado do professor, mas como um compromisso contínuo da escola e de todos os sujeitos que nelas estão inseridos. Além de disponibilizar recursos adequados, é fundamental investir na formação de professores para que saibam utilizar e produzir materiais inclusivos. Quando os alunos têm acesso a recursos adequados, eles se tornam mais independentes, participativos e confiantes em seu próprio aprendizado.

5.4.1.4 O processo de inclusão desse aluno na turma

A sala de aula era numerosa, contava com 35 alunos. Observei que não houve, por parte do docente, buscar uma locação espacial estratégica para as crianças com deficiência, que se sentavam ao final da sala.

De acordo com Silva (2024, p. 16)

Além de estabelecer leis, é essencial que ocorram mudanças estruturais e sociais que eliminem as barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que ainda limitam a participação plena das pessoas com deficiência na vida cotidiana, implicando não apenas na adaptação de ambientes físicos, mas também na conscientização e educação da sociedade sobre as necessidades e potenciais das pessoas com deficiência.

Das três crianças com autismo, apenas uma contava com uma auxiliar de sala. Segundo a professora, a auxiliar era destinada exclusivamente àquela criança, pois ela possuía laudo emitido por um médico psiquiatra da região e foi solicitada a auxiliar de sala por parte dos pais à Secretaria de Educação. As demais ainda aguardavam vaga na secretaria de saúde para retorno médico na investigação do TEA.

Ficou claro que a professora não conhecia os níveis de suporte ou especificidades daqueles alunos, e disse que não procurava saber, mas que na coordenação deveria ter essas informações. Apenas a criança que tinha suporte da auxiliar de sala era conhecida por ser mais introspectiva e não gostar de contato com os demais alunos, nem gostava de participar de trabalhos em grupos e não era estimulada a participar.

Holanda e Paiva (2022, p. 133) destacam o Plano Educacional Individualizado (PEI) como um instrumento personalizado de inclusão. Nesse documento, construído de forma colaborativa entre escola, família e profissionais de saúde que acompanham uma criança com autismo, permite a definição de estratégias pedagógicas adaptadas às suas habilidades e dificuldades. Dessa forma, o PEI assegura uma abordagem personalizada, garantindo a flexibilização necessária para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. Vale salientar que é preciso conhecer bem as necessidades educacionais específicas, bem como informações que permitem compreender o histórico do aluno, incluindo aspectos do seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, ampliando as possibilidades educacionais.

No tocante aos demais alunos com autismo, era perceptível que as crianças não acompanhavam a dinâmica da aula, por muitas vezes elas saíam da sala, corriam no pátio, enquanto isso a professora continuava sua aula. Outros alunos alertavam a professora sobre a ausência da criança da sala e a professora chegou a falar: “Deixa lá fora mesmo, bom que não perturba aqui”. Com o passar do tempo, outra docente da sala vizinha veio deixar o aluno em sua sala de aula.

Algo diferente ocorreu no dia quinze de agosto de 2024, desta vez a professora ministrava artes. A proposta da aula foi planejada com o objetivo de estimular a criatividade e

o trabalho em equipe, envolve a confecção de fantoches. A professora explica a dinâmica da aula e informa aos alunos que, ao final da aula, irá dividir a turma em duplas para uma pequena apresentação de teatro dos fantoches. Todos os alunos participam ativamente na construção de seus personagens. No momento da apresentação, a professora organiza a disposição da turma, garantindo que todos tenham a oportunidade de assistir e participar.

As duplas são formadas de maneira equilibrada, respeitando as afinidades e estimulando a colaboração entre os alunos. O ambiente se enche de expectativa e empolgação, pois cada criança está ansiosa para dar vida ao seu fantoche e contar sua história. Cada grupo usa sua criatividade para interpretar suas cenas, utilizando diferentes vozes, gestos e expressões.

Em especial, acompanhei o modo como se portavam as duplas com crianças autistas (autistas e neurotípicas) e o sentimento de respeito e cuidado estava presente. Suas respectivas duplas estavam a combinar suas apresentações, quem inicia o diálogo e como fariam suas apresentações.

A professora incentiva e valoriza o esforço de todos, porém, um dos alunos apresenta dificuldades na interação social, demonstra certo receio ao se apresentar. Nesse momento, a professora intervém e propõe uma alternativa: a sua dupla narra a história e ele manuseia os fantoches, posicionado atrás da mesa, garantindo assim que ele participasse da atividade. A atividade se encerra com aplausos e sorrisos, evidenciando o sucesso da proposta pedagógica.

A proposta de adaptação feita pela professora demonstrou uma abordagem inclusiva e sensível às necessidades individuais do aluno que apresentava dificuldades na interação social. Segundo a perspectiva da Educação Inclusiva, é essencial fornecer estratégias que respeitem o ritmo e as particularidades de cada estudante, garantindo sua participação ativa nas atividades.

Vygotsky (1991) enfatiza que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre por meio da interação social e da mediação de outras pessoas mais experientes. Dessa forma, a estratégia utilizada pela professora permitiu que o aluno participasse manipulando as fantasias enquanto sua colega narrava a história, respeitando suas dificuldades e ao mesmo tempo o inserindo na atividade.

5.4.1.5 As práticas pedagógicas

Muitos professores, por falta de preparo ou até mesmo por resistência, não adaptam suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos os alunos. Quando um professor mantém apenas um método tradicional de ensino, baseado exclusivamente em materiais escritos e aulas expositivas, ele limita o aprendizado daqueles que precisam de recursos diferenciados. A formação continuada em acessibilidade permite que os docentes desenvolvam estratégias pedagógicas mais inclusivas e equitativas. Além disso, a implementação de atividades que incentivam a empatia e valorizam a diversidade contribui para a desconstrução de preconceitos, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor.

Segundo Rodrigues (2006), a preparação dos professores para a inclusão de alunos com deficiência deve ter início na formação inicial, mas também precisa ser aprimorada continuamente por meio da formação continuada e do aprendizado em serviço. A prática de aprimoramento no enfrentamento do preconceito, bem como a iniciativa para incluir o aluno, são aspectos fundamentais nesse processo.

Além de desenvolver estratégias pedagógicas adequadas, os docentes devem ser devidamente capacitados para fomentar o ambiente escolar de maneira acolhedora, promovendo o respeito à diversidade e garantindo a participação ativa de todos os alunos. Desta forma, a formação docente não apenas amplia o conhecimento teórico e prático sobre inclusão, mas também fortalece o compromisso com uma educação equitativa e acessível.

Naquele dia, a aula proposta era a memorização da música do Dia dos Pais, usando como recurso a canção impressa em uma folha de papel. Todos os estudantes receberam uma folha para acompanhar a leitura em conjunto. A professora solicitou que os alunos se dividissem em duplas para leitura em conjunto e memorização da letra. Pude perceber que alguns alunos neurotípicos estavam com dificuldades na execução da leitura. Possivelmente, a professora necessitaria adaptar o material para melhor compreensão de todos. No momento da formação das duplas, um episódio me chamou a atenção: uma criança típica resistiu a trabalhar com um colega autista, dizendo em tom impolido a seguinte frase: “Tia, não quero fazer a leitura com ele, (criança autista) não sabe de nada, é burro”. Essa fala revela uma clara falta de conscientização por parte das crianças sobre a inclusão, mas também evidencia a necessidade urgente de ações pedagógicas que promovam o respeito à diversidade.

Constato que a docente não consegue levar ações ou falas de conscientização que eliminem falas discriminatórias dentro da sala, sendo sua resposta à aluna: “Você não tem que querer nada, vai ficar em dupla com ele sim”.

Sem a conscientização dos problemas de suas falas, as crianças tendem a perpetuar falas discriminatórias durante e depois dos seus percursos escolares, reforçando os estigmas. A ausência de orientações de promoção de respeito pode gerar um ambiente escolar em que a exclusão se torne naturalizada. Menino-Mencia (2020) evidencia a influência da formação continuada de professores, visando a mudança de comportamentos e atitudes que sejam mais desfavoráveis à inclusão escolar. Com essas formações, os professores podem assumir papel ativo na promoção de valores como empatia, solidariedade e respeito às diferenças e assim eliminar barreiras para a inclusão consolidada.

À medida que a turma avança na leitura e no canto da música, percebo outro aspecto preocupante: uma das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demonstra desconforto evidente com o barulho. Apesar dos sinais claros de incômodo, como cobrir os ouvidos e evitar contato visual, a professora não percebe a situação e segue com a atividade sem oferecer suporte ou alternativas para essa criança.

As crianças começam a ler e cantar a música proposta com o auxílio da professora. Uma das crianças com TEA não consegue participar da dinâmica e está visivelmente desconfortável com o barulho, fato esse não observado pela professora.

De acordo com Grandin (2016, p. 08), “a hipersensibilidade sensorial é totalmente debilitante para alguns e moderada para outros. Os problemas sensoriais podem impedir certos indivíduos no espectro autista de participar de atividades familiares comuns e também de conseguir emprego”. Algumas crianças dentro do espectro autista possuem sensibilidade sensorial, podendo ser hipersensíveis e/ou hipossensíveis a estímulos sensoriais do ambiente. O apoio pedagógico pode trabalhar para adaptar o ambiente escolar para minimizar fatores desencadeantes de crises sensoriais.

A criança sai do seu local de origem e vai até o final da sala e fica em posição fetal com as mãos nos ouvidos, a professora visualiza, mas não intervém. Perguntei sobre uma possível desregulação sensorial, a professora disse não saber, mas que percebia que o aluno era “diferente e esquisito”. A fala “diferente e esquisito” me remeteu ao conceito de estigma teorizado por Goffman (1975), que se refere às marcas sociais negativas, que ocorrem quando

uma característica como a deficiência é vista como uma falha ou desvio, levando à exclusão social.

