



**UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA  
AFRO-BRASILEIRA  
INSTITUTO DE HUMANIDADES  
CURSO DE BACHARELADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES**

**ANTONIA CAMILA DA SILVA SANTOS**

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE NA ESCOLA DONA  
RITINHA, EM BARREIRA-CEARÁ**

**ACARAPE**

**2025**

ANTONIA CAMILA DA SILVA SANTOS

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE NA ESCOLA DONA  
RITINHA, EM BARREIRA-CEARÁ

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Coordenação do Curso de Bacharelado  
Interdisciplinar em Humanidades, do Instituto  
de Humanidades da Universidade da  
Integração Internacional da Lusofonia  
Afro-Brasileira, como requisito parcial para a  
obtenção do Título de Bacharel em  
Humanidades.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria Alda de Sousa  
Alves.

ACARAPE

2025

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Sistema de Bibliotecas da UNILAB  
Catalogação de Publicação na Fonte.

---

Santos, Antonia Camila da Silva.

S233i

A inclusão de crianças com Transtorno do Especto Autista em sala de aula: uma análise na Escola Dona Ritinha, em Barreira - Ceará / Antonia Camila da Silva Santos. - Redenção, 2025.  
40f: il.

Monografia - Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, Instituto de Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

Orientador: Profa. Dra. Maria Alda de Sousa Alves.

1. Educação Inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Práticas pedagógicas. I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

---

**ANTONIA CAMILA DA SILVA SANTOS**

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA EM SALA DE AULA: UMA ANÁLISE NA ESCOLA DONA  
RITINHA, EM BARREIRA-CEARÁ**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Coordenação do Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades, do Instituto de Humanidades da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito parcial para a obtenção do Título de Bacharel em Humanidades.

Aprovada em: 27/11/2025.

**BANCA EXAMINADORA**

---

**Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>ª</sup>. Maria Alda de Sousa Alves (Orientadora)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

---

**Prof. Dr. Jon Anderson Machado Cavalcante (Examinador)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

---

**Prof.<sup>ª</sup>. Lilian Maria da Silva Mello (Especialista)**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela sabedoria, discernimento e força concedidos ao longo desta caminhada acadêmica. Minha fé foi essencial para que eu pudesse enfrentar os desafios com coragem e perseverança. Agradeço a mim mesma, pela determinação e resiliência em não desistir diante das dificuldades, e por buscar constantemente dar o meu melhor em cada etapa deste percurso.

Ao meu esposo, meu companheiro de vida, expresso profunda gratidão pelo apoio incondicional, paciência e incentivo. Sua compreensão e encorajamento foram fundamentais para que eu seguisse firme na busca pelo conhecimento e na realização deste trabalho.

À minha família e amigos, agradeço pelo carinho, pelas palavras de incentivo e pela presença constante, mesmo nos momentos mais desafiadores. Em especial, à minha amiga Karol, que esteve ao meu lado durante toda a trajetória universitária, oferecendo apoio, amizade e motivação quando eu mais precisei.

Por fim, estendo meus agradecimentos à minha orientadora profa. Maria Alda, pela dedicação, disponibilidade e pelas orientações valiosas que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento deste trabalho.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para a concretização desta etapa, registro minha sincera gratidão.

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo investigar a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola Dona Ritinha, situada no município de Barreira-CE. A Pesquisa motivada pela experiência pessoal e profissional da autora, busca analisar as práticas pedagógicas e o ambiente escolar, identificando os fatores que influenciam a inclusão desses alunos nas turmas do infantil 4. O estudo se justifica pela crescente relevância do tema da educação Inclusiva, a metodologia adotada é de caráter qualitativa, com inspiração etnográfica, o que permite uma compreensão das práticas e relações no cotidiano escolar. Foram realizadas observações em sala de aula, entrevistas com professoras, auxiliares de apoio à inclusão e com a psicopedagoga da escola. Além disso, foi analisado o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição e outras legislações pertinentes. A análise evidencia desafios, dentre os quais se destacam: a carência de formação especializada direcionada aos profissionais da educação, a escassez de recursos pedagógicos adaptados às especificidades dos alunos com TEA e a persistência de barreiras atitudinais no ambiente escolar. Conclui-se que a promoção de uma inclusão escolar eficaz demanda a implementação de práticas pedagógicas que assegurem a participação ativa dos alunos com TEA, de um trabalho colaborativo entre os membros da equipe escolar, bem como a reflexão crítica e contínua acerca das práticas educativas vigentes. O estudo reafirma a importância da construção de um ambiente escolar democrático e inclusivo, que valorize a diversidade e promova o direito à educação para todos.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Transtorno do espectro autista. Práticas pedagógicas.

## ABSTRACT

This study aims to investigate the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the Dona Ritinha school, located in the municipality of Barreira-CE. Motivated by the author's personal and professional experience, the research seeks to analyze pedagogical practices and the school environment, identifying the factors that influence the inclusion of these students in the kindergarten 4 classes. The study is justified by the growing relevance of the topic of inclusive education. The methodology adopted is qualitative, with ethnographic inspiration, allowing for an understanding of the practices and relationships in daily school life. Classroom observations were conducted, along with interviews with teachers, inclusion support staff, and the school's educational psychologist. In addition, the institution's Political Pedagogical Project (PPP) and other relevant legislation were analyzed. The analysis highlights challenges, among which the following stand out: the lack of specialized training for education professionals, the scarcity of pedagogical resources adapted to the specific needs of students with ASD, and the persistence of attitudinal barriers in the school environment. It is concluded that promoting effective school inclusion requires the implementation of pedagogical practices that ensure the active participation of students with ASD, collaborative work among members of the school team, as well as critical and continuous reflection on current educational practices. The study reaffirms the importance of building a democratic and inclusive school environment that values diversity and promotes the right to education for all.

**Keywords:** Inclusive Education. Autism Spectrum Disorder. Pedagogical Practices.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - EMEI DONA RITINHA .....	28
------------------------------------	----

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

TEA	Transtorno do Espectro Autista
PPP	Projeto Político Pedagógico
AEE	Atendimento Educacional Especializado
PEI	Plano de ensino individualizado
CDC	Center for Disease Control and Prevention
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2</b>	<b>OBJETIVOS</b> .....	12
2.1	OBJETIVO GERAL .....	12
2.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	13
<b>3</b>	<b>JUSTIFICATIVA</b> .....	13
<b>4</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	14
4.1	LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO .....	14
4.2	EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) .....	19
4.3	O PAPEL DO PROFESSOR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS .....	22
4.4	ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR E RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS .....	24
<b>5</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	26
<b>6</b>	<b>O CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DONA RITINHA E AS DIRETRIZES DE INCLUSÃO NO PPP</b> .....	27
6.1	MOMENTO EXPLORATÓRIO .....	30
6.2	FALAS DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA DONA RITINHA .....	31
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	33
	<b>Referências bibliográficas</b> .....	34
	<b>ANEXOS</b> .....	38

## 1. INTRODUÇÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar retrata um desafio e, ao mesmo tempo, possibilidades que visam às transformações das práticas pedagógicas. A Declaração de Salamanca (1994) já defendia que os sistemas educativos fossem organizados para acolher todos os alunos, orientando que as escolas regulares deveriam se adaptar às diferenças dos estudantes. No caso da escola Dona Ritinha, localizada no município de Barreira-CE, investigar como essa inclusão é efetivamente implementada nos possibilita compreender não apenas o acesso ao ensino, mas também a qualidade da participação equitativa desses estudantes no processo educacional. Compreender o autismo exige romper com a visão estigmatizada da criança isolada em um “mundo à parte”, entendendo que se trata de sujeitos singulares, com potencialidades e formas próprias de interação social (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

Atualmente, observa-se um crescimento nas discussões sobre o “autismo” e “educação inclusiva”. Esse enfoque decorre tanto da ampliação da consciência social, política e cultural acerca da relevância do tema, quanto do aumento crescente de matrículas de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas de ensino regular.

O número de diagnósticos de crianças com TEA tem crescido em escala mundial. Nos Estados Unidos, por exemplo, o Center for Disease Control and Prevention (CDC, 2023) divulgou que, a cada trinta e seis (36) crianças, uma apresenta diagnóstico de autismo. Esse dado revela um aumento considerável em relação às estimativas anteriores do próprio órgão, que em 2018 apontava um caso a cada quarenta e quatro (44) crianças, enquanto no início dos anos 2000 a proporção era de um para cada cento e cinquenta (150) crianças constatadas com autismo (CDC, 2018).