Nesse sentido, Oliveira e Victor (2016) reforçam que as relações sociais históricas se estruturam a partir de assimetrias de poder, nas quais determinados grupos impõem normas que perpetuam o preconceito, a discriminação e a segregação. Segundo as autoras:

[...] historicamente, as relações sociais têm sido marcadas pela assimetria e pelo domínio de um grupo sobre o outro, pelo preconceito e pela discriminação, pela distribuição desigual de bens produzidos coletivamente e pelas injustiças sociais, pelo estigma e segregação daqueles que não se ajustam aos padrões estabelecidos. Diferentes visões de mundo perpassam o modo de compreender e de dizer sobre esse contexto, configurando uma maneira multifacetada de abordar as questões referentes à inclusão escolar. (Oliveira; Victor, 2016, p. 72)

No cotidiano escolar, embora a escola seja um espaço de formação e socialização, ainda é comum a reprodução de estigmas e preconceitos que impactam na qualidade e experiência de alunos com deficiência. Essas práticas excludentes podem partir de colegas, professores ou até da mesma estrutura institucional, que muitas vezes não disponibiliza os recursos necessários para garantir uma inclusão efetiva.

Além da falta de acessibilidade, a omissão diante de comentários ou comportamentos discriminatórios colabora para a perpetuação da exclusão, tornando o ambiente escolar pouco acolhedor para aqueles que fogem dos padrões de normalidade. Quando uma escola falha em intervir nessas situações, reforça a desigualdade e dificulta a construção de um espaço verdadeiramente inclusivo.

5.4.1.6 Observação da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Nos dias vinte e dois e vinte e três de agosto de 2024, a coordenadora escolar me levou até a sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para que eu pudesse conhecer o espaço e compreender seu funcionamento. No entanto, nos dois dias, encontramos a sala fechada e sem a presença de nenhuma professora.

No dia 23, permaneci no local das 7h às 10h, aguardando algum atendimento, mas sem sucesso. Diante da situação, a coordenadora me chamou para sua sala e comentou que essa não era a primeira vez que algo assim acontecia. Segundo ela, já houve casos em que os pais levaram

seus filhos até o AEE e também não encontraram nenhum profissional para recebê-los. Em seguida, expressou sua frustração, mencionando que nada poderia ser dito sobre a questão, pois "elas sempre têm razão".

No âmbito da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, as práticas pedagógicas englobam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), essencial para oferecer e promover a inclusão dos estudantes da Educação Especial. Dentre suas atribuições estão:

[...] identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização [sem grifo no original]. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. (Brasil, 2008, p. 11).

Diante dessa realidade, surge o questionamento sobre o funcionamento do AEE na escola e a efetividade do atendimento oferecido aos alunos que necessitam desse suporte. A ausência de profissionais e o fato de a sala permanecer fechada durante dois dias seguidos podem indicar desafios estruturais ou organizacionais que comprometem o acesso dos estudantes.

No dia vinte e nove de setembro, retornei à sala do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Dessa vez, ao chegar, pedi licença, me apresentei e expliquei o objetivo da minha pesquisa, contextualizando o processo de observação. Solicitei permissão para analisar a estrutura do espaço, os recursos disponíveis e compreender como se dava o atendimento aos alunos com deficiência.

Diferentemente das visitas anteriores, fui recebida pelas professoras, que mostraram grande disponibilidade em colaborar. De forma atenciosa, as docentes me apresentaram o material pedagógico utilizado no atendimento e explicaram a organização da sala, bem como descreveram as estratégias empregadas para atender às necessidades dos estudantes.

Ao explorar o ambiente, pude observar variedade de recursos adaptados para auxiliar no desenvolvimento das habilidades dos alunos, contrariando o discurso das professoras que me relataram não ter material suficiente para trabalhar com os alunos, pois a secretaria de educação municipal não tinha boa vontade quando o assunto era inclusão.

No ambiente, verifiquei diversos materiais didáticos, a saber:

- a) O **ábaco** (Figura 1) é um recurso acessível amplamente utilizado no ensino da matemática para auxiliar na compreensão do sistema de numeração decimal, especialmente na identificação de unidades, dezenas, centenas e milhares. Esse instrumento pedagógico permite que os alunos manipulem quantidades concretas, facilitando a visualização e a compreensão dos valores. Sua estrutura pode ser de madeira ou plástico com varetas, onde são encaixadas argolas. Ao movimentar as contas ao longo das hastes, os alunos conseguem representar números de forma concreta, o que facilita o entendimento de conceitos como agrupamentos, trocas e operações matemáticas básicas, como adição e subtração.

Figura 1 - Ábaco



Fonte: Própria Autoria.

- b) **Esquema Corporal** (Figura 2) - O recurso educacional esquema corporal é um recurso acessível utilizado para ajudar as crianças a compreenderem o próprio corpo, suas partes e funções. Esse instrumento é essencial para o desenvolvimento motor, percepção espacial e consciência corporal, além de contribuir para a aprendizagem de habilidades fundamentais, como escrita, postura e equilíbrio. O desenvolvimento do esquema corporal permite que a criança tenha melhor controle e domínio dos movimentos, aprenda a diferenciar partes do corpo e suas funções, bem como desenvolva a lateralidade (direita e esquerda). A utilização do esquema corporal pode vir através da solicitação da professora para que o aluno aponte as partes do corpo conforme são nomeadas, podendo ser trabalhada também através da música (exemplo: "Cabeça, ombro, joelho e pé").

Figura 2 - Registro 2



Fonte: Própria Autoria.

- c) **Jogo da Linguagem (Figura 2)** - O Jogo da Linguagem é um recurso utilizado para o desenvolvimento da comunicação oral, enriquecimento do vocabulário de forma lúdica e criativa. Criado para atender diferentes faixas etárias e perfis de aprendizagem, ele pode ser utilizado desde a educação infantil até os anos iniciais do ensino fundamental, sendo especialmente eficaz para crianças com dificuldades de fala, escrita ou leitura. Seus principais objetivos incluem: estimular a oralidade e a expressão verbal, ampliar o vocabulário e auxiliar na estruturação de frases, desenvolver a atenção e a memória auditiva. O jogo é composto por um tabuleiro com cartas com diferentes desafios linguísticos, que podem incluir a nomeação de objetos e figuras, formulação de palavras a partir de sílabas soltas, construção de frases criativas através de desenhos descritos nas cartas.

- d) **Alfabeto Silábico (Figura 2)** - O jogo é uma estratégia lúdica e acessível para auxiliar no processo de alfabetização, promovendo o reconhecimento e a formação das palavras por meio da associação de sílabas. Esse recurso é eficaz para alunos que apresentam dificuldades na leitura e escrita, tendo como objetivo estimular o reconhecimento das sílabas e a formação das palavras de maneira lúdica. Nesse recurso, o aluno pode encontrar desafios, como: completar uma palavra a partir de uma sílaba inicial, encontrar a sílaba final de uma palavra mostrada pelo professor, identificar a sílaba inicial de uma figura apresentada.

5.4.1.7 Observação das Práticas Pedagógicas Acessíveis

Vygotsky (1989) diz que a aprendizagem tem um papel primordial para o desenvolvimento do conhecimento. Todo processo de ensino e aprendizagem se fundamenta em três elementos essenciais: o aluno, o educador e o conhecimento a ser adquirido, que é construído a partir da interação entre eles. Quando existe a relação dinâmica entre esses elementos, o aprendizado se torna mais significativo, permitindo que o estudante não apenas memorize informações, mas também as compreenda e as utilize nos diferentes contextos. Assim, a educação especial se estabelece dentro de um processo contínuo, no qual o conhecimento é constantemente aprofundado.

Durante a manhã na escola pública, acompanhei o atendimento de uma criança com autismo do 2º ano do ensino fundamental na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ao chegar, o aluno foi recebido pela professora, que o levou até a mesa onde a atividade estava exposta.

A docente explicou o que iriam estudar, contextualizando o conteúdo de forma clara e acessível. O objetivo do atendimento era auxiliar o aluno no reconhecimento e formação de sílabas, promovendo o desenvolvimento da consciência fonológica. Para iniciar, a professora apresentou cartões com sílabas simples, destacando com diferentes núcleos para facilitar a associação visual.

O aluno foi incentivado a manipular os cartões, formando palavras conhecidas, como (sol, casa, azul, carro). Para tornar a atividade mais dinâmica, a professora propôs um jogo da trilha silábica. O estudante avançava no percurso à medida que identificava corretamente a

sílabas iniciais das imagens ilustradas. Durante o jogo, a professora reforçava a pronúncia das sílabas, utilizando gestos e repetições para auxiliar na fixação do conteúdo.

O aluno participou da atividade, demonstrando interesse e envolvimento ao longo de todo o atendimento. No entanto, sua atenção foi momentaneamente desviada com a chegada da mãe à sala. Naquele momento, ele parecia eufórico e ficava caminhando em círculos entre as mesas enquanto a professora conversava com a sua responsável. Ao final da conversa, sua mãe o chamou para pegar a mochila, informando que era hora de ir para casa.

Continuando as observações na sala do Atendimento Educacional Especializado, no dia nove de setembro, a aluna com deficiência intelectual chega à sala de aula acompanhada de sua mãe. Segundo a professora, a criança necessitava de mais atenção, pois tinha dificuldades na comunicação. O objetivo da professora era o reconhecimento dos animais e a ampliação do seu vocabulário.

A atividade iniciou-se com a apresentação de figuras de diferentes animais, como gato, peixe, elefante e sapo. A criança era incentivada a nomeá-los, enquanto a professora reforçava informações sobre suas características, como habitat, alimentação e forma de locomoção.

O objetivo da atividade era auxiliar no reconhecimento e na categorização dos animais. Para isso, a professora utilizou pistas sonoras e gestuais, reforçando a pronúncia das palavras e facilitando sua memorização. Além disso, foram disponibilizados animais em miniatura, permitindo que a aluna os manipulasse e fizesse a associação entre os objetos e as imagens correspondentes. Para concluir o momento de aprendizagem, a professora propôs uma brincadeira na qual a aluna deveria imitar os sons e movimentos dos animais enquanto identificava suas sílabas iniciais. O desempenho da aluna foi satisfatório, tendo em vista que ela conseguiu identificar e categorizar os animais corretamente ao longo da atividade.