No Brasil, entretanto, a ausência de levantamentos nacionais sistemáticos dificulta a precisão das estatísticas. Dessa forma, pesquisadores utilizam como referência levantamentos baseados nas estatísticas lançadas pelo CDC ou em pesquisas realizadas em outros países. Estima-se que no Brasil existam cerca de dois a seis milhões de crianças diagnosticadas com TEA (Brasil, 2015). Essa carência de dados evidencia a necessidade de ampliar as pesquisas sobre o tema em território nacional, tanto para compreender a realidade brasileira quanto para subsidiar políticas públicas efetivas.

No campo educacional, os números também revelam um crescimento expressivo. Segundo o Censo Escolar realizado em 2023 e publicado em 2024 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), foram registradas seiscentos e trinta e seis mil duzentos e duas (636.202) matrículas de alunos com TEA nas escolas brasileiras, em contraste com as quatrocentos e vinte e nove mil (429.000) registradas em 2022. Esse aumento reforça a relevância do debate sobre a educação inclusiva e a necessidade de desenvolver metodologias, estratégias pedagógicas e recursos didáticos capazes de atender às demandas específicas desses estudantes.

Nesse contexto, este trabalho delimita-se à análise da inclusão de crianças com TEA nas turmas do Infantil 4 da escola Dona Ritinha, em Barreira-CE. O objetivo central visa investigar as práticas pedagógicas e o ambiente escolar, identificando como esses elementos têm contribuído ou dificultado a inclusão de crianças com TEA nas salas de aula. Além disso, busca identificar estratégias que promovam um processo educacional mais acolhedor e adaptado. A relevância do estudo se dá pelo impacto direto na qualidade da educação inclusiva e na promoção dos direitos humanos no espaço escolar, considerando a importância social e educacional do tema.

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, pois busca compreender as práticas pedagógicas e as definições atribuídas à inclusão de crianças com TEA. Além disso, tem caráter bibliográfico e documental, pois recorre à literatura científica e à análise de instrumentos jurídicos, documentos escolares e referenciais teóricos sobre educação inclusiva, como Vygotsky (1997), Mantoan (2003), (Machado; Mantoan, 2020), Lustosa e Ribeiro (2021), Silva, Gaiato e Reveles (2012) e Cunha (2020). Optou-se por mencionar ainda as seguintes leis:

Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), Lei Berenice Piana (2012), Declaração de Salamanca (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

Complementarmente, foi realizada uma pesquisa exploratória de campo, por meio de observações em sala de aula e entrevistas semiestruturadas com professores, auxiliares de apoio à inclusão e com a psicopedagoga que atende na sala do AEE da referida escola, com o intuito de compreender suas percepções, estratégias pedagógicas e desafios no processo de inclusão.

## **2. OBJETIVOS**

### **2.1. OBJETIVO GERAL**

Analisar criticamente como a inclusão de crianças com TEA é realizada em sala de aula na escola Dona Ritinha, nas turmas do infantil 4 em Barreira-CE. Com ênfase na formação dos professores, uso de materiais didáticos adaptados e suas implicações no desenvolvimento social, emocional e educacional desses estudantes.

## 2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Observar na prática como ocorre a inclusão de crianças autistas em sala de aula.
- Investigar qual formação os professores da instituição possuem para atuar com alunos com TEA.
- Analisar como os materiais didáticos adaptados contribuem para o processo de aprendizagem e para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo.
- Refletir sobre os desafios e as possibilidades enfrentados pelos docentes no processo de inclusão escolar.

## 3. JUSTIFICATIVA

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu inicialmente no âmbito pessoal, quando meu primo, ainda com apenas um ano de idade, recebeu o diagnóstico de autismo. Esse acontecimento despertou em mim o interesse em compreender melhor o tema, o que foi reforçado pela minha vivência profissional como auxiliar de apoio à inclusão na rede municipal de ensino em Barreira-CE, entre fevereiro e junho de 2025, na escola Dona Ritinha. Essa experiência me proporcionou contato direto com a rotina escolar e uma visão mais sensível sobre os desafios enfrentados por crianças autistas, além das estratégias utilizadas para favorecer sua participação no espaço educativo. Como destaca a Declaração de Salamanca, cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem (Declaração de Salamanca, 1994).

Acompanhando de perto a interação entre alunos neurotípicos e aqueles com TEA, percebi que a inclusão não se resume apenas à matrícula, mas exige um processo contínuo de adaptação. Cada criança possui necessidades singulares que requerem abordagens individualizadas, o que torna imprescindível o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas e o envolvimento de toda a comunidade escolar. Nessa perspectiva, autores como Machado e Mantoan, destacam que a escola deve se adaptar às especificidades dos estudantes, de modo a

valorizar suas diferenças e potencialidades, oferecendo condições para que o processo de aprendizagem aconteça de forma plena (Machado; Mantoan, 2020).

Da mesma forma, compreendo que a escola desempenha um papel central na socialização, garantindo não apenas o acesso ao currículo, mas também condições de participação efetiva. Essa percepção dialoga com as contribuições de Vygotsky (1997), que evidencia a importância das interações sociais no desenvolvimento humano, e com reflexões mais recentes que apontam para os riscos da chamada “pseudoinclusão”, quando a presença do estudante não é acompanhada de transformações nas práticas pedagógicas (Lustosa; Ribeiro, 2021).

Diante dessa vivência e da necessidade de aprimorar práticas educacionais inclusivas, esta pesquisa busca investigar, de forma sistemática, os desafios e as possibilidades relacionados à inclusão de crianças com TEA nas turmas do Infantil 4 da escola Dona Ritinha. A intenção é analisar as condições oferecidas, as adaptações curriculares e os recursos didáticos utilizados, considerando como esses elementos contribuem para a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Minha experiência prática, aliada ao estudo teórico, possibilita conduzir a pesquisa com um olhar empático e crítico sobre a realidade da inclusão. Dessa forma, o estudo se justifica não apenas por uma motivação pessoal, mas também pela relevância acadêmica e social, ao propor reflexões e apontar caminhos que possam fortalecer a educação inclusiva e contribuir para o reconhecimento dos direitos das crianças com TEA.

A partir desse contexto, formula-se a seguinte questão norteadora: como a formação de professores e a utilização de materiais didáticos adaptados contribuem no processo de inclusão de crianças com TEA nas turmas do Infantil 4 da escola Dona Ritinha, em Barreira -CE?

## **4. REFERENCIAL TEÓRICO**

### **4.1 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO**

A Declaração de Salamanca reforçou o princípio da “educação para todos”, mas sua formulação pressupõe que a presença de estudantes com deficiência e necessidades educacionais específicas nas escolas seria algo novo (Declaração de Salamanca, 1994). Entretanto, Bueno observa que, antes da década de 1990, esses alunos já estavam inseridos em instituições de ensino, sobretudo na rede privada, ainda que de forma restrita e segregada

(Bueno, 2006). A Declaração de Salamanca lembra que a educação inclusiva não se trata apenas da inserção física do estudante, mas da criação de condições pedagógicas, estruturais e sociais que assegurem a aprendizagem e a participação plena (Declaração de Salamanca, 1994).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), lei nº 13.146 de 6 de julho/ 2015, afirma que toda criança tem como parte integralizada a:

I-Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida; III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social; IV - barreiras: 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, classificadas em: 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;. [...] (Brasil, 2015, p.02).

No contexto das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o direito à educação passou a ter maior destaque a partir da promulgação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana. Essa legislação reconhece oficialmente o autismo como uma deficiência, garantindo o acesso a um atendimento educacional especializado e adequado às particularidades de cada indivíduo. Trata-se de um marco importante para a inclusão, embora sua efetivação plena ainda esbarre em diversos obstáculos na prática.

Sob uma perspectiva legal, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representa um marco significativo para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no que diz respeito às políticas públicas voltadas à inclusão social e educacional. A partir da sua promulgação, o indivíduo com TEA passa a ter reconhecidos os mesmos direitos assegurados às demais pessoas com deficiência. Isso está previsto no §2º do

artigo 1º da referida lei, que estabelece: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012).