5.4.1.8 Considerações a respeito da observação na escola pública

Dadas as categorias de análise abordadas anteriormente, algumas questões específicas merecem um olhar mais atento, a saber: problemas de infraestrutura e comprometimento da equipe pedagógica.

5.4.1.8.1 Problemas de infraestrutura

A falta de materiais essenciais na secretaria da escola, como tinta para impressoras, foi um problema recorrente, levando, em alguns casos, os próprios docentes a cuidar da recarga dos cartuchos. Além disso, a ausência de itens básicos de uso cotidiano, como medicamentos para dor de cabeça e febre, bem como absorventes para as alunas, compromete também o suporte oferecido aos estudantes. A estrutura física da escola também apresentava deficiências. Durante uma reunião de pais, um responsável escorregou na rampa de acesso às salas, revelando falhas na segurança e acessibilidade do ambiente. Os banheiros, por sua vez, não contam com adaptações adequadas para pessoas com deficiência.

Segundo Sasaki (2009, p. 3), alguns critérios devem ser observados para garantir a acessibilidade arquitetônica, atendendo a padrões que promovem a inclusão e a mobilidade para todos, sendo eles:

Guias rebaixadas na calçada defronte à entrada da escola, caminhos em superfície acessível por todo o espaço físico dentro da escola, portas largas em todas as salas e demais recintos, sanitários largos, torneiras acessíveis, boa iluminação, boa ventilação, correta localização de mobílias e equipamentos etc. Implantação de amplos corredores com faixas indicativas de alto contraste, elevadores, rampas no trajeto para o recinto da biblioteca e áreas de circulação dentro dos espaços internos desse recinto entre as prateleiras e estantes, mesas e cadeiras e equipamentos (máquinas que ampliam letras de livros, jornais e revistas, computadores etc.).

A acessibilidade arquitetônica não apenas elimina barreiras físicas, mas também contribui para a promoção da equidade educacional, garantindo que estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar possam se deslocar com autonomia e segurança.

Além disso, a implementação dessas medidas favorece a socialização e a interação entre os indivíduos, criando um ambiente mais acolhedor e democrático.

Outro ponto crítico observado foi a falta de alimentação em uma aula extra realizada no sábado. Diante da situação, a direção cogitou servir caldo de ossos aos alunos, o que demonstra a precariedade dos recursos destinados à merenda escolar em momentos não convencionais. Esses aspectos reforçam a necessidade de melhorias estruturais e organizacionais para garantir um ambiente escolar minimamente seguro.

5.4.1.8.2 Comprometimento da equipe

A observação das experiências pedagógicas na sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na sala de aula regular evidencia desafios pedagógicos e políticos que impactam diretamente a inclusão e o atendimento adequado dos alunos com deficiência.

Vale salientar que a adaptação curricular e o uso de materiais diferenciados são fundamentais para garantir o acesso equitativo ao conhecimento dentro da escola. No entanto, a análise realizada após o período de observação *in loco* revela a ausência de estratégias pedagógicas adaptadas, demonstrando um obstáculo significativo no processo de inclusão. Além disso, a falta de informação da docente responsável pela turma sobre os níveis de suporte e as especificidades dos alunos com autismo evidencia falhas na comunicação entre a gestão escolar e os professores, comprometendo o atendimento individualizado. A presença de um auxiliar para apenas uma criança com autismo evidencia a desigualdade no suporte oferecido, deixando os demais alunos sem acompanhamento adequado.

A problemática também é destacada no estudo de Girão (2020), que evidencia os desafios enfrentados pelos docentes de Morada Nova. Uma das participantes da sua pesquisa destaca:

Sobre a questão em sala, sobre as dificuldades, eu tive um aluno com autismo bem severo, eu me senti angustiada, me via em uma situação que a diretora dizia: o aluno tal tem que ficar em sala, e, quantas vezes eu parei minha aula para ficar só com ele tentando acalmar, mediar. E as outras crianças, é justo com as outras crianças? Tinha dias de eu não conseguir dar nenhum conteúdo programado, porque a gente tinha que focar nele, porque a cuidadora tinha experiência zero. (Girão, 2020, p.75)

Esse relato demonstra como a ausência de auxiliares e a falta de formação adequada impactam significativamente o ambiente escolar. Em vez de oferecerem o suporte necessário, muitos cuidadores, devido à inexperiência, acabam transferindo essa responsabilidade para os professores, que já enfrentam inúmeros desafios pedagógicos no dia a dia.

Na escola, outro aspecto preocupante é a ausência de ações pedagógicas que promovam a conscientização e combatam falas e atitudes discriminatórias dentro da sala de aula, o que revela lacunas na formação docente voltada para a inclusão e a diversidade.

Outro fato que chamou atenção foi a baixa frequência de alguns profissionais do AEE e o fato de a sala permanecer fechada por dois dias consecutivos indicam desafios organizacionais que dificultam o acesso dos estudantes aos recursos e estratégias adaptativas necessárias.

Apesar da existência de materiais adaptados na sala do AEE, o discurso das professoras sobre a escassez de recursos fornecidos pela secretaria municipal de educação sugere um desalinhamento entre a gestão pública e a prática pedagógica.

A polarização política no município também se reflete na dinâmica escolar, influenciando as posturas e interações entre os profissionais da educação. O clima de disputa política compromete o ambiente organizacional, afetando o envolvimento e a colaboração entre os docentes.

O receio de alguns professores em se envolver com determinados espaços escolares demonstra o impacto dessa divisão na estrutura e funcionamento da escola, prejudicando a troca de conhecimento e a implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

Diante desse cenário, torna-se essencial repensar as políticas de formação e acompanhamento docente, promovendo um ambiente escolar que favoreça, de fato, a inclusão. É necessário fortalecer a comunicação entre os gestores escolares e os professores, garantindo o alinhamento das estratégias de inclusão dentro do espaço escolar. Somente com um planejamento pedagógico alinhado e livre de interferências políticas será possível assegurar o direito à educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.

5.4.2 Observação da prática docente no contexto privado

5.4.2.1 O encontro com a gestão da escola privada

Ao chegar à escola privada, fui convidada para uma breve reunião de alinhamento com a equipe gestora, composta pela direção e pelas coordenadoras dos turnos manhã e tarde. Durante o encontro, a diretora solicitou que eu apresentasse os principais objetivos da minha pesquisa, detalhando o público-alvo e os critérios que orientariam as coordenadoras na escolha das turmas mais específicas para a observação.

A equipe gestora demonstrou interesse em compreender a proposta do estudo, ouvindo atentamente minhas considerações. Após a minha explanação, as coordenadoras sugeriram que

a observação ocorresse no turno da manhã, justificando que, nesse período, havia um maior número de crianças autistas matriculadas nas turmas. Esse direcionamento possibilitou um contato mais significativo com os sujeitos do estudo e com as práticas pedagógicas propostas para a inclusão de estudantes autistas dentro da escola.

Após a reunião inicial, as coordenadoras me conduziram por uma visita guiada no espaço físico da escola. Iniciamos o percurso pelos corredores principais, onde me explicaram a ordem das salas de aula, a organização dos alunos e as estratégias adotadas para promover a inclusão no cotidiano escolar. Juntas, fomos inicialmente conhecer a sala onde são realizados os atendimentos psicológicos. Segundo a coordenadora do turno da manhã, o ambiente foi planejado para acolher os estudantes que necessitam de suporte emocional e acompanhamento especializado. A coordenadora responsável frisou a importância desse espaço para o bem-estar dos alunos, sobretudo os estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que frequentemente enfrentam desafios relacionados à socialização e regulação emocional.

Ao lado da sala do atendimento psicológico, está localizada a sala destinada ao atendimento psicopedagógico, direcionada ao suporte educacional para alunos com dificuldades de aprendizagem. A coordenadora do turno da tarde ressaltou que esse espaço era utilizado para o atendimento individualizado dos alunos, permitindo um suporte direcionado às suas necessidades educacionais. Ela explicou que, sempre que um estudante (autista ou neurotípico) demonstrasse dificuldades persistentes em determinada disciplina ou comesse a apresentar atraso significativo no aprendizado, a professora entrava em contato com a coordenação, a partir dessa sinalização, e aí era agendado um horário específico para que o aluno recebesse atendimento personalizado com o profissional responsável pelo reforço escolar.

Conforme Oliveira (2022, p. 40), “A observação constante e direcionada, os registros dos mínimos progresso e o uso de fichas de anotações individuais sobre cada aluno e cada inteligência são instrumentos que facilitam a avaliação e identificação das habilidades”.

A prática da observação atenta por parte do núcleo escolar permite, por exemplo, que o professor acompanhe de forma mais precisa o desenvolvimento dos estudantes, identificando suas potencialidades e dificuldades ao longo do processo de aprendizagem. Além disso, uma observação sistemática favorece a elaboração de estratégias pedagógicas mais assertivas.

A profissional enfatizou que a escola buscava atuar de maneira preventiva, intervindo assim que identificasse desafios no aprendizado. Além disso, ela destacou que, para os alunos

autistas, esse atendimento muitas vezes envolvia adaptações metodológicas, respeitando seus limites. Após conhecer a estrutura da escola, fui apresentada a algumas professoras, que me receberam com cordialidade. Em seguida, as coordenadoras se despediram, reforçando a importância do trabalho que seria desenvolvido e demonstrando abertura para futuras trocas durante o processo de observação. Antes de encerrar o encontro, alinhamos a data para o início oficial da observação em sala de aula, garantindo que todo o processo ocorresse de forma organizada.