Esse reconhecimento jurídico garante o acesso a direitos fundamentais, como moradia, trabalho, assistência social, previdência e, de modo central para este estudo, o direito à educação. Assim, a legislação reforça a importância da inserção da pessoa com autismo em todos os espaços sociais de forma digna e igualitária. Com esse enquadramento, o conceito de deficiência aplicado a essas pessoas passa a dialogar com o que dispõe a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que define como pessoas com deficiência aquelas que possuem impedimentos de longo prazo sejam físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais e que, em interação com barreiras diversas, possam limitar sua participação plena e efetiva na sociedade em condições de igualdade.

No contexto escolar, a lei enfatiza a necessidade de estratégias pedagógicas adequadas e adaptações curriculares que possibilitem a inclusão real dos estudantes autistas. O artigo 2º da Lei Berenice Piana apresenta diretrizes que orientam as instituições de ensino nesse processo, entre as quais destacam-se:

I – a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista; II – a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; [...] VII – o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis; VIII – o estímulo à pesquisa científica, com prioridade para estudos epidemiológicos tendentes a dimensionar a magnitude e as características do problema relativo ao transtorno do espectro autista no País. ( Lei Berenice, 2012)

Garantir o direito a uma educação inclusiva e de qualidade exige, portanto, o compromisso contínuo dos profissionais da educação. A formação docente deve contemplar não apenas o conhecimento técnico, mas também uma relação colaborativa com a família e uma postura sensível às particularidades de cada estudante. É essencial que o professor atue como mediador, acompanhando de perto o desenvolvimento pedagógico do aluno e valorizando cada avanço, por menor que pareça. Como destaca Cunha, o educador precisa ser valorizado, preparado e constantemente capacitado, pois desempenha papel central na efetivação das práticas inclusivas (Cunha, 2013).

Outro ponto importante previsto pela lei é que nenhuma instituição de ensino pública ou privada pode negar matrícula a um estudante autista, salvo em casos em que não haja vaga disponível, o que se aplica igualmente a qualquer outro aluno. Essa garantia é fundamental

para que o princípio da inclusão se concretize na prática. Contudo, como lembra Schmidt, incluir vai além de cumprir uma norma: exige uma mudança de postura e de olhar sobre a deficiência, reconhecendo as diferenças como parte natural da condição humana (Schmidt, 2013).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) hoje é compreendido como uma condição ligada ao neurodesenvolvimento, que pode se manifestar em diferentes níveis. Normalmente é identificado por dificuldades na socialização, na comunicação e também por comportamentos repetitivos. Isso significa que cada criança apresenta suas próprias características e necessidades, o que exige da escola estratégias adaptadas e pensadas para cada caso. Cunha explica que o termo autismo surgiu ainda no início do século XX, quando foi usado para caracterizar pessoas que demonstravam um certo distanciamento da realidade, mas com o tempo o conceito passou a ser revisto e ampliado (Cunha, 2020).

Entre os traços mais comuns que aparecem em pessoas com TEA estão a dificuldade de se comunicar, a limitação em interações sociais e a tendência de manter um hiperfoco em alguns assuntos ou atividades. No entanto, como lembra Cunha, não existe um padrão único, já que cada pessoa vive o autismo de uma forma própria (Cunha, 2020). É justamente essa diversidade que mostra como a escola não pode se apoiar em receitas prontas, mas sim em práticas pedagógicas que considerem as particularidades de cada estudante.

Apesar de muitos avanços, ainda não há consenso científico sobre as causas do autismo. As pesquisas apontam que fatores genéticos, ambientais e até hereditários podem estar envolvidos, mas o entendimento segue em aberto (Cunha, 2020). O que se sabe é que o número de diagnósticos tem aumentado no mundo todo, seja pela melhoria no acesso à informação, seja pelo aperfeiçoamento dos critérios de avaliação. Esse crescimento traz para a escola uma responsabilidade maior, pois crianças autistas estão cada vez mais presentes nos espaços de ensino e precisam ser incluídas de forma real e não apenas formal.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, criada em 2012, reforça o dever do Estado em informar e orientar a sociedade sobre o autismo. A falta de conhecimento ainda é um dos grandes motivos que sustentam o preconceito e a exclusão, já que quanto menos se entende sobre a deficiência, porém ela é associada à ideia de incapacidade. Nesse sentido, compartilhar informações e formar profissionais preparados é um passo fundamental para combater estigmas e abrir caminho para práticas inclusivas.

Silva, Gaiato e Reveles lembram que ainda existe uma visão equivocada que retrata a pessoa com autismo como alguém isolado em um “mundo próprio” (Silva; Gaiato; Reveles, 2012). Para os autores, esse olhar é prejudicial porque ignora as potencialidades de cada criança e contribui para reforçar barreiras no processo de aprendizagem. A inclusão só acontece quando se reconhece que há muitas formas de ser e de aprender, e que o espectro é amplo e diverso.

Ao analisar documentos oficiais de políticas públicas entre 1994 e 2020, Felisbino e Graff observaram que as formas de nomear o autismo seja como “condutas típicas”, “transtornos globais do desenvolvimento” ou “autismo infantil” tiveram impacto direto na forma como a escola percebe o estudante (Felisbino; Graff, 2024). Muitas vezes, essas classificações reforçaram a ideia de que o aluno precisava ser corrigido, em vez de acolhido. Esse tipo de visão, muito ligada ao modelo médico, dificultou práticas pedagógicas mais abertas e inclusivas.

Um exemplo claro disso está no Projeto Escola Viva (2002) e no Educacenso de 2009, quando o autismo foi subdividido em categorias como “autismo clássico”, “síndrome de Asperger” e “síndrome de Rett”. Essa fragmentação fragilizou a compreensão do estudante e acabou influenciando negativamente as práticas escolares, que passaram a olhar mais para o diagnóstico do que para a pessoa. Ao invés de construir suportes adequados, a escola reforçou a ideia de padronizar o aluno, quando na verdade deveria considerar sua singularidade.

Dentro desse cenário, a literatura pedagógica brasileira também buscou apontar outros caminhos. Mantoan, por exemplo, defende que incluir significa repensar a própria escola. A inclusão não pode ser tratada como um favor, mas sim como a efetivação de um direito (Mantoan, 2006). Essa visão ajuda a entender que a mudança não é só no aluno que precisa se adaptar à escola, mas principalmente na escola, que precisa rever currículos, métodos e formas de avaliação para abraçar a diversidade.

As políticas públicas também destacam o papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como parte fundamental desse processo. Segundo o MEC, o AEE deve funcionar em todas as etapas da educação básica, de forma a complementar o ensino regular (Brasil, 2008). Nesse contexto, o Plano de Ensino Individualizado (PEI) surge como estratégia para articular o trabalho do professor da sala comum com o do professor do AEE. Porém, muitas vezes esse recurso ainda não é bem explorado e se limita a documentos formais, sem de fato orientar práticas inclusivas.

Outro desafio é que, na prática, algumas escolas ainda ficam presas a uma ideia de inclusão muito superficial. Lustosa e Ribeiro falam sobre a pseudoinclusão, quando o aluno

autista está fisicamente presente na sala, mas não participa das atividades de maneira significativa. Essa situação mostra que o problema nem sempre é a falta de recursos, mas principalmente as barreiras atitudinais. As autoras explicam que existem dois tipos de exclusão: a externa, quando a matrícula é negada, e a interna, quando o aluno está dentro da sala, mas sem condições de aprender e se desenvolver (Lustosa; Ribeiro, 2021)..

Pensar a inclusão de crianças com TEA na escola, portanto, vai muito além de adaptar materiais. Exige repensar a função social da educação e assumir que a diferença é constitutiva da aprendizagem. Isso envolve rever currículos, propor metodologias diversificadas, investir em formação docente e, principalmente, compreender que o compromisso com a inclusão não é responsabilidade de um professor isolado, mas de toda a comunidade escolar.

#### 4.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é atualmente compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento que apresenta diferentes níveis de funcionamento, caracterizando-se principalmente por dificuldades na socialização, na comunicação e pela presença de comportamentos repetitivos. Nesse cenário, a educação de estudantes com TEA deve priorizar suas especificidades individuais, de forma a possibilitar a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas ao processo de ensino-aprendizagem.

O termo “autismo”, derivado do grego *autós* (de si mesmo), foi introduzido em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para se referir ao retraimento e ao distanciamento da realidade observados em pacientes com esquizofrenia (Cunha, 2020). O autor também descreve que o autismo se manifesta principalmente em três dimensões: dificuldades na comunicação, prejuízos na interação social e padrões de atividades restritivas e repetitivas. Entre as características mais recorrentes em pessoas com TEA estão a tendência à vida individualizada, limitações significativas na comunicação e o hiperfoco em temas ou atividades específicas, embora esses traços variem bastante entre os indivíduos, uma vez que não existe um padrão único. Embora os estudos sobre o espectro autista sejam realizados há décadas, não existe consenso sobre as causas do transtorno, o que mantém em aberto as discussões científicas a respeito de sua origem (Cunha, 2020)

O diagnóstico de pessoas com TEA vem crescendo em vários países, mas há divergências quanto aos motivos. Alguns estudos relacionam esse aumento à maior disponibilidade de informações, que facilita a identificação dos casos; outros apontam

questões ambientais ou mudanças nos critérios de avaliação. Independentemente da causa, a presença cada vez mais visível de pessoas autistas na sociedade e em diferentes espaços reforça a necessidade de condições adequadas para sua inclusão. Nesse processo, torna-se essencial a formação de profissionais capazes de compreender as características do TEA e de agir de forma adequada em diferentes contextos.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012) estabelece que é dever do poder público divulgar informações sobre o TEA e suas implicações, uma vez que a falta de conhecimento contribui para o preconceito e a exclusão social. Quanto menos a sociedade compreende determinada deficiência, maior é a tendência de marginalizar aqueles que são vistos como diferentes.

O acesso ao conhecimento é, portanto, um passo fundamental para aproximar a população dessa realidade ainda permeada por estereótipos. Pesquisas na área da saúde indicam que o autismo possui causas multifatoriais, envolvendo aspectos hereditários, genéticos e ambientais. Entretanto, esse entendimento permanece em construção, assim como a busca por explicações mais amplas.

Prevalece ainda na sociedade uma visão estereotipada que retrata a pessoa com autismo como alguém isolado em seu próprio mundo (Silva; Gaiato; Reveles, 2012). Para os autores, essa perspectiva é equivocada, pois cada criança apresenta potencialidades singulares que devem ser compreendidas em suas formas específicas de interação e aprendizagem. Dessa maneira, o espectro demonstra que não existe um único tipo de autismo, mas diferentes modos de ser e estar no mundo.

A compreensão clínica do TEA, embora importante, não pode ser desvinculada do contexto histórico e social. Em pesquisa que examinou 32 documentos oficiais publicados entre 1994 e 2020, Felisbino e Graff identificaram que as diferentes denominações atribuídas ao autismo como “condutas típicas”, “transtornos globais do desenvolvimento” ou “autismo infantil” impactaram diretamente os processos de exclusão ou inclusão parcial (Felisbino; Graff, 2024). As autoras destacam que essas formas de nomeação influenciaram a percepção dos estudantes autistas na escola, reforçando muitas vezes uma visão de correção médica em detrimento da garantia do acesso ao conhecimento como direito.

O modo como o autismo foi nomeado ao longo do tempo também evidencia contradições no processo de inclusão. Documentos como o Projeto Escola Viva (2002) e o Educa censo de 2009 subdividiram o transtorno em categorias como autismo clássico, síndrome de Asperger e síndrome de Rett. Essa fragmentação fragilizou as práticas pedagógicas e dificultou uma compreensão mais ampla do estudante (Felisbino e Graff,

2024). Para as autoras, ao adotar predominantemente termos médicos, a educação tende a construir a imagem de um sujeito a ser corrigido, em vez de reconhecê-lo como um estudante com características singulares que necessita de suportes e metodologias diversificadas para garantir o direito à aprendizagem.

Nesse sentido, a literatura pedagógica brasileira também se debruçou sobre novas perspectivas. Mantoan argumenta que a inclusão escolar exige a revisão da própria estrutura da escola, ultrapassando a ideia de que incluir é apenas matricular o aluno com deficiência (Mantoan, 2003). Para a autora, a inclusão não deve ser entendida como um favor, mas como o cumprimento de um direito fundamental, o que implica transformar métodos, currículos e práticas avaliativas, reconhecendo as diferenças como constitutivas da condição humana.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) aparece nas políticas públicas como recurso central para a inclusão. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva determina que em todas as etapas e modalidades da educação básica o AEE deve ser organizado para apoiar o desenvolvimento dos estudantes, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino (Brasil, 2008). Assim, o AEE não substitui o ensino regular, mas o complementa. Nesse contexto, o PEI é indicado como estratégia de articulação entre o professor do AEE e o professor da sala comum.

Apesar desses avanços, a prática escolar ainda se limita, muitas vezes, a adaptações superficiais. Lustosa e Ribeiro denunciam o fenômeno da pseudoinclusão, em que o estudante está presente fisicamente em sala, mas não participa de forma efetiva. As autoras relatam situações em que professores descrevem alunos autistas como meros enfeites na sala de aula, sem saber como lidar com suas necessidades (Lustosa; Ribeiro, 2021). Esse tipo de prática demonstra que a simples presença não garante a inclusão, sendo necessário rever expectativas, metodologias e atitudes.

As barreiras mais significativas à inclusão não se restringem a aspectos físicos ou de recursos, mas se manifestam principalmente em atitudes. A exclusão pode se dar de duas formas: fora do sistema, quando se nega matrícula, e dentro do sistema, quando pouco é realizado pedagogicamente para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante. Essa exclusão velada mantém o aluno invisível na escola, sem acesso real às interações que poderiam promover seu desenvolvimento (Lustosa; Ribeiro, 2021).

Pensar o autismo no espaço escolar exige compreender que não se trata apenas de adaptar materiais, mas de ressignificar a função social da educação. A escola deve acolher as diferenças e criar condições de aprendizagem que valorizem a singularidade dos estudantes, o

que implica rever currículos, diversificar metodologias, investir em formação docente e, sobretudo, assumir coletivamente a responsabilidade pelo ensino de todos.

#### 4.3 O PAPEL DO PROFESSOR E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

Discutir o papel do professor na inclusão escolar exige compreender que não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de transformar práticas pedagógicas e o próprio sentido da escola. Nesse sentido, a inclusão demanda uma reformulação das propostas pedagógicas, da organização do ensino, dos métodos de avaliação e, principalmente, da função social da escola (Mantoan, 2003). Assim, a presença de alunos com deficiência ou com transtornos como o TEA não deve ser vista como um acréscimo a um modelo já existente, mas como uma oportunidade de rever a forma como todos aprendem.

Para a autora, a inclusão não deve ser entendida como favor, mas como cumprimento de um direito fundamental (Mantoan, 2003). Esse ponto é essencial, pois em muitas instituições a inclusão ainda se apresenta mais como uma obrigação burocrática do que como compromisso ético. Nesse cenário, cabe ao professor transformar o cotidiano, acolhendo cada aluno em sua singularidade. No entanto, esse processo exige apoio institucional, formação continuada e acesso a materiais adequados.

A autora também argumenta que incluir significa, sobretudo, aceitar o outro como ele é, com suas diferenças e potencialidades (Mantoan, 2003). Essa perspectiva dialoga com observações realizadas em campo, nas quais pequenas atitudes do professor ou do auxiliar, como adaptar atividades ou respeitar o ritmo da criança, mostraram-se decisivas para a socialização e a aprendizagem. Assim, a prática inclusiva ultrapassa o domínio de técnicas específicas e envolve principalmente a postura pedagógica e a sensibilidade docente.

Na prática, a inclusão exige mudanças profundas na organização da sala de aula. Como enfatiza Mantoan, não se trata de acrescentar atividades diferenciadas, mas de repensar o currículo e as metodologias de ensino para contemplar a todos os estudantes (Mantoan, 2003). A educação inclusiva, portanto, vai além da garantia de matrícula, implicando a transformação estrutural da escola.

Essa perspectiva também é reforçada por Lustosa e Ribeiro, que apontam que a exclusão pode se dar de duas formas: externamente, quando a matrícula é negada, e internamente, quando, mesmo estando em sala de aula, pouco é realizado pedagogicamente para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem (Lustosa; Ribeiro, 2021). Essa exclusão

velada, segundo as autoras, é tão prejudicial quanto a ausência de acesso, pois mantém o estudante invisível.

As barreiras atitudinais configuram-se, nesse contexto, como um dos maiores entraves à inclusão. Muitas vezes, o professor aceita a presença do aluno, mas não revisa suas expectativas nem suas práticas pedagógicas (Lustosa; Ribeiro, 2021). Essa situação caracteriza a chamada pseudoinclusão, na qual a presença física do estudante é confundida com participação efetiva e aprendizagem.