Ao final da visita, pude perceber que a escola se esforçava para oferecer um suporte diferenciado aos alunos que necessitavam de acompanhamento especial. A existência de espaços estruturados para atendimentos psicológicos, psicopedagógicos e reforço escolar evidenciava um compromisso com a inclusão e a aprendizagem significativa. A equipe pedagógica demonstrou sensibilidade ao considerar que cada aluno tem um ritmo próprio de desenvolvimento e que estratégias diferenciadas são essenciais para garantir um ensino equitativo.

5.4.2.2 A observação das aulas

No dia sete de outubro de 2024, iniciei a observação da turma na escola privada. Tratava-se de uma turma do segundo ano do ensino fundamental, do turno da manhã, com 18 alunos, sendo que 3 tinham algum tipo de deficiência, entre eles 3 autistas que necessitavam de apoio leve ou moderado. O momento de observação aconteceu no total de cinco aulas: duas de Língua Portuguesa, uma de História e duas de Educação Física.

A observação seguiu os mesmos critérios adotados na escola pública, considerando os seguintes aspectos: a) análise dos materiais utilizados, incluindo livros didáticos e outros recursos pedagógicos; b) avaliação do processo de inclusão do aluno na turma, tendo em conta os diferentes níveis de suporte oferecidos ao estudante autista; e c) observação das práticas pedagógicas adotadas.

5.4.2.3 Materiais didáticos e recursos pedagógicos

O material utilizado na escola privada era o mesmo para todos os alunos, porém as atividades e avaliações eram adaptadas conforme as necessidades e particularidades de cada estudante. Os livros e cadernos das crianças com deficiência continham uma página adicional com a atividade adaptada, sempre abordando o mesmo conteúdo trabalhado em aula.

Essas adaptações incluíram o uso de respostas de múltipla escolha com imagens, dispensando a exigência de escrita, além de frases curtas e textos organizados em pequenos blocos para facilitar a compreensão.

Foram analisadas as atividades de livros de Geografia, Ciências e Artes, nas quais se comprovou a presença de adaptações coladas diretamente sobre as páginas originais. Essa estratégia permitiu que uma criança com autismo utilizasse o mesmo material didático que seus colegas, evitando a necessidade de um livro separado. Essa abordagem é fundamental para prevenir qualquer forma de segregação desde o início do processo de aprendizagem, garantindo que todos os alunos compartilhem a mesma base de conhecimento.

Além disso, observei que as atividades adaptadas seguem diretrizes específicas para facilitar a compreensão e a participação da criança. Os exercícios apresentam a predominância de imagens em relação a textos extensos, tornando o conteúdo mais acessível. Os enunciados eram diretos e objetivos, evitando construções longas, contribuindo para uma melhor assimilação das informações.

Com base na abordagem de Santos, Lopes e Melro (2021, p. 6), que destacam que "os materiais didáticos serão inclusivos se utilizados em diferentes linguagens, contemplando a efetiva comunicação com diferentes públicos", o uso de faixas sonoras e gestuais, juntamente com materiais manipuláveis, permite diversificar as formas de aprendizagem, favorecendo a assimilação do conteúdo por todos. Um ambiente escolar que utiliza materiais adaptados amplia as possibilidades para que o aluno com deficiência possa explorar diversas formas de acesso ao conhecimento de maneira mais autônoma.

Outro aspecto relevante foi a ênfase em exemplos concretos, reduzindo a necessidade de abstração. Para crianças com autismo, o pensamento concreto é um recurso essencial para o aprendizado, pois elas podem encontrar dificuldades na compreensão de conceitos puramente

teóricos ou simbólicos. Assim, os materiais adaptados utilizaram referências do cotidiano da criança, ilustrações claras e práticas que favoreceram a aplicação direta dos conteúdos.

A adoção de materiais didáticos adaptados dentro do próprio livro utilizado pela turma é demonstrada como uma estratégia eficiente para garantir a inclusão sem segregação. Ao oferecer atividades acessíveis, claras e com suporte visual, foi possível proporcionar um ambiente de aprendizado mais equitativo, no qual uma criança com autismo se sente pertencente e capaz de avançar em seu processo educacional.

Solicitei à professora acesso às propostas de adaptação, e ela me forneceu os materiais. Entre as estratégias utilizadas, observei que algumas atividades envolveram cartões de perguntas e respostas. Segundo os docentes, essa abordagem surgiu ao perceberem que um dos alunos tinha hiperfoco em jogos de cartas, o que levou à ideia de trabalhar determinados conteúdos por meio dessa estratégia lúdica e motivadora.

A aula teve início, a professora responsável pela disciplina de Português, que seria ministrada naquele dia, me explicou a dinâmica planejada. Na sala de aula, duas pedagogas conduzem as disciplinas do dia. Enquanto uma professora explica o conteúdo, a outra auxilia os alunos, com atenção especial às crianças com autismo. A organização da sala segue um formato circular, promovendo a proximidade entre os estudantes e facilitando a interação entre os alunos com deficiência e a professora, que senta no lugar estratégico próximo aos alunos atípicos, garantindo suporte docente contínuo.

O Artigo 55 da Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) estabelece parâmetros para acessibilidade arquitetônica, conforme seu artigo 55:

“Art. 55. A concepção e a implantação de projetos que tratem do meio físico, de transporte, de informação e comunicação, inclusive de sistemas e tecnologias da informação e comunicação, e de outros serviços, equipamentos e instalações abertos ao público, de uso público ou privado de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, devem atender aos princípios do desenho universal, tendo como referência as normas de acessibilidade.” (BRASIL, 2015)

A referida lei estabelece diretrizes fundamentais para garantir a acessibilidade arquitetônica em espaços públicos e privados. A localização estratégica da pessoa com deficiência garante autonomia, independentemente de suas condições físicas, sensoriais ou cognitivas, podendo ela utilizar os espaços de forma segura, autônoma e confortável. Dessa

forma, ao considerar a localização estratégica, a acessibilidade deixa de ser apenas um requisito legal e passa a representar um compromisso com a inclusão e a equidade social.

Naquele dia, a aula começou com uma leitura coletiva de um texto curto, projetado na lousa, que contava a história da origem das máscaras. A professora incentivou a participação dos alunos por meio de perguntas direcionadas, permitindo que cada um expressasse sua interpretação da leitura. O objetivo da aula proposta era explorar o simbolismo e a riqueza cultural associada a esse elemento em diferentes sociedades. Durante a leitura do texto, percebi que a docente auxiliar reforçava a explicação e utilizava recursos visuais (máscara em EVA) para facilitar a compreensão.

Garcia (2019, p. 42) destaca o uso de EVA [...] como uma tecnologia simples e ecológica, geralmente, a disposição do estudante em todas as instituições, contribuindo para o avanço dos meios de ensino [...].

Do ponto de vista educacional, a utilização do EVA pode ser associada a abordagens metodológicas que estimulam a criatividade, a experimentação e o aprendizado por meio da manipulação de objetos concretos. Esse tipo de recurso é especialmente útil na educação infantil e no ensino fundamental, em que a ludicidade e a interação são essenciais para o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças.

A professora regente solicitou aos alunos que realizassem uma atividade escrita, a mesma atividade estava adaptada para duas crianças com autismo que necessitavam de suporte adicional. Enquanto os alunos neurotípicos e uma criança autista respondiam diretamente no caderno, duas crianças autistas contavam com o auxílio da pedagoga para organizar suas respostas por meio de apoio na escrita. Também houve auxílio utilizando as máscaras em EVA.

Durante toda a atividade, a preocupação com a inclusão foi evidente, garantindo que todos pudessem participar de acordo com suas habilidades e necessidades.

5.4.2.4 O processo de inclusão desse aluno na turma

Iniciamos um novo dia nas observações na escola privada, a aula que está programada para o dia é de educação física, onde será trabalhada a psicomotricidade da turma. Todos os alunos parecem estar eufóricos com o início da atividade.

A professora propõe uma atividade chamada “Jogo das Cores e Movimentos”, que envolvia todos os alunos e estimulava a dinâmica motora e a interação social. Ele usou círculos coloridos espalhados no chão, cada um representando um movimento específico (pular, girar, bater palmas, caminhar de lado, etc.).

Para ajudar as crianças autistas, percebi que a professora usou algumas estratégias, como o modelo visual e a antecipação. Antes da atividade, ela explicou ao grupo todo e reforçou individualmente para as crianças com autismo como funcionava o jogo. A mesma mostrou um papel onde, por uso de imagens, mostrava os núcleos e seus respectivos movimentos. Esse movimento impediria a ansiedade das crianças ao dar previsibilidade da tarefa.

A professora também solicita alguns alunos para fazer demonstração de como seriam os movimentos a serem executados. A escolha dos alunos para a demonstração não pareceu ter um critério estabelecido, apenas solicitou que quem entendeu a atividade realizasse os primeiros movimentos para demonstrar aos demais. Nesse momento, uma das crianças autistas, parecia estar confortável, ela se aproximou dos demais para demonstrar os passos.

Um dos alunos autistas, de início, optou por iniciar apenas observando e pisando nos círculos sem executar os movimentos. Notei que essa pequena recusa motivou a professora a incentivá-lo com pequenas recompensas positivas (elogios e aplausos da turma) cada vez que ele tentava um movimento novo.

Cada avanço da criança foi comemorado. Se antes ela apenas tocava os círculos, depois passou a fazer os movimentos mais simples, como bater palmas e pular pequenos obstáculos. Ao final da atividade, a aluna realizou algumas das ações e demonstrou satisfação ao participar.

A dinâmica foi bem-sucedida, evidenciada não só pelo aprimoramento da coordenação motora, mas também pelo processo inclusivo que uniu a criança autista à turma. Os colegas passaram a vê-la como parte do grupo, ajudando-a espontaneamente nas atividades.

A professora demonstrou atenção ao adotar estratégias para minimizar a ansiedade e promover a participação ativa dos alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao usar elogios e aplausos para cada pequeno avanço, ela criou um ambiente encorajador e motivador, diminuindo a resistência inicial do aluno e promovendo sua participação.