Superar tais barreiras exige práticas pedagógicas planejadas coletivamente, e não apenas pela iniciativa de um único docente. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o Plano de Ensino Individualizado (PEI) devem estar articulados ao trabalho da sala comum, orientando adaptações curriculares e metodológicas (Freitas, 2022). O autor esclarece que o PEI deve ser construído de forma conjunta entre os professores, de modo a assegurar uma linha de ação pedagógica que contemple tanto o ensino regular quanto o AEE. Isso mostra que a responsabilidade pela inclusão não recai apenas sobre o professor especializado, mas sobre toda a equipe pedagógica.

A prática inclusiva requer ainda diversificação metodológica e valorização das singularidades dos estudantes. O Ministério da Educação destaca que a educação especial, na perspectiva inclusiva, considera as diferenças como parte da condição humana (Brasil, 2010). Dessa forma, não basta oferecer recursos técnicos ou materiais: é necessário rever concepções pedagógicas, currículos e formas de avaliação. Nesse contexto, a formação continuada dos professores assume papel central, pois possibilita a desconstrução de preconceitos e o desenvolvimento de estratégias que garantam a participação de todos.

Embora os desafios sejam significativos, a literatura aponta caminhos possíveis. Mantoan sustenta que incluir implica aceitar o estudante como ele é, valorizando suas potencialidades em vez de reduzi-lo ao diagnóstico (Mantoan, 2003). Esse posicionamento pedagógico confirma-se nas experiências de campo, em que pequenas adaptações como o uso de comunicação alternativa ou a flexibilização do tempo de execução de uma atividade já contribuem para o avanço na socialização e no aprendizado.

Assim, a educação inclusiva só se concretiza quando a escola deixa de enxergar a diferença como problema e passa a reconhecê-la como parte constitutiva do processo educativo. Isso implica revisar práticas pedagógicas, currículos, projetos político-pedagógicos e atitudes docentes. Mais do que recursos isolados, é a postura de acolhimento, respeito e corresponsabilidade que garante a participação efetiva dos estudantes com TEA na escola regular.

#### 4.4 ESTRATÉGIAS DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR E RECURSOS DIDÁTICOS ADAPTADOS

Segundo a Declaração de Salamanca (1994, p. 1), “as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos”. Esse entendimento reforça que a inclusão não deve ser vista apenas como um aspecto legal ou burocrático, mas como um princípio estruturante da escola, em consonância com Mantoan (2003) e Lustosa e Ribeiro (2021), que discutem a necessidade de rever práticas pedagógicas para evitar a pseudoinclusão.

A literatura recente demonstra que ainda existe uma distância considerável entre a matrícula de estudantes com deficiência e a efetivação de sua participação no processo de aprendizagem, de modo que a inclusão muitas vezes se apresenta de forma superficial. Nesse sentido, Lustosa e Ribeiro destacam que há situações em que o estudante é mantido em sala, mas sem condições reais de aprendizagem, configurando uma pseudoinclusão (Lustosa; Ribeiro, 2021).

As autoras ainda ressaltam que adaptar não é sinônimo de incluir. Um ensino que se limita a pequenas adequações, sem repensar toda a prática pedagógica, apenas reforça a exclusão. Para elas, a exclusão pode ocorrer tanto fora do sistema, quando a matrícula é negada, quanto dentro da própria escola, quando pouco é realizado pedagogicamente para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem do estudante (Lustosa; Ribeiro, 2021). Dessa forma, fica evidente que, muitas vezes, as atitudes dos profissionais funcionam como barreiras mais fortes do que as arquitetônicas.

A efetivação da educação inclusiva requer um entendimento aprofundado acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e das dificuldades comunicacionais que influenciam diretamente a aprendizagem. Para tanto, é necessário que a escola passe por adaptações significativas na organização da sala de aula, entendidas não como exceções, mas como condições essenciais para garantir pleno acesso ao processo educativo. A inclusão, portanto, precisa ser assumida como responsabilidade coletiva da instituição, e não apenas do professor da sala comum (Cunha et al. 2023).

O modelo social da deficiência contribui para deslocar a questão da limitação biológica para a dimensão social. Nesse enfoque, não é a deficiência que gera o fracasso

escolar, mas os processos sociais que estigmatizam e limitam a interação com o conhecimento (Lustosa; Ribeiro, 2021). Isso reforça a necessidade de revisão da prática pedagógica, que muitas vezes restringe ou inviabiliza o desenvolvimento do estudante.

Discutir práticas pedagógicas inclusivas implica reconhecer que a presença do estudante não garante, por si só, a participação. O que define a inclusão é o conjunto de ações cotidianas da escola. Nessa perspectiva, Mantoan defende que a proposta de uma escola inclusiva não é criar espaços paralelos, mas transformar a própria instituição, o que envolve rever toda a estrutura do ensino, desde os conteúdos até as metodologias e formas de avaliação. Assim, a mudança precisa atingir a base da organização escolar, e não se restringir a adaptações superficiais (Mantoan, 2003).

Freitas reforça esse posicionamento ao propor o Plano de Ensino Individualizado (PEI) como guia para o trabalho pedagógico coletivo. Para o autor, o PEI deve permitir um olhar individualizado sobre o estudante, contemplando seu desenvolvimento, suas habilidades, competências, barreiras e possibilidades, de modo a orientar estratégias que façam sentido na rotina da sala de aula (Freitas, 2022).

Nessa mesma linha, o Ministério da Educação entende a educação especial na perspectiva inclusiva como uma proposta político-pedagógica que considera as diferenças parte da condição humana (Brasil, 2010). Isso implica compreender que práticas pedagógicas não devem tratar a diferença como exceção, mas como princípio organizador do currículo.

As práticas inclusivas, portanto, podem assumir diferentes formas, como flexibilização do tempo de execução das tarefas, uso de recursos de comunicação alternativa ou atividades em grupo que estimulem a cooperação. Essas adaptações não devem ser vistas como redução de expectativas, mas como reconhecimento de diferentes caminhos de aprendizagem (Freitas, 2022). Mantoan complementa afirmando que, em uma escola inclusiva, todos aprendem juntos, cada um no seu ritmo e de acordo com suas possibilidades, sem que isso seja considerado um problema (Mantoan, 2006).

Apesar dos avanços legais, ainda existem barreiras que dificultam a efetivação da inclusão, como a resistência institucional, a carência de profissionais qualificados, a falta de recursos e a desinformação acerca do TEA. Tais dificuldades repercutem tanto no ambiente escolar onde práticas pedagógicas tradicionais não contemplam as especificidades dos estudantes, quanto no campo social, no qual persistem barreiras de comunicação e interação (Weizenmann et al., 2021). Para que a inclusão seja efetiva, é necessário compreender os modos de aprendizagem de cada aluno e adotar metodologias diversificadas, associadas ao compromisso coletivo de professores, famílias e comunidade escolar.

Pensar práticas pedagógicas inclusivas, portanto, é assumir que a escola precisa constantemente se reinventar. Trata-se de um movimento desafiador, mas que abre novas possibilidades de convivência e aprendizagem. Quando o professor reconhece a diferença como parte constitutiva do processo educativo, ele passa a experimentar, testar estratégias e buscar soluções em conjunto com os colegas. É nesse cotidiano que a inclusão deixa de ser apenas discurso e se torna realidade.

## 5. METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com o propósito de compreender como se efetiva a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas turmas do Infantil 4 da Escola Dona Ritinha, localizada no município de Barreira-CE. A metodologia adotada busca valorizar as experiências e práticas cotidianas no ambiente escolar, reconhecendo-o como um espaço vivo, repleto de interações, significados e desafios.

A investigação caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, pois tem como foco a interpretação e compreensão das práticas pedagógicas e das relações construídas entre professores, cuidadoras e alunos com TEA. A pesquisa qualitativa se distingue por valorizar o sentido das ações e a visão dos sujeitos envolvidos, compreendendo o ambiente escolar como um espaço de produção de cultura e de múltiplas vozes (André, 1995). O estudo não se limita a quantificar dados, mas busca captar a riqueza das experiências, das percepções e das práticas educativas, considerando que a inclusão não se expressa apenas em documentos ou legislações, mas principalmente no cotidiano das relações pedagógicas.

O trabalho assume uma inspiração etnográfica, por compreender que o cotidiano escolar é um campo privilegiado de observação, onde se materializam práticas, discursos e significados sobre a inclusão. A etnografia permite ao pesquisador mergulhar na realidade estudada, interpretando o modo como os sujeitos constroem e ressignificam suas experiências (André, 1995). “O etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor” (André, 1995).

A pesquisa exploratória em campo buscou documentar o vivido, observando de que forma a escola organiza o trabalho pedagógico voltado às crianças com TEA, como ocorrem as interações em sala e quais desafios emergem nesse processo. A etnografia, nessa

perspectiva, não se resume à descrição, mas à interpretação crítica da vida escolar, reconhecendo que o olhar do pesquisador também faz parte da construção do conhecimento.

O estudo exploratório foi realizado na Escola Dona Ritinha, situada no município de Barreira, estado do Ceará. A instituição atende à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental anos iniciais, e possui alunos com diferentes tipos de deficiência e necessidades educacionais específicas contando com o apoio de cuidadoras e do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

O foco da pesquisa recaiu sobre as turmas do Infantil 4, nas quais há a presença de crianças diagnosticadas com TEA. O ambiente foi escolhido por reunir experiências significativas de convivência e de práticas inclusivas, bem como por fazer parte do espaço de atuação profissional que a pesquisadora atuou como estagiária.

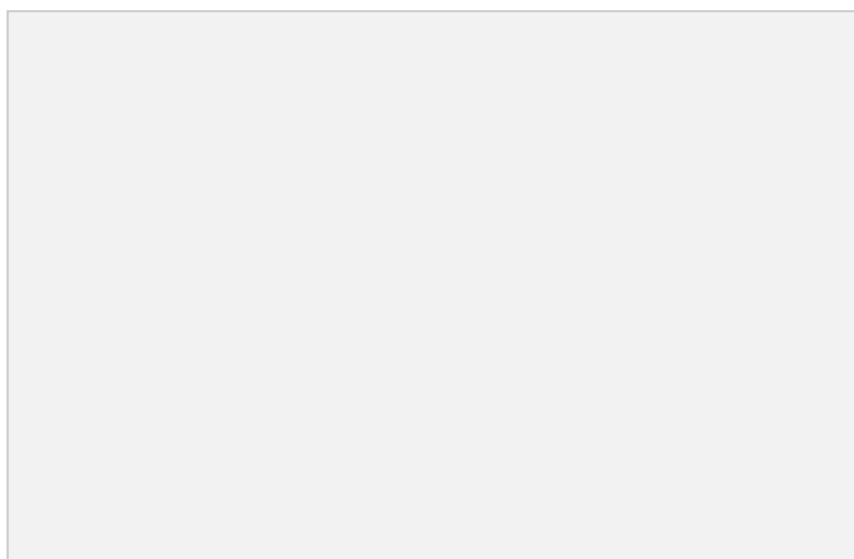
As informações foram obtidas por meio de observações diretas e entrevistas com professoras, cuidadoras e a psicopedagoga da escola. As observações preliminares permitiram acompanhar momentos da rotina pedagógica, como rodas de conversa, atividades lúdicas e situações de socialização, possibilitando identificar como a inclusão é vivenciada no cotidiano. De acordo com André, compreender o cotidiano escolar implica reconhecer suas contradições e complexidades, valorizando o olhar do pesquisador como parte do processo investigativo (André, 1995). Assim, meu papel enquanto pesquisadora permitiu não apenas observar, mas também refletir criticamente sobre as barreiras e possibilidades da educação inclusiva na realidade investigada.

No que tange às entrevistas, meio escolhido para a coleta de dados, estas possuíam um modelo semi-estruturado para que fosse possível estabelecer um diálogo mais aberto com os participantes. Foi preparado um questionário, direcionado aos profissionais citados acima, no qual continha dez perguntas para as auxiliares de apoio, dez perguntas para as professoras titulares do infantil 4 e onze perguntas para a psicopedagoga. O conteúdo das perguntas englobava assuntos considerados relevantes para o tema investigado. As pessoas entrevistadas concordaram em participar da pesquisa de modo voluntário, após a leitura inicial e assinatura do TCLE e estes podem ser encontrados nos anexos deste trabalho.

## **6. O CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA DONA RITINHA E AS DIRETRIZES DE INCLUSÃO NO PPP**

O ponto de partida para a análise da inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é o ambiente onde o estudo será realizado: a Escola Municipal de Educação Infantil Dona Ritinha, localizada no município de Barreira-CE. Esta escola atende à primeira etapa da educação básica, a Educação Infantil, com foco nas turmas do Infantil 4, que é o recorte desta pesquisa. É fundamental compreender que toda a prática pedagógica e as ações da escola são guiadas por um documento obrigatório por lei, o Projeto Político Pedagógico (PPP).

**Figura 1 - EMEI DONA RITINHA**



Fonte: Antonia Camila Da Silva Santos (2025)

O PPP da Escola Dona Ritinha é o instrumento que define a sua identidade e os seus compromissos. Ele é chamado de Projeto Político e Pedagógico justamente porque não é apenas uma lista de regras, mas sim um plano de ação (Projeto) que pensa na formação do cidadão (Político) por meio de métodos de ensino (Pedagógico). O PPP da Escola Dona Ritinha está alinhado às diretrizes oficiais do município, estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC). Inclusive, o lema que orienta toda a rede municipal e o próprio PPP é: “*EDUCAR E INSPIRAR POR UMA ESCOLA INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA*” (SMEC, 2025, p. 5). Essa menção explícita à inclusão já mostra que a escola, em tese, se compromete a receber a diversidade dos estudantes. O documento é fundamentado legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/96) e segue as orientações curriculares mais recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular Referencial do Ceará.

A escola adota uma linha pedagógica sócio interacionista. Isso significa que a metodologia se baseia na ideia de que as crianças aprendem melhor por meio da interação

com os outros e com o ambiente (SMEC, 2025). Esse ponto é crucial para a pesquisa, pois dialoga diretamente com as teorias de desenvolvimento, como as de Vygotsky, que enfatizam a importância do social no desenvolvimento cognitivo, o que é um aspecto central na inclusão de crianças com TEA. O objetivo geral do PPP é garantir o desenvolvimento integral da criança (físico, emocional e intelectual) e é pautado nos dois eixos principais da Educação Infantil: interações e brincadeiras (SMEC, 2025).

O nosso foco, a inclusão de crianças com TEA, depende diretamente das estruturas e dos compromissos formais previstos no PPP. Analisar este documento nos permite entender o que a escola pretende fazer para, depois, verificar o que ela consegue fazer na prática.

Um ponto de apoio fundamental para a inclusão na Escola Dona Ritinha é a existência de um setor específico no PPP dedicado aos alunos com necessidades educacionais especiais: os Recursos Multifuncionais – AEE – Atendimento Educacional Especializado (SMEC, 2025). O PPP confirma a existência de uma sala de AEE na escola, que deve atender os alunos com um calendário próprio, de forma complementar ao ensino regular. Para dar suporte a esse trabalho, a rede municipal de ensino conta com uma Equipe Multifuncional que inclui: Coordenadora/Formadora AEE; Assistente Social; Psicólogo; Psicopedagoga.

A presença desses profissionais (Psicólogo e Psicopedagoga) na estrutura de apoio mostra que a escola reconhece a complexidade da inclusão e a necessidade de um olhar especializado, especialmente para o TEA. A figura da Coordenadora/Formadora AEE é particularmente relevante, pois é a ela que cabe a função de subsidiar a formação e auxiliar os professores de sala de aula.

Os objetivos específicos da pesquisa, como investigar a formação dos professores sobre TEA e analisar o uso de materiais didáticos adaptados nascem justamente do desejo de verificar a eficácia do PPP.

O PPP estabelece as intenções (promover a inclusão por meio do AEE e de um referencial sócio interacionista), mas a pesquisa de campo verifica a realidade. A escola, ao se pautar na observação e no registro como método de avaliação da criança, exige que o professor esteja atento às necessidades individuais. Esse planejamento flexível é exatamente o que se espera para a inclusão do aluno com TEA.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico da Escola Dona Ritinha, com sua clara defesa de uma educação inclusiva e democrática e sua organização em torno do Atendimento Educacional Especializado, serve como base institucional para a análise. Ele demarca o caminho ideal a ser seguido pela escola, permitindo que a minha pesquisa investigue os

desafios reais encontrados pelos professores para concretizar essa filosofia no dia a dia com crianças autistas nas turmas do Infantil 4.