Oliveira (2022) destaca a importância do trabalho em equipe para estimular a empatia, a proposta de uma atividade que desafie, valorize e reconheça os avanços estimulam o

movimento da inclusão. A comemoração dos sucessos, mesmo que pequenos, fortaleceu a autoconfiança da criança, levando-a a experimentar movimentos mais complexos ao longo da atividade. Essa experiência reforçou a importância de estratégias seguras, respeitando o tempo e as necessidades de cada aluno no processo de inclusão.

5.4.2.5 As práticas pedagógicas

No dia 12 de setembro, retornei ao campo para mais um dia de observação na escola privada. A aula proposta era de Língua Portuguesa, e o conteúdo abordado seria leitura e interpretação de textos. O objetivo era garantir que os alunos trabalhassem com autonomia, a capacidade de compreender textos narrativos curtos, identificando personagens, cenários e eventos principais.

Para isso, a professora solicitou aos alunos um momento de leitura individual utilizando livros paradidáticos. Cada criança teve a liberdade de escolher um livro de acordo com seu interesse, o que aumentou a motivação.

Após a leitura, a professora combinou com a turma que cada um deveria compartilhar com os colegas um resumo de sua história, destacando os pontos principais. À medida que os alunos concluíam a leitura, a professora incentivava a organização do pensamento antes da apresentação.

Enquanto alguns demonstravam entusiasmo para compartilhar suas histórias, outros eram mais reservados. Naquele momento, observei que uma criança autista parecia desconfortável com a ideia de apresentar sua leitura para os colegas. A professora, percebendo seu nervosismo, propôs que ela mostrasse a capa do livro e apontasse as ilustrações de que mais gostava. A dinâmica continuou com a ajuda de perguntas guiadas da professora sobre os momentos principais da história que leu.

Segundo Abed (2014, p. 59), existem “ações concretas que o professor deve planejar e executar para que esses objetivos atinjam os alunos, gerando assim a reciprocidade, ou seja, o engajamento do aluno no processo”. Ações pedagógicas intencionais por parte do professor podem garantir o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem, nem sempre significa que o engajamento do estudante ocorre de maneira espontânea, mas sim como resultado de ações pedagógicas bem estruturadas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

5.4.2.6 Considerações a respeito da observação na escola privada

Além das categorias já discutidas nos tópicos anteriores, gostaria de enfatizar algumas questões importantes observadas durante a experiência na escola privada. Destacamos, em especial, a atuação de equipe multidisciplinar no manejo da rigidez cognitiva de uma estudante autista. O trabalho integrado entre psicopedagoga, psicóloga, coordenadora escolar e as docentes evidenciou a relevância de uma abordagem interdisciplinar para compreender e atender às necessidades específicas do estudante.

A visita guiada pelo espaço físico da escola possibilitou a análise detalhada das estratégias adotadas para promover a inclusão e oferecer suporte educacional aos estudantes. Durante o percurso pelos corredores e salas, foi possível observar iniciativas para atender às diferentes necessidades dos alunos, incluindo serviços de atendimento psicológico e psicopedagógico.

No entanto, a acessibilidade arquitetônica ainda apresenta desafios que podem comprometer a mobilidade e a participação plena de estudantes com deficiência, em especial aqueles com deficiência visual ou física. Foi constatada, por exemplo, a ausência de piso tátil nos corredores e áreas comuns, o que dificulta a orientação e a locomoção de alunos com deficiência visual. Além disso, os banheiros não estão devidamente adaptados, pois não possuem barras de apoio, os lavatórios não apresentam alturas acessíveis e o espaço disponível para circulação de cadeiras é insuficiente. Essas barreiras estruturais limitam a inclusão e impedem que todos os alunos usufruam do ambiente escolar com autonomia e igualdade de condições.

Por outro lado, o ambiente destinado ao atendimento psicológico foi planejado para acolher os estudantes que precisam de suporte emocional e acompanhamento especializado. Esse suporte é fundamental, sobretudo para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que podem enfrentar desafios na socialização e na regulação emocional. O atendimento psicológico contribui diretamente para a tranquilidade do aluno e favorece sua permanência na escola. A adaptação curricular se manifesta na personalização dos materiais didáticos. Embora o material seja comum a todos os alunos, as atividades e avaliações são ajustadas conforme as necessidades de cada estudante. O uso de adaptações coladas diretamente sobre as páginas originais do material didático também contribui para evitar a segregação entre os alunos típicos e neurotípicos.

Outro ponto positivo analisado foi a incorporação de estratégias pedagógicas que respeitam os interesses e habilidades individuais dos alunos, tornando o aprendizado mais acessível e engajador. É essencial que essas iniciativas sejam constantemente aprimoradas, por meio de formações docentes e da ampliação dos recursos disponíveis, para que a inclusão escolar seja cada vez mais efetiva e significativa.

5.4.2.6.1 O Desafio da Rigidez Cognitiva

A professora da escola privada me informou que sempre percebia que a criança sempre escolhia o mesmo livro paradidático (Lulu vai para a Escola). Em um determinado momento da aula, a professora sugeriu um título diferente para que a criança lesse, mas a criança reagiu de forma negativa, recusando a troca. Devido à sua rigidez cognitiva, essa mudança inesperada acarretou um episódio de desregulação emocional.

A criança chorou intensamente, demonstrou grande angústia e não conseguiu mais acompanhar a aula. Diante da situação, foi necessária a intervenção da psicóloga para ajudá-la a lidar com a frustração. Posteriormente, a equipe escolar entrou em contato com os pais, que foram buscá-la para que pudessem ir a um ambiente mais familiar.

Esse episódio fez com que a professora ficasse receosa em insistir na troca de livros, relatando que optaria por respeitar a preferência da criança para evitar novos momentos de desregulação comportamental.

5.4.2.6.2 Dilema dos Educadores e a Necessidade de Formação Especializada

Esse acontecimento gera um dilema, por um lado, a docente quer aumentar a ampliação do repertório literário da aluna, por outro, teme gerar um novo episódio de frustração e angústia. Tal sentimento de apreensão é comum entre educadores que lidam com alunos autistas, especialmente quando falta formação especializada contínua. A situação reforçou a necessidade de uma abordagem mais cuidadosa, com estratégias progressivas e previsíveis para introduzir mudanças, sempre respeitando o tempo e os limites da criança.

Sasaki (2010) enfatiza que a efetivação da inclusão exige uma reconfiguração ampla das práticas educacionais, contemplando mudanças estruturais e metodológicas que garantam o acesso e a participação equitativa de todos os alunos. Dessa maneira, a inclusão eficaz é feita

respeitando o ritmo e as necessidades da criança, oferecendo apoio emocional e estratégias bem planejadas que possibilitem seu desenvolvimento sem causar desconforto.

Cinco dias após o episódio ocorrido com a aluna, retornei à escola privada para aprofundar minha observação, desta vez focando em como uma equipe multidisciplinar estava lidando com a rigidez cognitiva da estudante. Buscando compreender as estratégias adotadas, procurei a coordenadora do turno da manhã para obter mais informações sobre o acompanhamento da criança. Ela relatou que, desde o retorno das férias de julho, a criança tem exigido um acompanhamento mais próximo, pois seu forte apego à rotina tem dificultado sua readaptação ao ambiente escolar. No retorno das férias de julho, a criança começou a demonstrar sinais de angústia. A mudança na rotina, a reorganização da sala de aula e até a troca de livros geraram insegurança. Além disso, a criança tem dificuldades para permanecer sentada por longos períodos, motivo pelo qual as professoras optaram por respeitar seu tempo e oferecem o espaço necessário para sua autorregulação.

A coordenadora explicou: “Desde agosto, intensificamos o acompanhamento da aluna com a psicóloga e a psicopedagoga, para trabalharmos com mais ênfase sua rigidez cognitiva”. Foi percebido pela equipe multidisciplinar que a criança tem um hiperfoco em uma boneca que traz diariamente para a escola. Por isso, as profissionais (psicólogas e psicopedagogas) utilizam esse objeto como um recurso pedagógico e emocional para auxiliá-las. Todos os dias, quando a aluna chega à escola, a equipe multidisciplinar faz suas observações e percebeu que a aluna segurava firme sua boneca preferida, que a acompanhava em todas as atividades. A boneca não era apenas um brinquedo, mas um pilar de segurança da criança, uma ponte entre o mundo previsível de sua casa e os desafios inesperados da escola.

5.4.2.6.3 A Intervenção da Psicóloga

A estratégia usada pelas profissionais me instigou a procurar a psicóloga para saber dela qual intervenção a mesma estava utilizando para trabalhar a rigidez da aluna e a profissional foi me mostrar que trabalhou a identificação das emoções da aluna através de sua boneca. De acordo com a psicóloga, a conversa se firmava por perguntar a Sofia (nome da boneca) se ela estava se sentindo calma ou nervosa, se Sofia estava se sentindo ansiosa. A psicóloga disse que a criança começou a projetar suas emoções na boneca.

Com esse recurso, a profissional trabalhou estratégias para lidar com mudanças inesperadas. Criaram juntas pequenas histórias em que a boneca enfrentava novidades, como usar material didático diferente do que a criança era acostumada a usar, experimentar sentar-se em um novo lugar da sala, sempre recebendo apoio e reconhecimento por sua coragem.

Esse momento entre a aluna e a psicóloga acontecia após o intervalo e tinha duração de 30 minutos. Toda sexta-feira, a psicóloga disse que se reunia com as professoras, psicopedagoga e coordenadora para tratar quais seriam os próximos passos das intervenções da criança. Também fui informada pela psicóloga que as profissionais responsáveis pela criança estavam programando uma data para que fosse executada a reavaliação do Plano Educacional Individualizado.

5.4.2.6.4 Um Novo Caminho: A Reavaliação do PEI e as Novas Metas

No dia vinte e seis de setembro, ao chegar na escola privada para mais um dia de observação, fui convidada pela diretora a participar do encontro com a equipe multidisciplinar para ver como eram feitas as novas propostas pedagógicas na reavaliação do PEI. A equipe multidisciplinar da escola se reuniu para reavaliar o Plano Educacional Individualizado (PEI) da criança autista, que tem apresentado fortes desafios de readaptação à rotina escolar.