### 6.1 MOMENTO EXPLORATÓRIO

O momento exploratório da pesquisa foi conduzido a partir de observações diretas em campo e entrevistas com profissionais da Escola Dona Ritinha, com o objetivo de compreender como se configuram as práticas de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas turmas do Infantil 4, bem como os desafios enfrentados no cotidiano escolar.

No dia 25 de agosto de 2025, foi realizada uma conversa inicial com a diretora da escola, onde apresentei meu trabalho inicial e o interesse em realizar a pesquisa na escola. Ainda nesse mesmo dia, ocorreram observações diretas nas turmas do Infantil 4, que possibilitaram acompanhar momentos da rotina pedagógica e identificar práticas voltadas para os alunos com TEA. De modo geral, constatou-se que os professores buscavam incluir os estudantes nas atividades. Entretanto, foi perceptível que, em alguns momentos, os alunos permaneciam sob a responsabilidade quase exclusiva das cuidadoras/auxiliares, afastando-se da dinâmica coletiva da turma.

Durante atividades como rodas de conversa ou propostas lúdicas, verificou-se que as professoras frequentemente solicitavam que as cuidadoras levassem os alunos com TEA para participarem de registros fotográficos, mas nem sempre esses estudantes permaneciam integrados com os colegas até o final da atividade. Essa prática aponta para uma participação parcial, onde o aluno é incluído simbolicamente (aparecendo no registro), mas não necessariamente vivencia toda a experiência pedagógica junto ao grupo.

Essa situação revela um aspecto importante: a inclusão está presente enquanto princípio institucional, mas sua efetivação no cotidiano ainda enfrenta desafios relacionados à manutenção da participação contínua dos alunos nas mesmas atividades que os demais. Embora as cuidadoras desempenhem papel essencial na mediação e apoio, o fato de a criança permanecer somente com elas em determinados momentos pode reforçar uma dinâmica de segregação, ainda que de forma não intencional.

No dia 28 de agosto de 2025, a entrevista com a psicopedagoga da escola e com duas professoras titulares possibilitaram compreender a visão desses profissionais sobre o processo de inclusão. As falas destacaram tanto as estratégias pedagógicas utilizadas quanto às

dificuldades de garantir a participação integral dos alunos com TEA, especialmente em situações que exigem maior interação social.

Posteriormente, em 01 de setembro de 2025, foram entrevistadas, via Google Meet, as auxiliares/cuidadoras de apoio à inclusão. Esses relatos trouxeram elementos sobre o papel dessas profissionais no cotidiano escolar, evidenciando sua responsabilidade em assegurar que os alunos com TEA estejam acolhidos e consigam participar, ainda que de forma diferenciada, das práticas pedagógicas.

## 6.2 FALAS DOS PROFISSIONAIS DA ESCOLA DONA RITINHA

As entrevistas realizadas complementam as observações de campo e permitiram compreender, sob diferentes perspectivas, como a inclusão de alunos com TEA é vivenciada na escola Dona Ritinha. As falas evidenciam as percepções, desafios e práticas adotadas no cotidiano escolar, contribuindo para o entendimento da realidade dos profissionais envolvidos no processo da inclusão.

Uma das professoras titulares destacou a importância da mediação e da adaptação das atividades como forma de garantir a participação dos estudantes com TEA:

“Procuro sempre adaptar as atividades de acordo com as possibilidades deles. Às vezes não conseguem fazer do mesmo jeito que os outros, mas tento incluir dentro daquilo que eles dão conta, para que se sintam parte da turma.” (Professora, 2025).

Ela também ressaltou que, embora existam avanços, ainda há desafios quanto à formação docente e ao suporte institucional:

“Nem sempre temos uma formação específica sobre o autismo. Vamos aprendendo no dia a dia, trocando experiências com as colegas e com a psicopedagoga, mas seria importante ter mais momentos de formação voltados para isso.” (Professora, 2025).

A professora revelou uma visão crítica sobre a distância entre o que a legislação prevê e o que se vive no cotidiano escolar: “A inclusão no papel é linda e maravilhosa, mas se não der condição para o professor atuar dentro da sala de aula e ter formações voltadas para se trabalhar, de nada vai adiantar.” (Professora, 2025).

Ela também destacou a importância da formação para as cuidadoras, relatou que “as cuidadoras devem ter formação, porque como é que a gente vai cobrar delas para que nos ajude? Não é só levar no banheiro, é participar do processo educativo.” (Professora, 2025). Tal reflexão dialoga com as diretrizes da Lei Brasileira de Inclusão (2015) e da Lei Beneditina

Piana (2012), que ressaltam a capacitação dos profissionais da educação como condição essencial para a inclusão.

A psicopedagoga, em seu relato, reforçou sua percepção, destacando o papel do acompanhamento especializado e da articulação entre os profissionais:

“A inclusão acontece de fato quando há diálogo entre professora, cuidadora e AEE. O trabalho precisa ser coletivo, porque cada um observa aspectos diferentes do aluno. Quando conseguimos alinhar essas observações, o desenvolvimento aparece.” (Psicopedagoga, 2025).

Destacou ainda a importância de compreender que a inclusão vai além da presença física do aluno em sala de aula. Para ela, “a criança estar na sala de aula não significa inclusão. A inclusão verdadeiramente é quando a criança é participante, ativa nas atividades promovidas durante a aula, na interação social com os colegas e com o profissional.” (Psicopedagoga, 2025).

A psicopedagoga também apontou a necessidade de formação continuada e os desafios, como a falta de recursos de materiais didáticos adaptados. Conforme relatou: “As professoras em sala de aula não têm um recurso adequado. O AEE também muitas vezes não tem tantos recursos, então a gente precisa construir ou comprar materiais conforme a necessidade que vai surgindo.” (Psicopedagoga, 2025).

Por fim, relatou que a escola busca avançar continuamente na compreensão das especificidades do TEA:

“Temos caminhado, mas ainda enfrentamos barreiras, especialmente no entendimento das necessidades sensoriais e emocionais dessas crianças. Às vezes, o ambiente da sala é muito estimulante para elas, e isso precisa ser considerado no planejamento.” (Psicopedagoga, 2025).

Uma das cuidadoras relatou, que acompanha diretamente os alunos com TEA, descreveu a rotina de apoio e a importância do vínculo afetivo no processo de inclusão:

“A gente procura estar sempre junto, ajudando, mas também deixando eles participarem. Tem dias que eles se envolvem mais, outros nem tanto, mas o importante é mostrar que eles pertencem ao grupo.” (Cuidadora, 2025).

A cuidadora, apresentou um olhar sensível sobre o papel do auxiliar de inclusão, segundo ela, “o ambiente é muito difícil, às vezes não é propício, mas a gente está lá para tentar auxiliar para que essas crianças sejam incluídas, consiga aprender coisas e tenha convivência com outras crianças.” (Cuidadora, 2025).

Ela destacou a necessidade de compreender o comportamento das crianças e de manter diálogo com as famílias: “O principal desafio é entender quando é birra, e conseguir conversar

com os pais de forma clara, porque eles já vêm muito julgados.” (Cuidadora, 2025), também observou que, em alguns momentos, a sobrecarga das cuidadoras pode dificultar uma atuação mais pedagógica: “Como cuidamos de mais de uma criança, às vezes não dá para participar de tudo. A professora ajuda, mas falta mais tempo e orientação sobre como agir em certas situações.” (Cuidadora, 2025).

De forma geral, as observações e entrevistas revelam que a escola desenvolve esforços relevantes para incluir os alunos com TEA, mas também apontam para a necessidade de fortalecer práticas que garantam a permanência e participação ativa desses estudantes nas atividades coletivas. Essas falas demonstram que, embora haja esforços por parte da equipe escolar, ainda persistem desafios estruturais, pedagógicos e relacionais que dificultam a efetivação da inclusão. A presença constante das cuidadoras é positiva no sentido do acompanhamento individual, mas pode, em alguns momentos, gerar uma inclusão mais assistencial do que pedagógica, sinalizando um desafio importante para o processo inclusivo.

## **7. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho tem como objetivo compreender como ocorre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas turmas do Infantil 4 da Escola Dona Ritinha, localizada no município de Barreira-CE. A partir da fundamentação teórica e do momento exploratório, foi possível perceber que a escola demonstra um compromisso institucional com a educação inclusiva, conforme previsto em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) e nas legislações vigentes.