Desde o retorno das férias, sua rigidez cognitiva tornou-se mais evidente, dificultando sua participação nas atividades diárias. Diante do cenário, a equipe multidisciplinar composta por professores, coordenadores, psicóloga e psicopedagoga vê a necessidade de reformular suas estratégias de ensino para garantir o bem-estar e o desenvolvimento da aluna. Segundo Fish (2006, apud, Costa, 2016, p. 11), “a efetiva comunicação entre os membros do PEI é essencial para fornecer o melhor programa possível para os estudantes que recebem os serviços de Educação Especial”.

A comunicação eficiente na construção do PEI possibilita uma abordagem mais integrada e coerente, garantindo que as estratégias pedagógicas e as adaptações sejam aplicadas de maneira consistente em diferentes espaços de aprendizagem. Além disso, quando há um diálogo constante entre os membros da equipe, torna-se mais fácil identificar desafios e ajustar as instruções conforme necessário, promovendo um ensino mais inclusivo.

Durante a reunião, a psicóloga relatou que fez intervenções com a criança após o episódio de sua desregulação através do uso de sua boneca. A aluna tinha forte apego à sua boneca, que levava consigo todos os dias para a escola. Esse objeto não era apenas um brinquedo, mas um suporte emocional essencial para que ela lidasse com momentos de ansiedade. Ao ouvir essa observação, a psicopedagoga sugeriu que a boneca estivesse inserida de forma mais ativa no contexto pedagógico, tornando o ambiente de aprendizagem mais confortável.

As professoras que já haviam notado sua resistência às mudanças propuseram uma abordagem gradual para introduzir novos livros paradidáticos. Em vez de solicitar uma troca brusca do livro que a aluna escolhesse diariamente, a estratégia seria associar novas leituras ao universo da boneca. Assim, um dos planos foi apresentar histórias em que o personagem principal vivencia experiências semelhantes às da boneca que a aluna tinha hiperfoco, facilitando a acessibilidade da mudança de forma mais natural.

Além disso, ficou decidido que seriam incluídos momentos estruturados de autorregulação ao longo do período em que a aluna estivesse no colégio. As professoras, com o apoio da coordenadora, organizariam pequenas pausas para que a menina pudesse se reorganizar emocionalmente antes de retornar às atividades.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa propôs reunir elementos que contribuam na discussão dos desafios relacionados às práticas pedagógicas inclusivas no ambiente escolar. A observação do cotidiano de duas escolas do interior do Ceará, uma da rede pública e outra da rede privada, fornece um campo privilegiado para analisar as práticas pedagógicas e a efetivação da inclusão no chão de sala de aula. A partir da análise dos espaços e da percepção dos diferentes agentes sociais envolvidos, tornou-se possível compreender os significados atribuídos à realidade vivenciada e como essas experiências influenciam o processo de inclusão escolar.

Para isso, tivemos como objetivo geral compreender os desafios relacionados às práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem adotadas pelos docentes do Ensino Fundamental público e particular na inclusão escolar de estudantes autistas no município de Morada Nova-CE. O processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é influenciado tanto por potencialidades quanto por fragilidades que podem facilitar ou dificultar sua efetivação.

A pesquisa revelou diversas dificuldades que impactam a inclusão de estudantes autistas no Ensino Fundamental em Morada Nova, especialmente na rede pública. Um dos principais desafios é a insuficiência de formação específica dos docentes para lidar com as demandas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), dificultando a implementação de metodologias inclusivas, a adaptação curricular e o uso de estratégias pedagógicas eficazes.

Além disso, observa-se a falta de acesso ao Projeto Político-Curricular (PPC) por parte das docentes tanto da escola pública quanto da escola privada, o que dificulta o planejamento e a aplicação de práticas pedagógicas alinhadas às necessidades dos estudantes autistas.

No que diz respeito ao cumprimento das leis relacionadas à formação de professores e à inclusão, observou-se que sua aplicação ocorre de maneira superficial na escola pública. Conforme a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (n.º 13146/15), que baliza promover, em condições de igualdade, os direitos das pessoas com deficiência, visando sua inclusão social. A lei define diretrizes para inclusão e acessibilidade, educação inclusiva e outros âmbitos da vida social. Dessa maneira, há uma desconexão entre o que está previsto na legislação e sua implementação efetiva no contexto escolar, resultando em práticas que não garantem plenamente os direitos dos estudantes autistas.

Na rede pública, as barreiras de acessibilidade física são evidentes e comprometem significativamente a inclusão de estudantes autistas. A infraestrutura apresenta problemas estruturais, como infiltrações, salas com dimensões reduzidas e pouca ventilação, além da ausência de equipamentos essenciais para o ensino, como projetores e recursos multimídia. Além disso, existe carência de espaços adequados para lazer e aprendizagem, como bibliotecas e laboratórios, restringindo oportunidades de desenvolvimento integral dos alunos. A falta de adaptações arquitetônicas agrava ainda mais essa realidade. A ausência de recursos como piso tátil e banheiros adaptados compromete a mobilidade e a autonomia dos estudantes com deficiência, dificultando seu acesso e permanência na escola de forma segura.

Essa limitação física não apenas restringe a participação autônoma desses alunos nas atividades escolares, mas também evidencia a necessidade urgente de investimentos em infraestrutura para garantir um ambiente verdadeiramente inclusivo. Já na escola privada, embora a estrutura seja melhor conservada e equipada, também há limitações específicas no quesito acessibilidade arquitetônica. Faltam adaptações essenciais, como banheiros adaptados e um ambiente recreativo acessível, o que impede a plena inclusão dos alunos com deficiência nesses espaços.

Conforme Sasaki (2009), a remoção das barreiras arquitetônicas no ambiente escolar deve garantir fácil acesso a espaços físicos como locais de eventos, caminhos em superfícies acessíveis, portas largas, correta localização dos móveis e equipamentos, elevadores, rampas, área de lazer e banheiros adaptados.

Nos aspectos atitudinais, a escola pública apresenta desafios preocupantes, pois ainda há resistência à inclusão por parte de alguns professores e alunos. A ausência de ações pedagógicas voltadas para a conscientização e combate às atitudes discriminatórias reflete lacunas na formação dos professores sobre inclusão e diversidade. Em contraste, a escola privada, embora também tenha suas limitações, demonstra um ambiente mais favorável à inclusão, com uma maior conscientização entre os profissionais.

De acordo com Silva (2024, p. 16)

Além de estabelecer leis, é essencial que ocorram mudanças estruturais e sociais que eliminem as barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que ainda limitam a participação plena das pessoas com deficiência na vida cotidiana, implicando não apenas na adaptação de ambientes físicos, mas também na conscientização e educação da sociedade sobre as necessidades e potenciais das pessoas com deficiência.

Outro aspecto fundamental na análise comparativa entre as escolas pública e privada é a formação docente e a disponibilidade de materiais adaptados, fatores que influenciam diretamente a qualidade da inclusão escolar de estudantes autistas. Na escola pública, constatou-se uma deficiência significativa na formação continuada dos professores, o que impacta diretamente na aplicação de metodologias inclusivas.

Já na escola privada, verifica-se um maior investimento na formação continuada dos docentes, permitindo que os professores tenham acesso a estratégias pedagógicas mais eficazes para a inclusão de estudantes autistas. As capacitações ocorrem com maior frequência e incluem abordagens sobre o conhecimento das especificidades de algumas patologias. No entanto, apesar desse avanço, ainda há desafios, especialmente no que se refere à aplicabilidade das formações no cotidiano escolar, uma vez que muitos professores não participaram da elaboração do currículo, o que pode dificultar a integração de práticas inclusivas no planejamento pedagógico.

A disponibilidade de materiais adaptados utilizados na sala de aula comum também apresenta um contraste considerável entre as duas instituições. Na escola pública, observa-se uma carência desses recursos, o que prejudica a adaptação do ensino às necessidades dos alunos autistas. A ausência de Planos Educacionais Individualizados (PEIs), atividades diferenciadas e avaliações adaptadas comprometem o processo de aprendizagem e reforçam as barreiras metodológicas existentes.

Por outro lado, na escola privada, há um esforço para reduzir essas barreiras por meio da adaptação de materiais didáticos, atividades e avaliações. Segundo Fávero e Costa (2014), acessibilidade metodológica é a ausência ou a supressão dos impedimentos nos métodos pedagógicos de ensino e nas técnicas de estudos.

No que tange ao acompanhamento de profissionais de apoio ao estudante neurodivergente, na escola pública, esse acompanhamento é restrito aos alunos que possuem laudo, conforme diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação. Essa exigência, no entanto, exclui muitas crianças que ainda estão em processo de investigação diagnóstica. Na escola privada, o suporte acontece de maneira mais estruturada, com a presença de duas pedagogas por sala: uma responsável pelo ensino e a outra pelo acompanhamento dos alunos com deficiência.

Essa análise evidencia que, embora a escola privada tenha algumas vantagens metodológicas e de suporte pedagógico, ambas as instituições ainda enfrentam desafios significativos para garantir a inclusão plena de estudantes autistas. A superação dessas barreiras requer maior investimento em infraestrutura, formação docente e estratégias pedagógicas que promovam uma educação verdadeiramente inclusiva.

A contribuição desta pesquisa para a área educacional está na reflexão crítica e análise detalhada sobre os desafios enfrentados pelas escolas no processo de inclusão de estudantes autistas, tanto na rede pública quanto na privada. A pesquisa oferece uma visão abrangente sobre as barreiras físicas, metodológicas e atitudinais presentes no contexto escolar, evidenciando as lacunas na infraestrutura, na formação docente e nos recursos pedagógicos adaptados que impactam diretamente a aprendizagem e o desenvolvimento desses alunos.

Além disso, ao explorar o contexto específico de Morada Nova, a pesquisa contribui para o entendimento da realidade local e das limitações enfrentadas pelas escolas, proporcionando um panorama que pode orientar políticas públicas e práticas pedagógicas mais eficazes.

No contexto da pesquisa, as contribuições se refletem na identificação de estratégias e soluções que podem ser aplicadas para melhorar as condições de inclusão nas escolas, como o aprimoramento da formação docente, a implementação de PEIs mais eficazes e a adaptação das metodologias de ensino. A pesquisa também sugere a necessidade urgente de investimentos em formação docente, infraestrutura escolar e de uma abordagem mais inclusiva.

REFERÊNCIAS

ABED, Anita Lilian Zuppo. **O Desenvolvimento das Habilidades Socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da Educação Básica**. São Paulo. Abril de 2014.

ANFOPE – ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO. **Documento final do XX Encontro Nacional da ANFOPE: 1 a 5 de fevereiro de 2021: política de formação e valorização dos profissionais da educação: resistências propositivas à BNC da formação inicial e continuada**. Porto Alegre. 2021. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/04/20%E2%81%B0-ENANFOPE-%E2%80%93Documento-Final-2021.pdf>. Acesso em: 04 de fev. 2025.

ASPERGER H. Die “Autistischen Psychopathen” in kindesalter. *ArchPsychiatr Nervenkr*. 1944; 110:76-136.

ASSOCIATION AMERICAN PSYCHIATRIC. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BLEULER, E. Autistic Thinking. *American Journal of Insanity*, 69(5): 873, 1913.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

BRASIL. Lei nº 13.146/2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União. Poder Executivo. Brasília, DF. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 02**, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil: seção 1, Brasília, DF, n. 28, p. 87-90, 10 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2024a**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. MEC/SEESP. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em 21 fev. 2025

CARVALHO, Débora Barbosa De; GOMES, Suzete Araujo Oliveira. Interdisciplinaridade e deficiência intelectual na educação especial: uma revisão sistemática integrativa. **Research, Society and Development**, [s. l.], v. 11, n. 3, p. e48111326687, 4 mar. 2022. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i3.26687>.

CERQUEIRA-NETO, S. P. G. et al. AUTISMO: DO RECONHECIMENTO À MOBILIDADE PELO TERRITÓRIO. **Revista Brasileira de Geografia Médica e da Saúde**, Hygeia - v. 17, 50 maio 2021.

COSTA, D. S. **Plano Educacional Individualizado**: Implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo. 2016. Dissertação de Mestrado (mestre em educação) – Pós graduação em educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria 04 out 2016.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo. Plano Educacional Individualizado para Estudantes com Autismo: revisão conceitual. **Cadernos de Educação**. Pelotas, n.º 6, p 102-108, jan./jun. 2019.

CROWELL, J. A.; KELUSKAR, J.; GORECKI, A. Parenting behavior and the development of children with autism spectrum disorder. **Comprehensive Psychiatry**, v. 90, p. 21–29, 1 abr. 2019.

DELLAMURA, D. F. V. UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA Júlio De Mesquita Filho FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS. [s.d.].

DIAS, D. **Educação Inclusiva: superando as barreiras de acessibilidade metodológica**. [s.l.] Universidade Federal de Uberlândia, 23 abr. 2021.

ESTRELA, I. A. **Nada sobre nós, sem nós**: a influência da acessibilidade atitudinal no processo de formação de universitários com deficiência visual.

FÁVERO, C. H.; COSTA, H. G. **Inclusão**: a Acessibilidade como Garantia de Educação de Qualidade. [s.d.].

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e Interdisciplinaridade**. Aleia, Volume.10, número 1. São Paulo, 2008.

FISH, W. W. **Perceptions of parents of students with autism towards the IEP meeting**: a case study of one family support group chapter. Education Fall, vol: 127 (1), p. 56 (13), 2006. FRITH, U.; HAPPÉ, F. Autism: beyond “theory of mind”. **Cognition**, v. 50, n. 1-3, p. 115–132, 1994b

GARCIA, Debora Fagundes De Oliveira. **Experimentações Em Gravura Para O Ensino De Arte: Matriz Em E.V.A.** 2019. 64 f. Monografia (Curso De Graduação De Licenciatura Em Artes Visuais) - Instituto Federal De Educação, Ciência E Tecnologia De Goiás. Goiás. 2019.

GARCIA, P. S. AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DE PROFESSORES NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO DE CIÊNCIAS: FATORES INTERVENIENTES NO CONDICIONAMENTO DOS AVANÇOS. **Revista e-Curriculum**, v. 15, n. 1, p. 103, 31 mar. 2017.

GIRÃO, Adriana Kelly Gomes. **AUTONARRATIVAS NO ENCONTRO COM PEDAGOGAS DE MORADA NOVA CE: uma experiência de promoção da educação inclusiva de crianças com diagnóstico de autismo.** 2020. 99f. Dissertação (Mestrado em Cognição, Tecnologias e Instituições) - Universidade Federal Rural do Semiárido, Mossoró, 2020.

GLAT, Rosana; VIANNA, Márcia; Marin, REDIG, Annie Gomes. Plano educacional individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. **Ciências Humanas e Sociais em Revista**, Rio de Janeiro, v.34, n.12, pp 79-100 jul., 2012.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.** Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro.** Rio de Janeiro: Record, 2016.

GUPTA, A. R.; STATE, M. W. Autismo: genética, **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. I, p. 29-38, maio 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v28s1/a05v28s1.pdf>>. Acesso em: 14 Jan. 2025.

HICKOK, G. Eight problems for the mirror neuron theory of action understanding in monkeys and humans. **Journal of Cognitive Neuroscience**, v. 21, n. 7, p. 1229–43

HOLANDA, Monique Mary Bezerra DE; PAIVA, Geórgia Maria Feitosa. Os desafios da inclusão escolar de estudantes autistas no ensino fundamental. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 44, n.º 88, p. 126-142, maio/ago. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **O que é o atendimento educacional especializado (AEE)?** Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: [https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento#:~:text=O%20atendimento%20educacional%20especializado%20\(AEE\)%20%C3%A9%20a%20media%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20que,educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%2C%20devendo%20a%20sua](https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento#:~:text=O%20atendimento%20educacional%20especializado%20(AEE)%20%C3%A9%20a%20media%C3%A7%C3%A3o%20pedag%C3%B3gica%20que,educa%C3%A7%C3%A3o%20especial%2C%20devendo%20a%20sua). Acesso em: 1 jan. 2025.

KANNER, L. **Autistic Disturbances of Affective Contact.** *Nervous Child*, 2, p. 217-250, 1943.

LEITE, Lucia Pereira, et al. **Transtorno do Espectro Autista: guia de orientações para as Instituições de Ensino Superior**. COORDENADORIA DE AÇÕES AFIRMATIVAS, DIVERSIDADE E EQUIDADE (CAADI) (Org.). São Paulo: Unesp, 2. ed., 2023

MENINO-MENCIA, G. F. FACULDADE DE CIÊNCIAS DE BAURU Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem. [s.d.].

MORADA NOVA. Secretaria de Educação. **Plano de Ação para a Inclusão Escolar de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista**. Morada Nova: Secretaria de Educação, 2023. Disponível em: <https://moradanova.ce.gov.br/secretaria.php?sec=3>

OLIVEIRA, E. D. et al. Contribuição da interseccionalidade na compreensão da saúde-doença-cuidado de homens jovens em contextos de pobreza urbana. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 24, p. e180736, 2020.

OLIVEIRA, I. M. de; VICTOR, S. L. Práticas de inclusão escolar de crianças e jovens com autismo: Contribuições de pesquisas portuguesas. 2016. **Revista Educação Especial em Debate**, Vitória- ES. Ano 1, v. 1. n. 1. p. 70-86. 2016.

OLIVEIRA, Simone Mendonça De. **HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: E-book para Professores da Educação Básica**. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E ACULTURA. **Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PAIVA JUNIOR, F. **Nova classificação de doenças, CID-11**, unifica Transtorno do Espectro do Autismo: 6A02. Tismoo, São Paulo, 19 jun. 2018. Disponível em: <https://tismoo.us/saude/diagnostico/nova-classificacao-de-doencas-cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo>. Acesso em: 15 agosto. 2024

PESSOA, J. **ADAPTAÇÃO CURRICULAR PARA AUTISTAS NO ENSINO FUNDAMENTAL I: UM ENFOQUE NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL**. [s.d.].

PIAGET, J. La pensée symbolique et la pensée de l'enfant. **Archives de psychologie** 18(72), 273–303, 1923.

RAMAZZINI, B. **As doenças dos trabalhadores**. Tradução de Raimundo Estrêla. – 4 ed. – São Paulo: Fundacentro, 2016. 321 p.: il. Color.; 24 cm. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Psicologia) – Faculdade Maurício de Nassau, Fortaleza, 2017.

REDMERSKI, Monalisa de Oliveira Miranda. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos com autismo em sala de aula**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Brasília, 2018. 95 f

RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e Educação: Doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Sammus, 2006

RÖWER, Joana Elisa; ALVES, Maria Alda de Sousa; GOMES, João Paulo Freitas. Escola E Formação Docente: Narrativas Plurais. In: BODART, Cristiano das Neves (Org). **SOCIOLOGIA E EDUCAÇÃO: DEBATES NECESSÁRIOS**. Maceió: Editora Café com Sociologia, 2019.

RUGGIERI, V. L. Bases neurobiológicas de los trastornos del espectro autista: correlato neuropsicológico e importancia de la intervención temprana. In: VALDEZ, D.; RUGGIERI, V. L. (Orgs.); **Autismo: del diagnóstico al tratamiento**. p. 147–174, 2011. Buenos Aires: Paidós

SANTOS, Larissa Yule Amado; AMORIM, Simone Silveira. AS ORIGENS DO AUTISMO NA VIENA NAZISTA: ENTRE A VIDA E O EXTERMÍNIO. **Apae Ciência**, [s. l.], v. 19, n. 1, p. 60–62, 2023. <https://doi.org/10.29327/216984.19.1-8>.

SANTOS, Sandra Felix; GHILARDI-LOPES, Natalia Pirani; MELRO, Joaquim. **Material didático inclusivo: como fazer? Um guia para a elaboração de materiais didáticos na perspectiva do desenho universal de aprendizagem**. Santo André, SP: Universidade Federal do ABC, 2021. 30 p. ISBN 978-65-5719-027-2.

SASSAKI R. K. **Inclusão, o Paradigma Do Séc 21**. Exclusão social. Educação Especial. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/35852350/Sassaki-R-K-Inclusao-o-paradigma-do-sec-21>. Acesso em: 22 out. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Acessibilidade: Fundamentos e Práticas**. São Paulo: WVA, 2009. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/SASSAKI_-_Acessibilidade.pdf?1473203319 . Acesso em: 27 fev. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009.

SCHUMANN, C. M. et al. **The amygdala is enlarged in children but not adolescents without autism; the hippocampus is enlarged at all ages**. The Journal of Neuroscience: The Official Journal of the Society for Neuroscience, v. 24, n. 28, p. 6392–401, 2004.

SHEFFER, Edith. **Crianças de Asperger: as origens do autismo na Viena nazista**. Tradução: Alessandra Bonruquer. Rio de Janeiro: Record, 2019

SILVA, Joilson Pereira Da. **ESTATUTO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: desafios para uma Educação Inclusiva à luz do Direito**. 2024. 61f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Graduação em Direito do Departamento de Ciências Jurídicas) Universidade Federal Da Paraíba, Santa Rita, 2024.

STAKE, R. E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Tradução: Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

THICIANE PIECZARKA. **O desenvolvimento do transtorno do espectro autista: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE PIAGET**. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

TIROLI, Luiz Gustavo; DE JESUS, Adriana Regina. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada.

Olhar de Professor, [s. l.], v. 25, p. 1–24, 16 dez. 2022.

<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.25.20732.066>.

UPIAS, **Fundamental Principles of Disability Union of the Physically Impaired Against Segregation**, 1976.

VIEIRA, Iara Santos. **A Educação Especial Em Perspectiva: Um Olhar Sobre A Atuação Do Núcleo De Atendimento Pedagógico Especializado (Nape) Em Mulungu (Ce)**. 2023.

39 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado Interdisciplinar Em Humanidades) - Universidade Da Integração Internacional Da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

VYGOTSKY, L. S. O papel do brinquedo no desenvolvimento. In: **A formação social da mente**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2007. 168p. p.106-118.

APÊNDICE

APÊNDICE A - INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Questões da entrevista
1. O que é inclusão escolar para você?
2. Você considera que o currículo da escola que trabalha está alinhado ao PPC?
3. Na sua opinião, como o PPC aborda a inclusão?
4. Quais recursos são destacados no PPC para apoiar o processo de ensino-aprendizagem de crianças autistas?
5. Os professores recebem treinamento para implementar as metodologias utilizadas?
6. Você considera que tem o apoio que necessita para a inclusão de estudantes autistas? O que pode ser melhorado?
7. Quais desafios têm sido enfrentados na implementação das metodologias com alunos autistas, existem soluções ou estratégias específicas para superar esses desafios
8. Você poderia comentar sobre metodologias que trouxeram êxito na sua prática docente, enquanto professor (a) deste estudante? Quais?
9. A escola utiliza o PEI? Se sim, quais os critérios são pensados para desenvolvê-lo?
10. Como a escola coleta o feedback da família dos alunos autistas em relação às metodologias adotadas?

ANEXOS

ANEXO A	Atividade Não Adaptada De Ciências.....	104
ANEXO B	Atividade Adaptada De Ciências.....	105
ANEXO C	Atividade Não Adaptada De Geografia.....	106
ANEXO D	Atividade Adaptada De Geografia.....	107
ANEXO E	Canção do dia dos pais.....	108

ANEXO A – Atividade Não Adaptada De Ciências

**AGORA É COM VOCÊ**

1. OBSERVE NOVAMENTE AS IMAGENS DA PÁGINA ANTERIOR E COMPLETE A INFORMAÇÃO ABAIXO.

■ É POSSÍVEL AFIRMAR QUE O TRABALHO DO CIENTISTA ENVOLVE:

- | | |
|--|--|
| ☐ OBSERVAR O MUNDO. | ☐ ANALISAR O QUE FOI COLETADO. |
| ☐ COLETAR MATERIAIS. | ☐ TRABALHAR SEMPRE SOZINHO. |
| ☐ TER POUCA ATENÇÃO. | ☐ COMPARTILHAR AS DESCOBERTAS. |

■ EXPLIQUE O PORQUÊ DAS OPÇÕES MARCADAS.

2. ESCREVA O NOME DE TRÊS LUGARES ONDE OS CIENTISTAS PODEM TRABALHAR.

3. OBSERVANDO AS IMAGENS DA PÁGINA ANTERIOR E AS ATIVIDADES DESCRITAS, EXPLIQUE QUAL A IMPORTÂNCIA DO TRABALHO DOS PESQUISADORES PARA O DIA A DIA DAS PESSOAS.

ANEXO B – Atividade Adaptada De Ciências

- CIRCULE ABAIXO A IMAGEM DO CIENTISTA.



2. OBSERVE O DESENHO.

- O QUE O CIENTISTA ESTÁ OBSERVANDO? PINTE.



3. PINTE A FLOR QUE ESTÁ EM POSIÇÃO DIFERENTE.



ANEXO C - Atividade Não Adaptada De Geografia

**AGORA É COM VOCÊ**

1. OBSERVE ABAIXO A IMAGEM DE UMA RUA NA CIDADE DE PORTO ALEGRE, NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.



- A) ESCREVA TRÊS ATIVIDADES QUE ESTÃO SENDO REALIZADAS NA RUA.

- B) ESSA RUA SE PARECE MAIS COM UMA RUA COMERCIAL OU RESIDENCIAL? POR QUÊ?

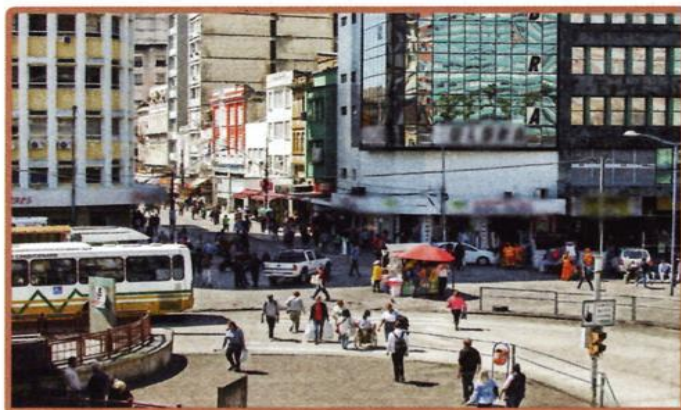
- C) SE ESSA RUA FOSSE DE TERRA, VOCÊ ACREDITA QUE ALGUMA DAS ATIVIDADES REALIZADAS PELAS PESSOAS SERIA PREJUDICADA? POR QUÊ?

- D) COMO É A RUA EM QUE VOCÊ MORA? ESSA RUA É COMERCIAL OU RESIDENCIAL?

ANEXO D - Atividade Adaptada De Geografia

**AGORA É COM VOCÊ**

1. OBSERVE ABAIXO A IMAGEM DE UMA RUA NA CIDADE DE PORTO ALEGRE, NO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL.



A) MARQUE O QUE PODEMOS VER NESSA RUA:

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| ☐ PESSOAS | ☐ CARROS |
| ☐ PRÉDIOS | ☐ ANIMAIS |
| ☐ BRINQUEDOS | ☐ ESCADAS |

B) ESSA RUA PARECE COM A RUA ONDE VOCÊ MORA?

- ☐ SIM
☐ NÃO

C) FAÇA UM DESENHO QUE REPRESENTA A RUA ONDE VOCÊ MORA.

ANEXO E – Canção do dia dos pais.

11 VIDAS

CANÇÃO DE LUCAS LUCCO · 2014

Narana, narana, narana na na na na
Me pareço tanto com você
Olhando dá pra ver, seu rosto lembra o meu
Desde o primeiro aniversário
O primeiro passo, sempre pronto pra me defender
Sempre que brigou comigo
Pra eu não correr perigo
Um herói pronto pra me salvar
Com você eu aprendi todas lições
Eu enfrentei os meus dragões
E só depois me deixou voar
Mas eu só quero lembrar
Que de dez vidas, onze eu te daria
Que foi vendo você
Que eu aprendi a lutar
Mas eu só quero lembrar
Antes que meu tempo acabe, pra você não se esquecer
Que se Deus me desse uma chance de viver outra vez
Eu só queria se tivesse você
Envia essa musica pro seu pai, ou pra sua mãe
Pra quem você considera um pai
Pai, eu sei, o tempo é implacável
Afasta os nossos corpos, mas aproxima o coração
O seu nome é sempre lembrado
Com um verso e falo de você sempre na oração
Pai, foi muito chato crescer
Passei a não ter você contando histórias pra eu dormir

Mesmo o mundo querendo me derrubar
Ao meu lado você sempre está
Pra me levantar quando eu cair
Mas eu só quero lembrar
Que de dez vidas, onze eu te daria
Que foi vendo você
Que eu aprendi a lutar
Mas eu só quero lembrar
Antes que meu tempo acabe, pra você não se esquecer
Que se Deus me desse uma chance de viver outra vez
Mas eu só quero lembrar
Que de dez vidas, onze eu te daria
Que foi vendo você
Que eu aprendi a lutar
Mas eu só quero lembrar
Antes que meu tempo acabe, pra você não se esquecer
Que se Deus me desse uma chance de viver outra vez
Eu só queria se tivesse você
Eu só queria se tivesse você