No entanto, observou-se que, apesar dos avanços legais e das boas intenções expressas nos documentos, a efetivação da inclusão ainda enfrenta muitos desafios. Entre eles, destacam-se a necessidade de formações continuadas específicas para professores e cuidadoras, a escassez de recursos pedagógicos adaptados e as barreiras atitudinais que ainda persistem no cotidiano escolar.

As falas das profissionais entrevistadas revelaram um esforço coletivo em promover o acolhimento e a participação dos alunos com TEA, embora também evidenciam limitações estruturais e pedagógicas que dificultam uma inclusão plena. Ficou evidente que a presença do aluno em sala não garante, por si só, o processo inclusivo, é fundamental que haja a

construção de práticas pedagógicas que assegurem a permanência e participação ativa desses alunos, bem como o desenvolvimento e a aprendizagem de todos.

Assim, a pesquisa reforça a importância da formação docente, do trabalho colaborativo entre professores, cuidadoras e profissionais do AEE, bem como da constante reflexão sobre as práticas pedagógicas adotadas. O estudo, que ainda será aprofundado em etapas futuras, pretende contribuir para a compreensão e o aprimoramento das ações inclusivas na educação infantil, promovendo uma escola realmente democrática e inclusiva, onde a diferença seja reconhecida como parte essencial do processo educativo.

## Referências Bibliográficas

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

BRASIL, LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.html). Acesso em: 28 de set. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Decreto Legislativo n.º 186, de 2008. **Aprova o texto da Convenção sobre os**

**Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007**. Brasília, DF: 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm). Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Decreto n.º 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007**. Brasília, DF: 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, DF: 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm). Acesso em: 20 set. 2025.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=13146&ano=2015&ato=c4aUTW65UNVpWT495>. Acesso em: 30 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Ministério da Educação. Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: documento orientador**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, **Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica**; Conselho Nacional da Educação; Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Censo Escolar 2021. Diretoria de Estatísticas Educacionais. Brasília, DF: INEP, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 20 set. 2025.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **O conceito de política pública em direito**. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. São Paulo: Digitaliza Conteúdo, 2020.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

FELISBINO, R.; GRAFF, M. L. **Nomeações e representações: autismo e escola**. Curitiba: Appris, 2024.

FREITAS, F. S. **Plano de Ensino Individualizado: reflexões e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2022.

GAIATO, M. **Autismo: não espere, aja!** Rio de Janeiro: Bestseller, 2018.

MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **Educação e inclusão: entendimento, proposições e práticas**. Blumenau: Edifurb, 2020. 207 p. (Série Saberes em diálogo; v. 8). ISBN 978-65-88581-01-8.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2ª Edição. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Maria, Tereza. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** — São Paulo: Moderna, 2003. — (Coleção cotidiano escolar)

MANTOAN, Maria Teresa Edglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A Escola que queremos para todos.** Curitiba: CRV, 2022.

MAPELLI, Lina Domenica et al. **Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar.** Escola Anna Nery, v. 22, 2018.

MOREIRA, J. da R.; DAMASCENO, A. R.; SOUSA, C. M. A. de O. Políticas públicas de inclusão em educação e o transtorno do espectro autista. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 7, n. 12, p. 1-15, 2022.

NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/atuacao-internacional/organizacao-das-nacoes-unidas-onu/relatorios-internacionais-1/convencao-internacional-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 30 out. 2025.

LUSTOSA, A. P.; RIBEIRO, G. **Barreiras atitudinais e práticas pedagógicas na inclusão escolar.** Fortaleza: UFC, 2021.

REVELES, A. **Transtorno do Espectro Autista: aspectos históricos e sociais.** São Paulo: Paulus, 2019.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA (SMEC). **Projeto Político Pedagógico – PPP da Escola Municipal de Educação Infantil Dona Ritinha 2025-2028.** Barreira, CE, 2025. [Disponível apenas em versão interna da instituição]

SILVA, M. **Autismo e inclusão escolar: desafios e possibilidades.** Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** In: BELIZÁRIO FILHO, José; LOWENTHAL, Rosane. **Inclusão Escolar e os Transtornos Do Espectro do Autismo.** Campinas: Papirus, 2013. 125 p.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024.** Brasília: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 20 set. 2025.

WEISSHEIMER, Gisele; MAZZA, Verônica de Azevedo; SANTANA, Julia Mazul; RUTHES, Victoria Beatriz Trevisan Nobrega Martins; FREITAS, Cibelly Aliny Siqueira Lima. Demandas de informações das famílias de crianças com Transtorno do Espectro

Autista. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 74, n. 5, e20200642, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0642>. Acesso em: 20 set. 2025.

ZAMBAM, Neuro José; KUJAWA, Henrique Aniceto. As políticas públicas em Amartya Sen: condição de agente e liberdade social. **Revista Brasileira de Direito**, v. 13, n. 1, p. 60-85, 2017. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5899554>. Acesso em: 20 set. 2025.

## **ANEXOS**

### **ANEXO I - ROTEIRO DE ENTREVISTA**

**Roteiro de Entrevista – Pesquisa sobre Inclusão de Crianças com TEA**

Pesquisadora: \_\_\_\_\_

Entrevistado(a): \_\_\_\_\_

Função: ( ) Auxiliar de Apoio ( ) Professora ( ) Psicopedagoga AEE

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

**– Perguntas Centrais (para todos)**

1. Você conhece alguma política pública ou Lei que auxilia na inclusão de crianças com TEA na escola? Se sim, justifique sua resposta. ( ) Sim ( ) Não
2. Como você percebe a inclusão de crianças com TEA nas turmas do Infantil 4?
3. Quais são os principais desafios enfrentados no dia a dia da sala de aula em relação à inclusão?
4. Quais estratégias ou práticas você considera mais eficazes para favorecer a participação dessas crianças?
5. Você acredita que os recursos e materiais didáticos utilizados são adequados para atender as necessidades dos alunos com TEA? Por quê?
6. Na sua opinião, como a formação dos profissionais da escola influencia no processo de inclusão?
7. Você percebe avanços no desenvolvimento social e emocional das crianças com TEA? Poderia dar exemplos?

**– Perguntas Específicas****para auxiliar de apoio:**

Como você acompanha a criança com TEA nas atividades diárias da sala?

Existe algum tipo de suporte emocional ou treinamento contínuo para a realização do trabalho de vocês? Se sim, quais?

Como você percebe a interação da criança com TEA com os colegas e professores?

**Para Professoras:**

Como você adapta o planejamento pedagógico para incluir a criança com TEA nas atividades?

Que tipo de apoio institucional você recebe para desenvolver um trabalho inclusivo?

Você já participou de formações específicas sobre educação inclusiva/TEA? Como foi essa experiência?

**Para Psicopedagoga do AEE:**

Como funciona o atendimento no AEE para crianças com TEA da escola?

Que estratégias você utiliza para estimular a aprendizagem e a socialização dessas crianças?

Como é a articulação entre você, as professoras e as auxiliares no acompanhamento da criança?

O que você considera necessário para fortalecer ainda mais o processo de inclusão nas turmas do infantil 4?

**Observações da Pesquisadora:**

...

## ANEXO II - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

---

Título do Estudo: A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista em sala de aula: Uma análise na escola Dona Ritinha, em Barreira-CE  
 Pesquisador Responsável: Antonia Camila da Silva Santos

---

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O (A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com bastante atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o (a) senhor(a) não consiga entender, converse com o pesquisador responsável pelo estudo.

O objetivo desta pesquisa é analisar como a inclusão de crianças com TEA é realizada em sala de aula na escola Dona Ritinha, nas turmas do infantil 4 em Barreira-CE. Com ênfase na formação de professores, uso de materiais didáticos adaptados e suas implicações no desenvolvimento social, emocional e educacional desses estudantes.

Os benefícios de sua participação nesta pesquisa são, aumentar a visibilidade da causa autista, ser base para outros possíveis estudos, possivelmente colaborar para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas às crianças com TEA no município e região.

Sua participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo ao atendimento que você recebe ou poderá vir a receber na instituição.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, pode entrar em contato com a pesquisadora Antonia Camila da Silva Santos, pelo telefone (85) 991033683 ou pelo e-mail camilasantos290817@gmail.com.

Nome

Completo: \_\_\_\_\_

CPF

do

Participante: \_\_\_\_\_

Ceará, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2025.

---

*Assinatura por extenso do(a) participante*

---

*Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável*