

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DR. LEÃO SAMPAIO - UNILEÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO EM SAÚDE**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE**

**JOSÉ MÁRCIO SEVERINO DE SOUSA**

**NEURODIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: práticas pedagógicas inclusivas com alunos  
com Transtorno do Espectro Autista - TEA no ensino fundamental II no município de  
Mauriti - CE**

**JUAZEIRO DO NORTE - CE**

**2026**

**JOSÉ MÁRCIO SEVERINO DE SOUSA**

**NEURODIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: práticas pedagógicas inclusivas com alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA no ensino fundamental II no município de Mauriti - CE**

Dissertação submetida ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio para obtenção do título de Mestre em Ensino em Saúde.

**Orientador:** Prof. Dr. Francisco Francinete Leite Júnior

JUAZEIRO DO NORTE - CE

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
UNILEÃO - Centro Universitário  
Sistema de Bibliotecas Acadêmicas - BIA  
Ficha catalográfica elaborada pelo BIA/UNILEÃO, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- S725n Sousa, José Márcio Severino de  
Neurodiversidade e educação: práticas pedagógicas inclusivas com alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA no ensino fundamental II no município de Mauriti - CE. / José Márcio Severino de Sousa - Juazeiro do Norte, 2026.  
139 f. : il. color.
- Orientação: Prof. Dr. Francisco Francinete Leite Junior  
Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) - Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, 2026.
1. Neurodiversidade. 2. Educação. 3. Ensino fundamental. 4. Transtorno do Espectro Autista. 5. Práticas pedagógicas inclusivas. I. Junior, Francisco Francinete Leite , Orient. II. Título.

---

CDD 610.7

**JOSÉ MÁRCIO SEVERINO DE SOUSA**

**NEURODIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: práticas pedagógicas inclusivas com alunos  
com Transtorno do Espectro Autista - TEA no ensino fundamental II no município de  
Mauriti - CE**

O presente trabalho em nível de mestrado foi avaliado e aprovado por banca  
examinadora composta pelos seguintes membros:

**BANCA EXAMINADORA**

Prof. Dr. Francisco Francinete Leite Júnior  
Orientador  
Centro Universitário Dr. Leão Sampaio

Profa. Dra. Lana Cristina Barbosa de Melo  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima - IFRR  
(Membro Externo)

Profa. Dra. Emilia Suitberta de Oliveira  
Trigueiro Centro Universitário Dr. Leão  
Sampaio

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho que foi julgado adequado  
para a obtenção do título de mestre em Ensino em Saúde:

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

JUAZEIRO DO NORTE – CE

2026

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta dissertação de mestrado à minha mãe que muito me incentivou a ingressar no mestrado e que sempre acreditou em meu potencial, sendo fonte constante de incentivo ao longo de minha trajetória acadêmica.

Dedico, igualmente, a todas as crianças com TEA, na esperança de que esta pesquisa possa contribuir com a ampliação de conhecimentos destinados a professores, pais e demais interessados na temática da Educação Especial e Inclusiva. Que este trabalho favoreça práticas cada vez mais qualificadas, capazes de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças neurodivergentes.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelas bênçãos e graças concedidas ao longo desta caminhada, tão desafiadora quanto gratificante em conhecimentos e crescimento pessoal.

Aos meus pais, pelo incentivo constante desde o primeiro dia em que ingressei na escola até os dias atuais, sendo alicerces fundamentais da minha trajetória acadêmica.

À minha mãe, peça fundamental nesta jornada, pelo amor, cuidado e apoio incondicional. Que Deus lhe retribua abundantemente por todas as bênçãos semeadas em minha vida.

Aos meus filhos, José Ryan e José Gabriel, minha maior fonte de inspiração e motivação diária. Orgulho-me do empenho de vocês nos estudos e da dedicação que demonstram em suas próprias trajetórias.

À minha esposa, pela paciência, compreensão e apoio durante todo o período do mestrado.

Às minhas irmãs e ao meu irmão, pelas orações, palavras de incentivo e suporte emocional, que foram essenciais para que eu não desistisse diante das adversidades.

Ao meu orientador, Professor Dr. Francisco Francinete Leite Junior (Júnior Linhares), pela paciência, dedicação, compromisso e rigor acadêmico nas orientações, contribuindo de forma decisiva para o aprimoramento desta dissertação. Suas orientações foram fundamentais para meu crescimento científico e sucesso acadêmico.

Aos professores da escola participante da pesquisa, que gentilmente contribuíram com as entrevistas e tornaram possível a realização deste estudo.

A mim mesmo, José Márcio Severino de Sousa, por ter sonhado, acreditado e persistido na busca pelo título de Mestre. O conhecimento adquirido ao longo do curso foi significativo para minha formação como profissional comprometido com a excelência da neurodiversidade.

Aos membros da banca examinadora, Dra. Lana e Dra. Emilia, pelas valiosas contribuições e pelo elevado nível de conhecimento compartilhado, que engrandeceram este trabalho acadêmico.

Aos professores do curso de mestrado, minha sincera gratidão pelas aulas inspiradoras, que ampliaram minha compreensão teórica e me apresentaram autores até então desconhecidos, cujas contribuições passaram a fundamentar este trabalho por meio de suas citações e referenciais teóricos.

Aos meus amigos e amigas, pelo incentivo constante ao longo dessa trajetória, oferecendo apoio, palavras de motivação e confiança nos momentos mais desafiadores.

À professora Mestra Maria das Dores Pereira Ramos, pelo auxílio cuidadoso nas correções textuais e pelas orientações quanto ao uso adequado de conectivos e à organização dos parágrafos. Sua dedicação e profundo conhecimento em Língua Portuguesa foram fundamentais para o aprimoramento da escrita acadêmica deste trabalho.

Ao Professor José Áthila Maranhão de Lima pela valiosa contribuição e pelo zelo na elaboração do design do produto técnico-tecnológico final deste trabalho. Sua dedicação e competência foram fundamentais para a qualidade e apresentação do material desenvolvido.

Ao diretor da escola em que atuo, João Amiraldo Nascimento Lacerda, pelas palavras de apoio e incentivo desde o início do mestrado. Recordo, com gratidão, sua afirmação encorajadora sobre a relevância e fundamentação de minha pesquisa, o que fortaleceu ainda mais minha convicção quanto ao caminho escolhido. Sou igualmente grato pelo apoio na formatação deste trabalho acadêmico.

Ao coordenador escolar, José Carlos de Sá, agradeço pela colaboração na organização dos slides utilizados nas etapas de pré-qualificação, qualificação e defesa da dissertação, contribuindo de forma significativa para a qualidade das apresentações.

Aos colegas de trabalho Cicero Roque, Holoia Aguiar, Edilvanete Freire, Lecina Nogueira, Maria das Dores e Nadilma Izidério, minha sincera gratidão pelas palavras constantes de incentivo. O apoio e os elogios recebidos foram motivadores e fortaleceram minha confiança ao longo dessa trajetória.

Aos meus colegas de trabalho, pelo incentivo constante e por acreditarem na concretização deste projeto. Sou grato por fazerem parte da minha trajetória.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como foco de estudo a relação entre neurodiversidade e educação, priorizando a modalidade da educação especial e da educação inclusiva, com foco nas práticas pedagógicas adotadas por professores com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental II. Partindo da perspectiva da neurodiversidade como reconhecimento da pluralidade neurológica humana e não como deficiência. Tem-se como problemática central, o seguinte questionamento: como as práticas pedagógicas inclusivas podem favorecer o ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA no Ensino Fundamental II no município de Mauriti-CE?. Nesse sentido, a pesquisa tem como objetivo geral compreender como as práticas pedagógicas inclusivas podem favorecer o ensino-aprendizagem de alunos com TEA no Ensino Fundamental II, no município de Mauriti-CE. A metodologia utilizada tem uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e explicativa, voltada à análise das experiências de docentes que atuam diretamente com alunos diagnosticados com TEA, em uma escola pública de Ensino Fundamental na cidade de Mauriti-CE. As informações foram coletadas através de entrevistas e analisadas a partir da análise de conteúdos. Os resultados da pesquisa demonstraram que, apesar dos avanços legais no que se refere ao direito à educação, a inclusão de estudantes com TEA ainda enfrentam desafios significativos no contexto escolar. Observou-se também, que muitos professores apresentam dificuldades tanto no conhecimento sobre o TEA quanto na aplicação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto de sala de aula. Identificaram-se, ainda, lacunas na formação continuada e barreiras atitudinais que comprometem a efetividade da inclusão. Diante disso, justifica-se a necessidade de propor um Produto Técnico Tecnológico constituído por uma sequência didática para um curso autoinstrucional em ambiente virtual, organizado em quatro módulos, como estratégia formativa voltada ao conhecimento e fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas que contribuam para uma educação mais equitativa e significativa para todos os estudantes.

**Palavras-chave:** Neurodiversidade; Educação; Ensino Fundamental; Transtorno do Espectro Autista; Práticas Pedagógicas inclusivas.

## ABSTRACT

This research focuses on the relationship between neurodiversity and education, prioritizing special education and inclusive education, with an emphasis on the pedagogical practices adopted by teachers with students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Elementary School II. It starts from the perspective of neurodiversity as a recognition of human neurological plurality and not as a disability. The central question is: how can inclusive pedagogical practices favor the teaching-learning of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Elementary School II in the municipality of Mauriti-CE? In this sense, the general objective of this research is to understand how inclusive pedagogical practices can favor meaningful teaching-learning for students with ASD in Elementary School II in the municipality of Mauriti-CE. The methodology used employs a qualitative approach, descriptive and explanatory in nature, focused on analyzing the experiences of teachers who work directly with students diagnosed with ASD (Autism Spectrum Disorder) in a public elementary school in the city of Mauriti-CE. The information was collected through interviews and analyzed using content analysis. The research results demonstrated that, despite legal advancements regarding the right to education, the inclusion of students with ASD still faces significant challenges in the school context. It was also observed that many teachers have difficulties both in their knowledge of ASD and in applying inclusive pedagogical practices in the classroom. Furthermore, gaps in continuing education and attitudinal barriers that compromise the effectiveness of inclusion were identified. Therefore, there is a justified need to propose a Technical Technological Product consisting of a didactic sequence for a self-instructional course in a virtual environment, organized into four modules, as a training strategy aimed at knowledge and strengthening inclusive pedagogical practices that contribute to a more equitable and meaningful education for all students.

**Keywords:** Neurodiversity; Education; Lower secondary education; Autism Spectrum Disorder; Inclusive pedagogical practices.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

APA - American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CNS - Conselho Nacional de Saúde

DI - Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Deficiência Intelectual)

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

DUA - Desenho Universal para a Aprendizagem

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

PAEE - Plano de Atendimento Educacional Especializado PEI - Plano Educacional Individualizado

PNE - Política Nacional de Educação

PNEE - Política Nacional de Educação Especial

PNEEI - Política Nacional de Educação Especial Inclusiva

PNEEPEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

TA - Tecnologia Assistiva

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TEA - Transtorno do Espectro Autista

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade

TOD - Transtorno Opositor Desafiador

UNILEÃO - Centro Universitário Doutor Leão Sampaio

ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Legislações que regulamentam a Educação Especial e Inclusiva.	25
<b>Quadro 2</b> - Perfil dos professores participantes da pesquisa.	58
<b>Quadro 3</b> - Níveis de suporte para transtorno do espectro autista	65

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>12</b>
<b>2 OBJETIVOS .....</b>	<b>19</b>
2.1 OBJETIVO GERAL .....	19
2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	19
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>20</b>
3.1 NEURODIVERSIDADE: CONCEITOS E CONTEXTO .....	20
3.2 OS MARCOS LEGAIS QUE EMBASAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL .....	23
3.3 PERSPECTIVAS E OS DESAFIOS FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO - TEA NA EDUCAÇÃO FORMAL.....	32
3.4 TRILHANDO CAMINHOS PARA A INCLUSÃO: PROMOVENDO A INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR .....	36
3.5 AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA .....	41
<b>4 PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>50</b>
4.1 LÓCUS DO ESTUDO .....	50
4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	51
4.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO.....	52
4.4 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO .....	52
4.5 COLETA E ANÁLISE DE DADOS .....	53
4.6 RISCOS E BENEFÍCIOS .....	53
4.7 ASPECTOS ÉTICOS.....	55
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÕES .....</b>	<b>57</b>
5.1 TRAVESSIA DA PESQUISA .....	57
5.1.1 Dados demográficos: conhecendo os participantes da pesquisa .....	58
5.1.2 Compreensão e percepção sobre o TEA.....	59
5.1.3 Práticas pedagógicas inclusivas.....	68
5.1.4 Avaliação e Impacto das Práticas Pedagógicas .....	73
5.1.5 Colaboração e apoio da escola e da família.....	77
5.1.6 Desafios e sugestões .....	82
<b>6 PRODUTO EDUCACIONAL .....</b>	<b>85</b>
<b>7 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>91</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>97</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>107</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a educação especial e a educação inclusiva se inserem em uma nova fase da Educação, com foco especial em alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este estudo busca não apenas compreender, mas também potencializar as práticas pedagógicas inclusivas que promovam o desenvolvimento de cada indivíduo, desafiando a educação tradicional a se reinventar em prol de uma aprendizagem significativa que respeite a neurodiversidade, evidenciando a equidade para o desenvolvimento integral do sujeito.

No cenário atual, o termo Neurodiversidade é atribuído a todos os sujeitos que apresentam diferenças neurológicas, por isso surge e se posiciona em oposição às concepções negativas que se tem sobre o sujeito que possui características neurológicas divergentes. Dessa forma, é importante compreender que a neurodiversidade atualmente é vista como um movimento social em busca da inclusão, ou seja, almeja que esses sujeitos tenham seus direitos respeitados e sejam reconhecidos com equidade.

Nesse sentido, o conceito Neurodiversidade foi evidenciado pela primeira vez pela socióloga australiana Judy Singer, a partir da década de 1990. Segundo a pesquisadora “neurodiversidade é a compreensão de que condições neurológicas diferentes do “padrão” são variações naturais, ou seja, são parte da diversidade humana e não requerem cura ou tratamentos clínicos invasivos com o objetivo precípua de tornar os indivíduos neurodivergentes “indistinguíveis dos pares” (Singer, 1999; Souza, 2018, p. 4). A partir do exposto, compreendemos que todas as diferenças humanas devem ser respeitadas.

No contexto de tais manifestações da Neurodiversidade temos, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) que integra esse grupo, por ser um transtorno do Neurodesenvolvimento que abrange diversas áreas do desenvolvimento do indivíduo, o que resulta em dificuldades na comunicação, interação social, com manifestação de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, atividades e interesses (APA, 2023, p.133). Essas manifestações também estão aliadas a outros tipos de transtorno como por exemplo: Transtorno de Déficit de Atenção com Hiperatividade - TDAH, Transtorno Opositor Desafiador - TOD, Transtorno do Desenvolvimento Intelectual (Deficiência Intelectual) - DI, entre outro (APA, 2023, p.133).

Diante disso, o tema da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista -TEA nas instituições escolares tem sido recorrente, o que propõe uma discussão fundamental para os profissionais que trabalham diretamente com esse público,

inclusive nas escolas regulares do Ensino Fundamental no Município de Mauriti-CE, lócus do estudo desta pesquisa.

Refletir sobre os desafios da inclusão escolar, nos faz compreender a educação como um processo fundamental para a inserção social. Dessa forma, quando a educação é colocada em prática de forma integral, se torna um ato democrático. Afinal, como previsto no Art. 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Assim, compreende-se a educação como um direito fundamental que deve ser assegurado pelo Estado e pela família, com o apoio da sociedade. Também ressalta-se a importância da educação para o desenvolvimento integral do indivíduo, preparando-o para o mercado de trabalho, pois a educação deve ser vista como um instrumento fundamental para a inclusão social.

Diante desse contexto é importante compreender que as mudanças ocorridas no Ensino Fundamental, no cenário da educação brasileira, foram de grande importância, pois seu principal objetivo era proporcionar mais tempo de aprendizado para as crianças e garantir uma educação de qualidade. Como afirma o documento “assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem.” (BRASIL, 2004, p.7).

Em 2006, com a aprovação da Lei nº 11.274/2006, que alterou os Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LEI nº 9.394/1996, houve a ampliação da duração do ensino fundamental para nove anos, estabelecendo a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Assim, essa Lei representa um avanço significativo para a educação brasileira, pois amplia o direito à educação, especialmente para as crianças de classes sociais menos favorecidas, permitindo-lhes permanecer por mais tempo no ambiente escolar. Dessa forma, “o direito à educação não se restringe ao acesso à escola. Este, sem a garantia de permanência e de apropriação e produção do conhecimento pelo aluno, não significa, necessariamente, o usufruto do direito à educação e à inclusão” (BRASIL, 2004, p. 11).

Ainda a esse respeito, cabe enfatizar que essa iniciativa busca garantir o acesso à educação básica de qualidade para crianças de 6 a 14 anos, promovendo uma formação abrangente que favoreça tanto o aprendizado acadêmico quanto o desenvolvimento integral dos estudantes, considerando suas necessidades sociais, emocionais e cognitivas. Além disso,

propõe a reorganização do currículo, com foco no fortalecimento das habilidades essenciais para a aprendizagem e para a convivência social. Como destaca o documento:

A ampliação do ensino fundamental para nove anos significa, também, uma possibilidade de qualificação do ensino e da aprendizagem da alfabetização e do letramento, pois a criança terá mais tempo para se apropriar desses conteúdos. No entanto, o ensino nesse primeiro ano ou nesses dois primeiros anos não deverá se reduzir a essas aprendizagens (Brasil, 2007, p. 8).

Para tanto, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos tem como propósito proporcionar maior tempo para a alfabetização e o letramento. No entanto, é essencial que nos primeiros anos também promovam o desenvolvimento integral das crianças, indo além dessas habilidades. Nesse contexto, o Estado define o ensino fundamental como obrigatório e estabelece os seguintes objetivos para a sua ampliação:

a)melhorar as condições de equidade e de qualidade da Educação Básica; b)estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade; c)assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças tenham um tempo mais longo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento (BRASIL, 2009, p.03).

Ainda, sobre o cenário da educação tem-se uma organização estruturada a partir dos níveis e modalidades de ensino. Entre as modalidades temos a Educação Especial que na perspectiva da inclusão que passou por várias transformações que mudaram a forma de compreender essa realidade. Dessa forma, a escola é entendida como um ambiente aberto à diversidade, um espaço inclusivo de todos e para todos. Para Mantoan (2003, p. 43), “Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e das práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis”. Assim, percebe-se que seria impossível oferecer uma educação inclusiva sem fazer uso dos métodos inovadores.

Ademais, busca-se uma escola inclusiva que promova não somente a integração de todos os estudantes, mas sua verdadeira inclusão, na qual deve-se acolher a todos, com qualquer tipo de deficiência ou dificuldades de aprendizagem. É importante enfatizar que esses estudantes sejam atendidos em suas especificidades e que valorize suas diferenças, pois, a escola deve ser considerada como um ambiente acolhedor, independentemente de qualquer diferença.

Nesse sentido, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como as práticas pedagógicas inclusivas são aplicadas pelos professores em turmas do ensino fundamental II, especialmente em contextos nos quais a recorrência de estudantes

neurodivergente é uma realidade.

Diante disso, este estudo centra-se na relação entre neurodiversidade e educação, com foco nas práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no município de Mauriti - CE. Isso é essencial para problematizar e discutir sobre as melhorias na aprendizagem para uma educação de qualidade, que respeite as diferenças e as necessidades de cada estudante.

Assim, é importante investigar como essas práticas pedagógicas inclusivas possibilitam a elaboração de estratégias pedagógicas, que contribuam para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes com TEA. Além disso, alerta sobre o cumprimento dos direitos de aprendizagem e cidadania, conforme as diretrizes estabelecidas pela legislação brasileira, fortalecendo a inclusão escolar de forma eficaz.

O interesse pessoal por este estudo surgiu durante minha atuação como diretor escolar em uma escola estadual no município de Mauriti-CE. Durante essa vivência, pude observar o crescente número de estudantes com deficiência, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), matriculados no Ensino Médio. A maioria desses estudantes advindos de escolas do Ensino Fundamental da rede pública municipal que, muitas vezes, não disponibilizavam os suportes pedagógicos necessários para atender às suas necessidades. Entre as principais dificuldades enfrentadas, destacam-se a falta de formação adequada dos professores e a inexistência de ambientes apropriados para lidar com essa realidade.

Nesse cenário, também como professor efetivo da rede municipal de ensino do município de Mauriti - CE, percebi a necessidade de colaborar para a melhoria do processo educacional desses estudantes. Diante dessa realidade, surgiu a necessidade de contribuir de forma mais efetiva para a aprendizagem dos estudantes com TEA. Além disso, pude identificar a carência na oferta de formações continuadas para os professores do município, especialmente em ambientes virtuais, o que reforça ainda mais a relevância de propor um produto técnico tecnológico proposto nesta dissertação.

Nesse contexto, percebe-se que a aplicação de práticas pedagógicas inclusivas é essencial para a promoção de um ambiente de aprendizagem mais equitativo, no qual todos os estudantes, independentemente de suas condições cognitivas ou comportamentais, possam se desenvolver plenamente. Em um município como Mauriti-CE, que enfrenta desafios específicos relacionados à inclusão escolar, compreender a neurodiversidade e aplicar práticas pedagógicas adequadas é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Diante disso, busco colaborar de forma pessoal e profissional, proporcionando

relevantes contribuições para uma sociedade mais inclusiva, a partir da pesquisa "Neurodiversidade e Educação: Práticas Pedagógicas Inclusivas com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental II no Município de Mauriti - CE". Esse estudo fundamenta-se em um compromisso com a inclusão e o reconhecimento da diversidade como elemento essencial no processo educacional. Nesse sentido, identifiquei-me profundamente com a causa da neurodiversidade e acredito que a educação deve ser um espaço de acessibilidade e respeito às diferentes formas de aprender.

Dessa forma, as contribuições desta pesquisa para a sociedade são múltiplas. Ao investigar e propor práticas inclusivas, busca-se não apenas aprimorar o processo de ensino e aprendizagem na sala de aula comum, mas também fortalecer a conscientização sobre a importância da diversidade no ambiente escolar.

Dessa maneira, ao investigar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, a pesquisa buscou refletir sobre a formação profissional desses docentes, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de competências para atender de forma mais precisa às necessidades de estudantes neurodivergentes. Além disso, o estudo oferece uma análise mais detalhada dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA, levando em consideração suas especificidades cognitivas, emocionais e comportamentais.

Diante desse contexto, ainda para contribuir com a inclusão, temos a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) como um ambiente no qual o profissional acompanha o desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno, respeitando de forma individual suas limitações. Além disso, os profissionais atuam de forma colaborativa para a definição de práticas pedagógicas que favoreçam seu acesso ao currículo oferecido e a sua interação entre os pares, perfazendo o Atendimento Educacional Especializado - AEE mais dinâmico e interativo.

Quanto à relevância acadêmica deste estudo, podemos considerar de grande interesse, pois contribuirá para a compreensão de como as políticas públicas de saúde e educação devem ser integradas para promover um ambiente escolar mais inclusivo e eficaz. No Programa de Mestrado em Ensino em Saúde, no âmbito da linha de pesquisa "Políticas, currículo e processos educacionais na interface com a saúde integral", este estudo se propõe a analisar a articulação entre essas duas áreas fundamentais, identificando as lacunas existentes nas políticas públicas de atendimento a estudantes com TEA e propondo alternativas que favoreçam a inclusão e o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas.

Diante da perspectiva de inclusão no contexto educacional, muitos professores se sentem apreensivos em relação ao acompanhamento pedagógico específico com estudantes

com TEA, uma vez que não possuem e não recebem formação especializada para exercer suas funções junto a esses estudantes.

Nesse sentido, é importante compreender que a formação continuada de professores é fundamental para o conhecimento mais detalhado do currículo escolar, além de contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. A partir desse entendimento, compreende-se que essas práticas desempenham um papel fundamental na promoção de um ensino-aprendizagem significativo para estudantes com TEA, contribuindo para o avanço de sua aprendizagem.

O desenvolvimento de estratégias diferenciadas e metodologias inovadoras com recursos tecnológicos podem contribuir para a melhoria da aprendizagem dos alunos com deficiência, proporcionando um maior engajamento nas atividades propostas. A esse respeito, Glat e Estef (2021, p. 302) destacam que “sem o suporte de recursos específicos, como softwares educativos e materiais adaptados, torna-se difícil implementar uma avaliação que atenda às necessidades dos alunos com deficiências.” Desta maneira, precisamos compreender que é fundamental proporcionar um ambiente adequado e com materiais apropriados para alunos com TEA ou outros tipos de deficiência, para que sintam-se pertencentes e motivados para o desenvolvimento de suas habilidades acadêmicas e sociais.

Ainda é possível perceber que as práticas pedagógicas inclusivas são uma forma de colaboração contínua entre educadores, famílias e profissionais especializados. De acordo com Franco (2016, p. 541), compreende-se como práticas pedagógicas aquelas que “[...] se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social”. Assim, também afirma Mantoan (2015, p. 83): “exige um equilíbrio dinâmico dos que atuam nas escolas para que possam atender por completo ao que a inclusão prescreve como prática pedagógica [...]”. Para complementar a discussão, os autores citados afirmam que as práticas pedagógicas devem ser intencionalmente organizadas para atender às necessidades educacionais dos alunos, com foco na inclusão.

A partir dessa premissa que elaboramos as seguintes problemáticas: Como as práticas pedagógicas inclusivas podem favorecer o ensino-aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA no Ensino Fundamental II no município de Mauriti-CE? Qual a compreensão dos professores sobre práticas pedagógicas inclusivas? Como se dá o processo de inclusão de Crianças com TEA no Ensino Fundamental do Município de Mauriti? Como contribuir para o processo de inclusão de estudantes autistas no Ensino Fundamental no município de Mauriti-CE?.

Assim, esta pesquisa foi construída a partir da leitura e análise de textos, artigos, dissertações e obras de diversos teóricos que contribuíram para a elaboração desta dissertação. O primeiro capítulo problematiza o conceito de neurodiversidade a partir dos movimentos sociopolíticos contemporâneos, tensionando o modelo médico e o modelo social da deficiência e ainda discute-se a compreensão do funcionamento neurológico como variação humana e como essa perspectiva ressignifica do Transtorno do Espectro Autista no campo educacional. Já o segundo capítulo apresenta os fundamentos normativos que sustentam a educação inclusiva no país, com destaque para os marcos legais que embasam a educação especial e inclusiva no Brasil.

O terceiro capítulo aborda discussões sobre as especificidades educacionais dos estudantes com TEA no contexto da escola comum, como também discute sobre a necessidade de estratégias pedagógicas colaborativas para a efetiva participação e aprendizagem. Conseqüentemente, o quarto capítulo apresenta estratégias institucionais e pedagógicas voltadas à construção de culturas inclusivas para aprendizagem na superação de barreiras.

No quinto capítulo, discute-se sobre as contribuições de Lev Vygotsky para a Educação Especial, especialmente os conceitos de mediação, interação social e Zona de Desenvolvimento Proximal. Diante dessas reflexões, esta dissertação sustenta que a inclusão de estudantes com TEA demanda perspectivas de práticas ancoradas no paradigma da neurodiversidade, na garantia de direitos e na mediação pedagógica qualificada.

A metodologia trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza explicativa e descritiva, voltada à compreensão do fenômeno investigado em seu contexto. O estudo foi desenvolvido em uma escola do ensino fundamental II, no município de Mauriti-Ce, tendo como sujeitos participantes 04 professores de Língua Portuguesa, 04 de Matemática e o professor do AEE, os quais atuam com estudantes diagnosticados com TEA.

Por fim, apontamos os resultados e discussões da pesquisa incluindo a divulgação dos dados obtidos a partir das entrevistas, que fornecem informações detalhadas sobre as respostas e dados coletados.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 OBJETIVO GERAL**

Compreender como as práticas pedagógicas inclusivas podem favorecer o ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA no Ensino Fundamental II no município de Mauriti-CE.

### **2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Discutir a percepção dos professores sobre práticas pedagógicas inclusivas e ensino aprendizagem de Estudantes com TEA no Ensino Fundamental II;
- Entender como acontece o processo de inclusão de estudantes com TEA no Ensino Fundamental II no município de Mauriti-CE
- Investigar as estratégias e práticas pedagógicas que podem contribuir para o processo de inclusão de alunos autistas no Ensino Fundamental II no município de Mauriti-CE
- Propor um produto técnico tecnológico, no formato de Sequência Didática para um curso autoinstrucional de formação online para professores, a fim de capacitá-los para desenvolver metodologias e estratégias pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades educacionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

### 3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

#### 3.1 NEURODIVERSIDADE: CONCEITOS E CONTEXTO

No final do século XX, a socióloga Judy Singer introduziu o conceito de neurodiversidade, compreendendo as diferentes condições neurológicas como variações naturais da condição humana. Segundo Souza (2018, p.1), a neurodiversidade “ é a noção de que condições neurológicas diferentes do “padrão” são variações naturais, ou seja, são parte da diversidade humana. Elas não se devem a uma tragédia, um “desequilíbrio cerebral” ou a uma “limitação”. São apenas conexões neurais diferentes.”

Desta forma, é importante compreender que as variações nas conexões neurológicas devem ser respeitadas, da mesma forma que ocorre com outras diferenças humanas. Todavia, a neurodiversidade reconhece e valoriza a diversidade de funcionamento cerebral entre os indivíduos. A abordagem da neurodiversidade destaca o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma expressão de diversidade neurobiológica, e não uma condição patológica a ser tratada. Em vez de focar nas dificuldades e restrições vivenciadas por pessoas com TEA, a neurodiversidade reconhece a variedade no funcionamento do sistema nervoso, considerando-o como uma parte natural da diversidade humana. Caitité ( 2017) afirma que:

[...] o movimento da neurodiversidade defende que as dificuldades encontradas por pessoas diagnosticadas com TEA não se devem ao fato de elas apresentarem uma formação neurológica atípica, e sim a um excesso de padronização da comunicação e dos modos de interação social por parte dos neurotípicos, ou seja, daqueles que portam uma estrutura cerebral majoritária ( p. 47).

Dessa maneira, a neurodiversidade surge como um paradigma epistemológico que desloca o olhar sobre a deficiência das margens clínicas e biomédicas para o centro das discussões sobre direitos humanos, justiça social e diversidade humana. Este conceito rompe com a hegemonia do modelo médico da deficiência, que historicamente construiu as diferenças neurológicas como déficits a serem corrigidos, patologias a serem tratadas ou normalizadas. Diniz (2007) defende que:

O modelo social definia a deficiência não como uma desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente. Ou seja, o tema da deficiência não deveria ser matéria exclusiva dos saberes biomédicos, mas principalmente de ações políticas e de intervenção do Estado ( p. 13).

Dessa forma, a deficiência resulta mais das barreiras sociais do que de limitações individuais. Ao adotar o modelo social, desloca-se o debate do campo exclusivamente biomédico para o político, enfatizando a responsabilidade do Estado na promoção de

inclusão, direitos e acessibilidade. Para DINIZ et. al, 2009, p. 21, “ Deficiência não se resume ao catálogo de doenças e lesões de uma perícia biomédica do corpo. A afirmação destaca que a deficiência vai além de aspectos clínicos, sendo também construída socialmente. Ela envolve barreiras ambientais, sociais e atitudinais que limitam a participação plena das pessoas. Assim, desloca o foco do corpo para o contexto em que o indivíduo está inserido.

Contudo, a deficiência não deve ser vista como um problema individual, mas como resultado de um sistema social excludente. Nessa perspectiva, destaca-se o Modelo Social da Deficiência, o qual propõe que as dificuldades enfrentadas por pessoas com TEA não são inerentes à sua condição, mas resultam, sobretudo, “entre o sujeito com impedimentos sensoriais, corporais, emocionais e o contexto social no qual está inserido” (Costa, 2022, p. 22). Dessa forma, as limitações do sujeito não podem ser analisadas isoladamente, pois ganham significado na relação com o contexto social. Assim, a inclusão ou exclusão resulta da interação entre características individuais e condições sociais.

Por sua vez, o modelo social entende que a deficiência não está no indivíduo, mas nas barreiras que restringem sua participação efetiva na sociedade. Nessa perspectiva, a deficiência não se localiza somente no corpo do indivíduo, mas da interação entre suas características corporais e um ambiente social historicamente construído para a homogeneidade. De acordo com Diniz (2007), “o modelo social define a deficiência não como desigualdade natural, mas como uma opressão exercida sobre o corpo deficiente (DINIZ, 2007, p. 18). Assim, é notório compreender que o modelo social evidencia que a desigualdade não é natural, mas produzida socialmente.

É nesse ponto que a epistemologia da neurodiversidade se insere como uma crítica radical ao modelo médico. Proposta inicialmente por movimentos de pessoas com transtorno do espectro autista e, mais tarde, ampliada por pesquisadores e ativistas, a neurodiversidade defende que as variações neurológicas são formas legítimas de existência humana, não inferiores, não defeituosas, apenas diferentes.

Assim, a epistemologia da neurodiversidade se ancora fortemente nessa perspectiva social, propondo uma inversão conceitual: não há nada de “errado” com as pessoas neurodivergentes; o problema está na sociedade que patologiza as diferenças cognitivas e impõe padrões de normalidade excludentes.

É pertinente ressaltar ainda que, nos últimos anos, a compreensão sobre a diversidade neurológica e sua relação com a educação tem avançado significativamente, levando a uma abordagem mais inclusiva sobre as diversas formas de existir. Dessa forma, a exploração das bases conceituais que sustentam a definição de neurodiversidade, não devem está focada no

transtorno, mas na dimensão social. Por isso, a neurodiversidade na educação se destaca pela importância de reconhecer e valorizar as diferentes formas de aprendizagem e processamento cognitivo, promovendo um ambiente inclusivo que atenda às necessidades de todos os estudantes.

Nesse contexto, percebemos que a compreensão da neurodiversidade é essencial para promover um ambiente inclusivo e acolhedor, reconhecendo que cada indivíduo possui um modo único de aprender e de se desenvolver. Assim, valorizar essa diversidade permite que educadores tornem acessível suas metodologias e abordagens, criando estratégias que atendam às necessidades educacionais de todos os estudantes, independentemente de suas características.

Armstrong, (2015) indica que ambientes educacionais que se ajustam às diferenças individuais resultam em melhores desempenhos acadêmicos e maior satisfação escolar. Além de fomentar a empatia e o respeito entre os estudantes, a inclusão da neurodiversidade no currículo estimula a criatividade e a inovação, preparando todos para um mundo cada vez mais plural e interconectado. Dessa forma, a educação se torna um espaço de crescimento não apenas acadêmico, mas também humano.

Sabe-se que as legislações asseguram o direito à educação inclusiva, estabelecendo que as instituições de ensino devem tornar acessível seus métodos e currículos para atender às necessidades específicas de cada aluno, valorizando suas potencialidades e promovendo um aprendizado equitativo. Além disso, promovem a formação continuada dos professores e a conscientização da comunidade escolar sobre a importância da aceitação e do respeito à diversidade, que são essenciais para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Embora o TEA não seja tecnicamente classificado como uma deficiência, é importante destacar que, para fins legais, há uma equiparação entre o TEA e as deficiências. Isso significa que, mesmo não sendo uma deficiência no sentido estrito, a legislação brasileira como a Lei nº 12.764/2012, no seu § 2º diz que “ A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. Assim, garante às pessoas com TEA os mesmos direitos e proteções assegurados às pessoas com deficiência, especialmente no que diz respeito ao acesso à educação, saúde, trabalho e inclusão social.

### 3.2 OS MARCOS LEGAIS QUE EMBASAM A EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA NO BRASIL

Atualmente, percebemos que a educação especial e inclusiva no Brasil, tem avançado significativamente, superando paradigmas segregacionistas e promovendo a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade e na educação. Para tanto, cabe compreendermos que a educação especial é uma modalidade de ensino voltada para pessoas com deficiência, altas habilidades/superdotação e tem como objetivo promover o desenvolvimento de suas habilidades, abrangendo desde a educação básica até a formação superior, como descreve o Art. 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013).

Com base na definição legal, a Educação Especial deve ocorrer, prioritariamente, no contexto da escola regular, garantindo o direito à aprendizagem e ao atendimento educacional especializado em todos os níveis e de todos os alunos públicos alvo. Nesse sentido, de acordo com o Art. 4º da Resolução do CNE/CEB nº 4/2009, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é direcionado a um público específico como: alunos com deficiência, e Alunos com altas habilidades/superdotação, cujas necessidades demandam estratégias pedagógicas diferenciadas e recursos de acessibilidade para sua plena inclusão.

No que tange às relações colaborativas entre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a sala de aula regular, estas são fundamentais para a inclusão efetiva dos alunos público-alvo da educação especial. O trabalho conjunto entre o professor do AEE e o docente da sala regular possibilita a troca de saberes e o planejamento pedagógico articulado, favorecendo a implementação de ações pedagógicas que promovam o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes.

De acordo com König e Bridi (2019), o Ensino Colaborativo

(...) prevê a colaboração entre professor do Ensino Comum e professor da Educação Especial no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades pedagógicas de toda a turma, enfatizando a aprendizagem como um constructo coletivo entre todos os colegas. Compreendo, assim, uma possibilidade de deslocar o atendimento educacional especializado para o contexto da sala de aula comum, transferindo o foco de intervenção do sujeito em situação de inclusão e potencializando os processos interativos ao longo das ações pedagógicas desenvolvidas (p. 280).

Já a educação inclusiva é um paradigma fundamentado no direito de todos os

estudantes participarem, em igualdade de condições, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais e emocionais do sistema de ensino educacional, sendo amparada por legislações nacionais e internacionais, como a Constituição Federal de 1988, a LDB (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecida com Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, entre outras.

Sob essa perspectiva, de acordo com as legislações citadas, a educação inclusiva defende que a inclusão vai além da presença física do aluno na escola, ou seja, exige o efetivo acesso ao currículo, garantindo que todos os estudantes, independente de suas características individuais, possam aprender e desenvolver seu potencial. Para tanto, é fundamental compreender que, se o aluno não se beneficia do currículo, ele não está verdadeiramente incluído. A inclusão só se concretiza quando o aluno participa ativamente do processo educativo e tem assegurado o seu direito de aprender, com os apoios e recursos necessários.

Essa parceria fortalece o vínculo entre os profissionais das salas de AEE e os que atuam no ensino regular, contribuindo para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. Assim, prevê o Art. 9º da Resolução de nº 04, de 02 de outubro de 2009.

A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (BRASIL, 2009).

A Resolução destaca a natureza colaborativa e intersetorial do Atendimento Educacional Especializado (AEE), enfatizando que sua eficácia depende da articulação entre o professor da sala de recursos multifuncionais, professores do ensino regular, famílias e serviços externos. Dessa forma, ainda é importante destacar que o serviço pedagógico fornecido pela SRM pode colaborar na organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar barreiras que muitas vezes impedem a participação do aluno no ensino regular.

Desse modo, vale ressaltar que o desenvolvimento dos modelos teóricos acerca da deficiência gerou importantes progressos sociais, entre os quais se destaca a sólida legislação elaborada sobre o assunto. No Brasil, existe um arcabouço legal que favorece a inclusão das pessoas em sua totalidade nos diferentes ambientes sociais.

**Quadro 1** - Legislações que regulamentam a Educação Especial e Inclusiva no Brasil.

ANO	MARCO
1988	Constituição Federal
1990	Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)
1994	Política Nacional de Educação - PNE
1994	A UNESCO
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)
1999/1989	Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
2001	Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 10.172/2001
2002	Resolução CNE/CP
2002	Língua Brasileira de Sinais (Libras)
2002	Portaria nº 2.678/02 - Sistema Braille no Brasil
2005	Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
2009	Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009- Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica
2012	Lei Berenice Piana- Lei Nº 12.764
2014	Plano Nacional de Educação
2015	Lei Brasileira de Inclusão -LBI
2025	DECRETO Nº 12.686, DE 20 DE OUTUBRO DE 2025 - Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva.

**Fonte:** elaborado pelo autor, 2025.

Para tanto, essas leis e decretos enfatizam o desafio que a sociedade enfrenta para atender às demandas desses indivíduos, assegurando-lhes, entre outras coisas, o direito à educação. Dessa forma, a partir da Constituição Federal de 1988, houve um aumento significativo no reconhecimento e na proteção dos direitos das pessoas com deficiência, que passou a ser um marco legal em favor da igualdade de condições e oportunidades para todos. Desde então, a partir daí foram criadas as demais leis e decretos visando fortalecer esses direitos e incentivar a inclusão social, educacional e profissional.

A partir de então, vemos a necessidade de apresentar de forma mais pontual as leis e decretos que contemplam os marcos políticos-legais da educação especial e inclusiva, para promoção da inclusão educacional. Iniciamos então, com a Constituição Federal de 1988 que trouxe avanços significativos para a educação das pessoas com deficiência, trazendo em seu artigo Art. 205, a seguinte definição “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” Desta forma, compreendemos que a educação é um direito de todos, garantido direitos de acesso à educação sem discriminação e igualdade de oportunidades.

Consequentemente, com aprovação da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que em seu artigo 55, vêm garantir que “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.” Desta forma, conforme a lei, os pais ou responsáveis têm a obrigação legal de matricular seus filhos na escola. Para tanto, a obrigação de matricular estudantes com deficiência em escolas regulares representou um avanço na conquista de direitos e na promoção da inclusão, ao reconhecer que a educação deve ser acessível e adaptada às necessidades dos estudantes.

Isso implica dizer, que a inclusão dessas crianças em escolas regulares deve ser priorizada, permitindo que elas recebam o suporte necessário sem a necessidade de serem segregadas em instituições separadas, promovendo, assim, a educação inclusiva.

Por sua vez, vale lembrar que a Política Nacional de Educação Especial - PNEE, de 1994, visava garantir a inclusão de estudantes com deficiência nas escolas regulares, mas passou a ser vista como um retrocesso, visto que promovia a “integração instrucional”, ainda voltada à segregação.

O Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, e trata da política nacional para a integração das pessoas com deficiência, garante atendimento educacional especializado, o que representa avanços importantes em direção a uma educação mais

inclusiva, promovendo um ambiente que respeita e valoriza a diversidade.

A respeito dos documentos norteadores, faz-se necessário mencionar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira- LDB 9394/96 e a Lei Brasileira de Inclusão - LBI - Lei Nº 13.146/2015, ambas importantes para elaborar uma proposta curricular com o propósito de garantir uma boa aprendizagem para o aluno. No entanto, é desafiante elaborar um currículo que apresente conteúdos de forma significativa e eficaz, para o melhor desenvolvimento acadêmico do aluno neurodivergente na sala de aula. Nesta perspectiva, buscaremos proporcionar acesso à reflexão sobre a melhoria da prática do professor, procurando aprimorar as estratégias inclusivas para aperfeiçoar a aprendizagem do aluno.

É fundamental destacar ainda que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394/1996, tem sua origem na Constituição Federal de 1988. Ela desempenha um papel fundamental ao fornecer a base para a formulação de políticas públicas no campo da educação. Para tanto, a LDB estabelece os princípios gerais da educação no país, assegurando igualdade de acesso e permanência na escola. Assim, os principais obstáculos à implementação da LDB incluem a falta de formação dos professores, resistência cultural à inclusão e a falta de recursos pedagógicos, o que dificulta a integração da educação especial ao sistema regular e compromete a inclusão de estudantes com deficiência.

O Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, trata da Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, consolidando as normas de proteção e adotando outras providências, cujo principal objetivo é garantir a plena integração da pessoa com deficiência no contexto socioeconômico e cultural do país. No que diz respeito ao acesso à educação, o decreto estabelece que a Educação Especial é uma modalidade transversal, presente em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo destacada como um complemento ao ensino regular.

O Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecido pela Lei nº 10.172/2001, enfatiza que “o grande avanço que a educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”. Assim, depreende-se que visa a expansão e melhoria da educação no Brasil, incluindo a promoção da inclusão educacional.

Quanto aos marcos legais que promovem a inclusão de estudantes com deficiência no sistema educacional. A Lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio oficial de comunicação, favorecendo a inclusão de surdos e garantindo a inclusão da disciplina de Libras como parte integrante do currículo nos cursos de formação de professores e de fonoaudiologia.

Quanto a Portaria nº 2.678/02 criada pelo Ministério da Educação, que estabelece as

normas e diretrizes para o uso do Sistema Braille no Brasil, em todas as modalidades de ensino, tem como objetivo garantir o acesso e a permanência dos estudantes com deficiência na educação regular. Para tanto, foi aprovado o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa, como também recomenda o uso da Grafia Braille em todo o território nacional.

Dando continuidade à discussão, o Decreto nº 5.626/2005 regulamenta a Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como língua oficial do Brasil. O decreto estabelece normas para a relação entre a Libras e a educação de surdos, garantindo direitos linguísticos e educacionais para a comunidade surda.

Diante desse contexto, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (BRASIL, 2008, p. 14).

A partir de 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, houve um avanço significativo na definição de diretrizes e na implementação de práticas inclusivas. Esta política buscou garantir a inclusão plena dos estudantes com deficiência no ensino regular e melhorar a formação dos professores.

A esse respeito, tem-se o Decreto do Ministério da Educação, nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, onde no § 1º Considera-se atendimento educacional especializado o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos estudantes no ensino regular. Nesse entendimento, esse serviço pode contribuir para a motivação dos estudantes participantes de salas de atendimento educacional especializado - AEE e proporcionar novas experiências e possibilidades de aprendizagem, auxiliando no processo de inclusão. Assim, o principal propósito da pesquisa é contribuir com o fortalecimento de ações educacionais para melhorar o fazer pedagógico em sala de aula, tornando acessível o currículo escolar para atender com eficiência esses estudantes com TEA. Posteriormente, segue a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui

Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Esta resolução tem como objetivo orientar a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, que deve ocorrer no contraturno escolar, preferencialmente nas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. Ela funciona como um guia para os sistemas de ensino seguirem as diretrizes estabelecidas pelo Decreto Nº 6.571.

A Lei 12.764, de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, assegura os direitos das pessoas autistas e suas famílias em diversos contextos sociais. Ao reconhecer o autismo como deficiência para fins legais, a lei garante aos autistas os mesmos direitos das pessoas com deficiência. Sancionada em 27 de dezembro de 2012, essa legislação facilita o acesso dos autistas às políticas públicas e promove sua inclusão em diferentes áreas da sociedade. A esse respeito, ainda podem ser ressaltadas as leis do autismo na educação brasileira que visam garantir o acesso e a inclusão plena de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas instituições de ensino.

A legislação brasileira referente ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem avançado significativamente, sobretudo no que se refere à consolidação de direitos e à garantia do acesso à educação inclusiva. O principal marco legal é a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação reconhece expressamente, em seu § 2º, que “a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”, o que assegura aos indivíduos com TEA o direito ao atendimento educacional em classes comuns do ensino regular, com os apoios e recursos necessários à sua participação.

Consequentemente, a lei que aprova o Plano Nacional de Educação é a Lei Nº 13.005, de 25 de Junho de 2014, que tem como meta número 4 do atual Plano Nacional de Educação (PNE), conforme explicado anteriormente, trata da “Universalização do acesso à educação para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. A redação da meta é a seguinte: “Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados”.

Além disso, esta política é um esforço para eliminar barreiras que historicamente têm excluído pessoas com deficiência e outras necessidades específicas do sistema educacional. A

implementação dessa política envolve a adaptação dos currículos, a formação continuada dos professores e a criação de ambientes de aprendizagem acessíveis, promovendo uma abordagem pedagógica que respeite e valorize a diversidade.

Em 2015, foi a vez da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) que consolidou esses princípios ao assegurar o direito à educação para pessoas com deficiência em todos os níveis de ensino. Conforme estabelece o artigo 27 da LBI/2015:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo 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.

Dessa forma, a LBI reforça o papel do sistema educacional inclusivo como meio de garantir o desenvolvimento integral da pessoa com deficiência, respeitando suas particularidades. Portanto, essas leis e políticas demonstram o compromisso crescente do Brasil com a inclusão educacional e com a promoção da igualdade de oportunidades para todos.

Essas leis, decretos e resoluções, não apenas definem os direitos dos estudantes com deficiência, mas também estabelecem responsabilidades para instituições educacionais e para o poder público na criação de ambientes de aprendizagem acessíveis às necessidades individuais de cada estudante. Com esses fundamentos legais, o Brasil avança na construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo, refletindo o compromisso com a diversidade e a justiça social.

Ainda sobre os documentos legais, é pertinente dar ênfase à Política Nacional da Pessoa com Deficiência no Brasil, que se trata de um conjunto de diretrizes e ações voltadas para garantir os direitos e a inclusão plena de indivíduos com deficiência na sociedade. Essa política abrange diversas áreas, como educação, saúde, acessibilidade e trabalho, e busca eliminar barreiras que impedem a participação ativa desses cidadãos. Baseada na Constituição Federal e em legislações específicas, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a política promove a igualdade de oportunidades e a eliminação de discriminação, assegurando que as pessoas com deficiência tenham acesso a serviços e oportunidades de maneira mais justa.

Essas legislações, leis e decretos apresentados, asseguram acessibilidade ao currículo, e formação de professores para lidar com as necessidades específicas dos estudantes com TEA e a disponibilização de recursos e apoio pedagógico. Essas leis juntas, asseguram a criação de ambientes de aprendizagem mais acessíveis e acolhedores, favorecendo a plena

inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Assim, essas leis são de grande importância, pois refletem em vários aspectos cruciais: primeiro, assegura que as escolas ofereçam o Atendimento Educacional Especializado (AEE), com profissionais capacitados para lidar com as especificidades do TEA. Segundo, a lei prevê acesso ao currículo e metodologias, permitindo que o ensino seja ajustado às formas únicas de aprendizado dos estudantes com autismo. Além disso, a Lei do Autismo fortalece a necessidade de suporte contínuo e individualizado, que pode incluir terapias e recursos auxiliares, garantindo que esses estudantes possam participar de todas as atividades escolares de forma prazerosa.

Com o advento do Decreto 12.686/2025, há uma reformulação normativa que atualiza formalmente a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, tendo a educação especial e inclusiva como parte integrante e transversal de todos os níveis, etapas e modalidades de ensino da educação infantil ao ensino superior.

O referido Decreto também institui a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e redefine a organização da oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), orientando-o pela premissa da escolarização de todos os estudantes público da educação especial (PEE) em classes e escolas comuns. Assim, podemos confirmar essa afirmação com o inciso VII que propõe “oferta de Atendimento Educacional Especializado - AEE, preferencialmente nas escolas comuns da rede regular dos sistemas de ensino”.

Esse marco regulatório consolida a escola comum como locus privilegiado de escolarização e atribui ao AEE a função de estruturar respostas pedagógicas voltadas à identificação e à eliminação de barreiras que obstaculizam o processo educativo. Essa diretriz alinha-se a uma concepção sistêmica de educação inclusiva, articulada às demais políticas públicas educacionais e orientada pela garantia de equidade, participação e aprendizagem com qualidade social.

Posteriormente, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025 (Brasil, 2025b), editado em caráter complementar ao Decreto nº 12.686 (Brasil, 2025a), promove ajustes pontuais no texto normativo, sem configurar nova política ou revogar integralmente a regulamentação anterior. A principal alteração incide sobre o § 3º do art. 1º, reafirmando o direito ao sistema educacional inclusivo. Não se observam modificações expressas no art. 12, que trata dos instrumentos pedagógicos individualizados, como o PAEE e o PEI. Ainda assim, a leitura sistemática do decreto evidencia o fortalecimento da obrigatoriedade desses

instrumentos e sua vinculação ao projeto político-pedagógico das redes de ensino.

Dessa forma, a regulamentação exige que o AEE seja formalizado por meio de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), documento individualizado e de caráter pedagógico, com atualização contínua, integrado ao projeto político-pedagógico da instituição. Esse plano deve contemplar as necessidades específicas do estudante, definindo objetivos, estratégias, recursos de acessibilidade e formas de avaliação. Além disso, requer a articulação entre o professor do AEE, os docentes da sala comum, a família e a equipe escolar, assegurando a efetiva inclusão e o desenvolvimento integral do educando.

### 3.3 PERSPECTIVAS E OS DESAFIOS FRENTE À INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO - TEA NA EDUCAÇÃO FORMAL

Mais especificamente podemos destacar as perspectivas e os desafios enfrentados pelos alunos com o Transtorno do Espectro Autismo (TEA). Sabe-se que desde a infância, indivíduos com TEA podem apresentar padrões restritos e repetitivos de comportamento, além de grande sensibilidade sensorial, o que representa desafios significativos para sua inclusão e desenvolvimento. Como afirma, Liberalesso e Lacerda (2020, p. 24), “estes indivíduos, habitualmente, têm dificuldade para iniciar interações sociais ou mantê-las com boa qualidade. E menor interesse em interações sociais rotineiras”. Assim, vemos que esta diversidade pode variar em comprometimento e manifestações, sendo essencial compreender suas características para um diagnóstico mais preciso e intervenções adequadas.

Nesse contexto, as perspectivas e os desafios sobre a inclusão de estudantes com TEA são amplas. No entanto, o ambiente escolar é “um espaço que envolve, principalmente, os fatores sociais, motoras, cognitivas e afetivas da criança” (OLIVEIRA NETO, 2020, p. 2). Sendo assim, faz-se necessário um ambiente acolhedor e inclusivo para atender as especificidades de cada aluno com TEA.

O reconhecimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma deficiência, na legislação brasileira, fundamenta-se na compreensão de que essa condição pode gerar barreiras significativas à comunicação, à socialização e à aprendizagem, o que compromete a plena participação do indivíduo na sociedade em condições de igualdade.

Essa equiparação também se fundamenta no modelo social da deficiência, adotado pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que considera a deficiência como resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras contextuais que limitam o exercício pleno de direitos. Assim, o enquadramento legal do TEA como deficiência busca assegurar proteção jurídica, acesso a serviços e políticas públicas inclusivas.

Assim, o Atendimento Educacional Especializado - AEE, ao considerar as especificidades cognitivas, comunicativas e sensoriais do aluno com TEA, propicia estratégias pedagógicas individualizadas que complementam o ensino em sala de aula. Por essa razão

O Atendimento Educacional Especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p. 11).

Já o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é um instrumento estratégico nesse processo que deve ser elaborado e utilizado pelo professor da SRM, pois orienta as intervenções individualizadas, considerando as necessidades específicas do aluno. Conforme o Artigo 13, são atribuições do professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE):

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade (BRASIL, 2009, p. 3)

Dessa forma, a complexidade e a intencionalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), enfatiza que seu foco vai além da simples oferta de recursos. Envolve a identificação cuidadosa das necessidades do estudante, a elaboração de estratégias individualizadas e a constante avaliação da eficácia das ações, garantindo que a inclusão seja efetiva e significativa no contexto escolar.

A compreensão das teorias de aprendizagem e desenvolvimento constitui um alicerce essencial para a construção de práticas pedagógicas fundamentadas, reflexivas e efetivamente inclusivas. Ao longo das últimas décadas, diversos aportes teóricos têm contribuído para elucidar os mecanismos pelos quais as crianças constroem conhecimento, desenvolvem habilidades cognitivas, emocionais e sociais, e se engajam nos processos escolares de forma participativa.

Nesse contexto, é importante compreender que o conhecimento sobre como uma criança aprende deve anteceder qualquer intervenção didática, visto que não há possibilidade de promover inclusão ou equidade sem o devido reconhecimento das características individuais e dos processos subjetivos de aprendizagem. Conforme Vygotsky (1997), as leis

do desenvolvimento são universais, ainda que as expressões desse desenvolvimento possam variar em função das condições e mediações às quais os sujeitos estão expostos.

Assim, tanto crianças neurotípicas quanto crianças neurodivergentes estão submetidas às mesmas leis de desenvolvimento humano, o que implica dizer que seus processos de aprendizagem obedecem aos mesmos fundamentos teóricos, ainda que requeiram diferentes estratégias e suportes pedagógicos.

Dessa maneira, pensar a educação inclusiva à luz das teorias do desenvolvimento é reconhecer que a diferença não reside em um déficit individual, mas na inadequação das práticas escolares que não consideram a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem. Trata-se, portanto, de substituir a lógica da padronização pela lógica da mediação intencional, orientada por princípios éticos, científicos e humanizadores.

Diante das perspectivas e desafios da inclusão de estudantes com TEA na educação, é fundamental que os ambientes escolares sejam planejados e acessíveis para se tornarem inclusivos, especialmente para esses estudantes, visto que a ausência de formação continuada, de ambientes adequados e de conhecimento sobre o autismo pode resultar em evasão e exclusão.

Assim, a formação de professores e a criação de um ambiente adequado são desafios essenciais a serem superados, a fim de prepará-los para ensinar de maneira eficaz, ressignificando o seu papel por meio de conhecimentos teóricos e habilidades pedagógicas para a promoção da reflexão sobre a prática educativa. Nesse entendimento, Mantoan (2015), defende que:

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica em ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e os das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis de ensino. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (p. 81).

A esse respeito, é importante salientar que a formação de professores tem como objetivo reduzir as lacunas existentes e desenvolver estratégias que proporcione benefícios e aprendizagens significativas na vida e no desenvolvimento dos estudantes com TEA, além de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. Por isso, é fundamental que o professor busque compreender e enfrentar os desafios que surgirem, intervindo e mediando o processo de aprendizagem desse público e aprenda a conviver com as diferenças a fim de promover mudanças significativas na sua prática pedagógica.

Aprender a conviver com as diferenças é um grande desafio. Para isso, é crucial que a formação continuada para a educação inclusiva tenha como foco a

revisão dos conceitos utilizados e a superação dos binarismos que permeiam nossas práticas educacionais. Além disso, é necessário considerar que a formação continuada precisa ser um processo participativo, que leve em conta as experiências e necessidades dos professores, e que promova mudanças significativas na prática pedagógica” (Rigo; Oliveira, 2021, p. 4).

Assim, vale ressaltar ainda a importância de uma formação continuada que vá além da teoria, buscando a revisão de conceitos e superação de binarismos. Desta forma, a inclusão requer um processo participativo, que considere as experiências dos professores e promova transformações efetivas na prática pedagógica, visando uma educação mais equânime.

Nesse contexto, é relevante destacar o documento normativo que orienta os currículos escolares do Brasil e define as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa da Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento fundamental que tem o objetivo de garantir educação de qualidade. Apesar de não tratar especificamente da educação inclusiva, a BNCC se insere em um processo histórico de estruturação e consolidação da educação no Brasil, que ao longo dos anos foi sendo moldado por diversas políticas públicas.

A BNCC também orienta que a educação deve garantir o desenvolvimento de competências como a capacidade de comunicação, resolução de problemas, pensamento crítico, e autonomia, além de valorizar o respeito à diversidade e o estímulo à convivência democrática e solidária. Para isso, propõe uma organização curricular que considere as especificidades de cada área do conhecimento, oferecendo a formação integral dos estudantes, em diálogo com as novas demandas da sociedade contemporânea.

Assim, é importante ressaltar que o Ensino Fundamental é a etapa da educação básica que abrange os anos iniciais e finais da escolarização e representa a segunda etapa da educação formal no Brasil, sendo fundamental para o desenvolvimento integral do aluno. De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Ensino Fundamental busca promover competências e habilidades essenciais que garantam não apenas a formação acadêmica, mas também a formação ética, social e emocional dos estudantes.

Ao observar e examinar este documento, verifica-se que a expressão "Educação Especial" é mencionada em apenas duas páginas na BNCC. Na primeira, refere-se unicamente como uma modalidade de ensino de acordo com a legislação. Já na segunda, são apresentados os objetivos para os anos iniciais do Ensino Fundamental, destacando a importância da inclusão de alunos da Educação Especial. Esses são os únicos momentos em que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) direciona-se à temática no contexto da inclusão de pessoas com deficiência. O documento descreve que:

Nos anos iniciais, pretende-se que, em continuidade às abordagens na Educação Infantil, as crianças ampliem os seus conhecimentos e apreço pelo seu corpo, identifiquem os cuidados necessários para a manutenção da saúde e integridade do organismo e desenvolvam atitudes de respeito e acolhimento pelas diferenças individuais, tanto no que diz respeito à diversidade étnico-cultural quanto em relação à inclusão de alunos da Educação Especial (BRASIL, 2018, p. 329).

Assim, é possível tecermos uma crítica ao documento no que diz respeito à falta de um maior aprofundamento sobre a diversidade e a necessidade de estratégias pedagógicas específicas para garantir a efetiva inclusão de crianças e adolescentes. Então, a discussão a esse respeito precisa ser mais explícita, de modo a contemplar um compromisso contínuo e integrado com a inclusão de pessoas com deficiência.

Portanto, a implementação dessas diretrizes exige não apenas o acesso aos currículos, mas também um esforço contínuo de formação que capacite os professores para que sejam capazes de realizar essas mudanças de maneira efetiva.

#### 3.4 TRILHANDO CAMINHOS PARA A INCLUSÃO: PROMOVEDO A INCLUSÃO SOCIAL E ESCOLAR

Atualmente o termo inclusão é muito discutido na sociedade e na educação, torna-se, portanto, uma questão de direito. Mas, afinal, o que significa inclusão? Segundo o dicionário Aurélio, a inclusão significa “ato ou efeito de incluir”, compreender, inserir. Assim, esse termo pode ser compreendido como ato de incluir e inserir alguém em um determinado lugar, seja na escola ou sociedade. Percebe-se, portanto, que o sujeito deve ser visto como pessoa na sua integralidade e que seja reconhecida com suas diferenças e tratada com equidade independente de suas possíveis limitações.

Desse modo, o conceito de inclusão nos faz compreender a diversidade como parte integrante da sociedade para a promoção de um ambiente inclusivo. No entanto, a inclusão na educação se apresenta como um processo que requer dinamismo para uma inserção favorável no ambiente escolar e está assegurado no art. 256 da Constituição Federal que garante a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”. Assim, a educação inclusiva se configura como um dos grandes desafios e é responsável por proporcionar a aprendizagem aos seus educandos. Todavia, faz-se necessário que as políticas públicas sejam efetivadas para o fortalecimento e garantia de direitos.

Por isso, é possível perceber que há avanços acerca da inclusão, e estas evoluções fazem com que essa temática seja fundamental para implementação nas políticas públicas e

seja discutida no cenário da educação. Desta maneira, percebemos que a inclusão ganha espaço na sociedade, dando ao sujeito garantia de direito, independente de raça, gênero, orientação sexual, capacidade, de origem nacional ou territorial. De acordo com Mantoan(2015)

Quando se garante a todos o direito à educação e ao acesso à escola, a Constituição Federal não usa adjetivos; assim, toda escola deve atender aos princípios constitucionais, não podendo excluir nenhuma pessoa em razão de sua origem, raça, sexo, cor, idade ou deficiência ( p. 39).

Para a autora, garantir direitos iguais a todos, deve ser abrangente, independentemente de suas características. Ela ainda reforça que a Constituição Federal assegura a educação para todos, sem discriminação, sendo responsabilidade das escolas respeitar esses princípios e promover a inclusão. Assim, a inclusão se torna um dever constitucional, que exige um atendimento educacional universal e sem exclusões.

Nesse contexto, de maneira mais específica, pode-se dizer que a inclusão social enfrenta diversas barreiras, principalmente devido às múltiplas diversidades que envolvem a temática. Essas dificuldades resultam de fatores variados que impactam diretamente com o processo de inclusão. Como destaca Feitosa (2020, p. 1), com o avanço da sociedade, a luta pela inclusão social e pelo respeito à diversidade se fortalece, ampliando, em todo o mundo, a busca por um mundo que atenda a todos, sem rótulos e classificações discriminatórias.

Segundo Fujihira (2006) a :

Inclusão social é um movimento social que reivindica igualdade de direitos e oportunidades às pessoas. Apesar de o Brasil adaptar suas leis e fiscalizações, para contemplar tais reivindicações, uma série de questionamentos sobre a inclusão, entendida como participação social, está surgindo (p. 101).

Então, compreende-se que a inclusão social é fundamental para um ato democrático e participativo na busca da garantia de direito a todos os cidadãos. Nesta perspectiva, a Inclusão Social também refere-se ao processo de garantir que todos os indivíduos, independentemente de suas características pessoais, econômicas ou sociais, tenham acesso a oportunidades para participar plenamente da sociedade.

De acordo com o Decreto nº 5.296/2004 e consolidado pela Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), O Art. 3º, inciso I da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13146/2015), define as barreiras 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).

Nesse sentido, a educação inclusiva não pode ser concebida apenas como uma política de inserção de estudantes em salas comuns, mas como uma reconfiguração ética e epistemológica da escola, que reconhece e valoriza a diversidade humana como eixo estruturante da prática pedagógica.

A eliminação de barreiras na educação inclusiva é um princípio fundante de uma pedagogia comprometida com a equidade e a justiça social. Segundo a Lei Brasileira de Inclusão/ 2015 as barreiras podem ser de natureza Urbanísticas, arquitetônica, nos Transportes, nas Comunicações e na Informação, Atitudinais e Tecnológicas, pois refletem sobre construções históricas excludentes que marginalizam sujeitos com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou necessidades educacionais específicas. De acordo com a LBI no seu Art. 3º as barreiras são classificadas em seis tipos:

As Barreiras Urbanísticas são as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo, que impedem sua utilização. Referem-se aos obstáculos existentes no planejamento e na organização dos espaços urbanos que comprometem a circulação segura e autônoma das pessoas com deficiência. Exemplos: incluem calçadas irregulares, ausência de rampas de acesso, travessias mal sinalizadas e mobiliário urbano mal posicionado. Estas barreiras evidenciam a falta de planejamento inclusivo nas cidades brasileiras.

Já as Barreiras Arquitetônicas são as existentes nos edifícios públicos e privados. São aquelas presentes no interior das edificações públicas ou privadas, dificultando ou impossibilitando o acesso físico. Envolvem elementos como degraus sem alternativa de rampa ou elevador, portas estreitas, banheiros não acessíveis e a falta de sinalização tátil ou visual. Tais barreiras revelam o descompasso entre a arquitetura tradicional e os princípios de desenho universal.

Outras importantes são Barreiras nos Transportes, pois dizem respeito à acessibilidade nos meios de transporte público ou privado, seja pela ausência de veículos adaptados, seja pela inexistência de infraestrutura de apoio, como terminais acessíveis, plataformas elevatórias ou informações acessíveis. A presença dessas barreiras compromete diretamente o direito de ir e vir da pessoa com deficiência.

Também temos as Barreiras nas comunicações e na informação que referem-se a 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”. Incluem a ausência ou inadequação de recursos que garantam a compreensão da informação por todas as pessoas, tais como a falta de

intérprete de Libras, legendas, audiodescrição, materiais em braile, tecnologias assistivas e interfaces acessíveis. Tais barreiras restringem o acesso ao conhecimento, à cultura, à educação e à cidadania.

E as Barreiras Atitudinais dizem respeito às atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.” Caracterizam-se por comportamentos, estigmas, preconceitos e discriminações sociais que resultam na exclusão das pessoas com deficiência. Essas barreiras são invisíveis, mas profundamente enraizadas em práticas culturais, sendo consideradas uma das mais difíceis de serem superadas. Envolvem, por exemplo, a negação da capacidade, o paternalismo e a negligência institucional.

Em suma, as Barreiras tecnológicas são as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias.”. Referem-se à ausência de recursos tecnológicos acessíveis ou ao design digital excludente. Isso inclui softwares, websites, aplicativos ou dispositivos eletrônicos que não consideram critérios de acessibilidade, como navegação por teclado, leitores de tela ou ajustes de contraste. Num mundo cada vez mais digital, tais barreiras representam um desafio significativo à inclusão digital e ao acesso à informação. (LBI, 2015).

Diante o exposto, a eliminação de barreiras, envolve o enfrentamento de estruturas excludentes, a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis e responsivas, bem como o fortalecimento do diálogo entre saberes interdisciplinares, famílias e comunidades. Tal processo requer um compromisso político e formativo contínuo, ancorado na promoção de uma cultura escolar inclusiva, que afirme o direito de aprender e de pertencer como condição inegociável da cidadania.

Nesse sentido, a inclusão escolar é de grande relevância, pois é essencial para que a escola desempenhe seu papel de forma eficaz e valorize a diversidade, respeitando as especificidades de cada indivíduo, visto que é necessário o comprometimento com a eliminação das barreiras cotidianas que impedem a plena participação e aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, a escola é um espaço fundamental para desenvolver a empatia e a compreensão entre os estudantes, preparando-os para uma sociedade verdadeiramente inclusiva.

Nesta perspectiva, é importante compreender que a inclusão escolar é um direito concedido aos estudantes com necessidades educacionais para a promoção da sua participação ativa em sala de aula regular, possibilitando-os a aprenderem a conviver com as diferenças com respeito e reconhecimento. Assim, vale salientar que a inclusão escolar não se limita à

adaptação pontual de conteúdos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência, mas envolve a criação de um ambiente educacional que valorize a diversidade, promova o respeito, a colaboração e a acessibilidade para todos.

O indivíduo com autismo encontra uma série de dificuldades ao ingressar na escola regular. Essas dificuldades passam a fazer parte da rotina dos professores e da escola como um todo. Uma maneira de melhorar a adaptação e, conseqüentemente, obter a diminuição dessa contingência trazida pela criança e promover sua aprendizagem é adaptar o currículo (Oliveira, 2020, p. 02).

Nesse contexto, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) destaca-se como um princípio fundamental, ao propor a eliminação de barreiras desde o planejamento pedagógico, oferecendo múltiplas formas de representação, de ação e expressão e de engajamento. Dessa forma, o DUA contribui para práticas pedagógicas mais flexíveis e equitativas, favorecendo a participação e o progresso de todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades específicas.

De acordo com Marin e Braun,

[...] é o desenvolvimento de práticas pedagógicas que permitam o acesso ao currículo, a participação e o progresso de todos os alunos, independentemente das suas capacidades. Isso significa que o “currículo em ação” irá de encontro às diferenças e necessidades de todos os estudantes, os obstáculos pedagógicos serão removidos para que haja acessibilidade curricular (2020, p. 14).

O texto ressalta a centralidade de práticas pedagógicas inclusivas que garantam não apenas o acesso, mas também a participação e o progresso de todos os alunos. Ao enfatizar o “currículo em ação”, evidencia-se a necessidade de remover barreiras pedagógicas, promovendo a acessibilidade curricular e o atendimento às diferentes necessidades dos estudantes.

No contexto do ensino fundamental, a inclusão escolar assume uma importância ainda maior, pois é nesta fase de ensino que as bases do conhecimento para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos são estabelecidas. Para Cunha (2015):

No ensino do aluno com o espectro autista, não há metodologias ou técnicas salvadoras. Há, sim, grandes possibilidades de aprendizagem, considerando a função social e construtivista da escola. Afinal, a escola necessita se relacionar com a realidade do educando. Nessa relação, quem primeiro aprende é o professor é quem primeiro ensina é o aluno. (p. 49)

Dessa forma, é essencial utilizar a criatividade para favorecer a aprendizagem dos estudantes matriculados na escola regular. Um dos principais objetivos é promover a melhoria da qualidade do ensino, garantindo que a educação seja acessível a todos. Além disso, os

estudantes com qualquer deficiência podem se beneficiar significativamente de práticas pedagógicas inclusivas e dos métodos de ensino para atender às suas necessidades específicas. A esse respeito, Cunha (2019, p. 100) afirma que “[...] não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. Inclusivo não somente em razão dos recursos pedagógicos, mas também pelas qualidades humanas”.

O autor ainda destaca que a inclusão escolar vai além dos recursos pedagógicos, enfatizando a importância de um ambiente que também valorize as qualidades humanas como respeito e empatia. Portanto, um ambiente acolhedor e humano é essencial para que todos os estudantes se sintam incluídos, independentemente de suas necessidades. Desta forma, a inclusão envolve, assim, a construção de uma cultura de aceitação e compreensão na escola.

### 3.5 AS CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA

Ao discutir sobre práticas pedagógicas inclusivas, logo pensamos nos desafios a serem enfrentados, principalmente no que diz respeito às ações que devem ser planejadas pelos professores, visando criar condições favoráveis ao desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. As práticas pedagógicas inclusivas ao serem desenhadas para atender a diversidade, devem levar em consideração as zonas de desenvolvimentos, incluindo os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e/ou outras deficiências e essa ação requer um olhar mais cauteloso por parte dos docentes.

Para fortalecer essa discussão, é importante considerar as contribuições de Lev Vygotsky (1896–1934) à psicologia da educação, que são fundamentais para a compreensão da aprendizagem como um processo sócio-histórico e mediado culturalmente. Em oposição às abordagens inatistas ou meramente comportamentais, Vygotsky concebe o desenvolvimento humano como resultado da interação dialética entre o sujeito e o meio social, atribuindo papel central à linguagem, à mediação simbólica e às relações interpessoais.

Para Vygotsky (1984), o desenvolvimento humano ocorre em dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial. A diferença entre esses níveis forma a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que segundo Vygotsky é definida como “ a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.”. (Vygotsky, 1984, p.97).

Segundo Vygotsky (2007), o desenvolvimento real refere-se às capacidades que a

criança já domina de forma autônoma, ou seja, aquilo que ela é capaz de realizar sozinha, sem auxílio externo. Esse nível é resultado das experiências já internalizadas e representa o patamar atual de competência do indivíduo.

Por sua vez, o nível de desenvolvimento potencial diz respeito às funções que ainda não estão plenamente desenvolvidas, mas que podem emergir com o apoio de um mediador mais experiente como um adulto ou um par mais competente em situações de aprendizagem colaborativa. Nesse contexto, a Zona de Desenvolvimento Proximal, conforme define Vygotsky (2007):

(...) refere-se à diferença entre o nível de desenvolvimento real, geralmente alcançado de forma independente na resolução de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, que é alcançado com a orientação de um adulto ou em colaboração com colegas mais capazes na resolução de problemas ( p. 97).

Vygotsky destaca a essência da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), enfatizando que o aprendizado se dá de forma mais eficaz quando ocorre na interação com o outro. Essa concepção reforça o papel da mediação pedagógica e da colaboração com colegas, especialmente em contextos educacionais inclusivos.

Vygotsky (1998) ainda afirma que a aprendizagem é um processo socialmente mediado, no qual a interação com o outro, especialmente por meio da linguagem, desempenha um papel central na formação das funções psicológicas superiores. Para o autor, os mecanismos que articulam a aprendizagem e desenvolvimento são comuns a todas as crianças, sendo competência do professor identificar estratégias pedagógicas que respeitem as diferentes maneiras de apropriação do saber, especialmente no contexto da educação inclusiva.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível compreender os modos pelos quais cada criança aprende, uma vez que os princípios que regem a relação entre aprendizagem e desenvolvimento são universais, não se distinguindo essencialmente entre crianças neurotípicas e neurodivergentes, embora exijam abordagens diferenciadas e sensíveis à diversidade.

Assim, o ensino eficaz deve ocorrer na zona de desenvolvimento proximal, espaço entre aquilo que o sujeito já é capaz de fazer sozinho e aquilo que consegue realizar com a mediação de um outro mais experiente. Essa perspectiva rompe com concepções maturacionistas e defende que a aprendizagem é um fator fundamental para a emergência de novas funções psíquicas superiores, especialmente em contextos intencionalmente educativos. No entanto, a escola inclusiva deve reconhecer essa universalidade como base teórica e

prática, assegurando que o ensino esteja orientado para o potencial de todos os estudantes, sem exceção.

De acordo com Vygotsky (1998) a mediação pedagógica realizada por adultos, pares mais experientes ou por meio de instrumentos culturais é essencial para a aprendizagem, pois possibilita que a criança se aproprie de signos e ferramentas simbólicas fundamentais ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores. No caso de estudantes com TEA, essa mediação torna-se ainda mais significativa, pois estratégias como o uso de recursos visuais, organização do ambiente e apoio na comunicação favorecem o acesso ao conhecimento e o avanço dentro da zona de desenvolvimento proximal.

Vale ressaltar que crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente apresentam desafios relacionados na comunicação social e na flexibilidade cognitiva, além de possuírem modos singulares de processamento da informação. Nesse sentido, à luz das contribuições de Vygotsky (2014), é possível compreender que, mesmo diante dessas particularidades, essas crianças têm potencial para desenvolver formas mais complexas de pensamento, desde que lhes seja oferecida uma mediação pedagógica intencional, adequada e sensível às suas necessidades.

Vygotsky acrescenta ainda que,

A criança atrasada, abandonada a si mesma, não pode atingir nenhuma forma evolucionada de pensamento abstrato e, precisamente por isso, a tarefa concreta da escola consiste em fazer todos os esforços para encaminhar a criança nessa direção, para desenvolver o que lhe falta. Nos atuais métodos das escolas pode-se observar uma benéfica mudança a respeito do passado, que se caracterizava por um emprego exclusivo de meios visuais no ensino. Acentuar os aspectos visuais é necessário, e não acarreta nenhum risco se se considerar apenas como uma etapa do desenvolvimento do pensamento abstrato, como meio e não como um fim em si (2014, p. 113).

O autor destaca que nenhuma criança, especialmente aquela com atrasos no desenvolvimento, deve ser deixada de lado, pois o pensamento abstrato, instância superior do desenvolvimento cognitivo depende de mediação intencional e sistemática. Sua crítica aos métodos tradicionais ressalta a importância de utilizar recursos visuais como ferramentas transitórias, e não como fins pedagógicos. Para crianças com TEA, essa perspectiva reforça a necessidade de práticas que promovam a mediação contínua, favorecendo avanços qualitativos no pensamento e na aprendizagem.

Além disso, a ênfase vygotskiana na atividade compartilhada e na cooperação favorece a adoção de metodologias inclusivas, como o ensino colaborativo, o trabalho em pares e a aprendizagem por projetos. Essas práticas valorizam a interação social como motor

do desenvolvimento e desconstruem a visão patologizante da deficiência, entendendo-a sob a ótica da diferença e da potencialidade.

Ao fundamentar a prática pedagógica nos pressupostos de Vygotsky, o professor passa a reconhecer o aluno com TEA não como um sujeito limitado por sua deficiência, mas como um ser em constante construção, cujo desenvolvimento pode ser amplamente favorecido por um ambiente educacional acolhedor, responsivo e culturalmente mediado. Conforme Vygotsky (1997, p. 12): “A criança que enfrenta desafios em seu desenvolvimento devido a uma deficiência não apenas possui um desenvolvimento menos avançado comparado aos seus pares típicos, mas também segue um trajeto de desenvolvimento distinto”.

Diante desse contexto, torna-se essencial a criação de ambientes educacionais acolhedores, responsivos e culturalmente mediados, que considerem não apenas o ponto de partida da criança, mas as potencialidades que podem ser promovidas por meio da mediação intencional e significativa.

É essencial reconhecermos ainda que a educação inclusiva abrange todos os níveis de ensino e que o ambiente escolar deve ser visto como um espaço adequado para o processo de ensino e aprendizagem. Inicialmente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI (Brasil, 2008) determinava que as instituições educacionais deveriam “assegurar sistemas inclusivos em todos os níveis e modalidades de ensino”, e isso precisa ser integrado “Ao longo de todo processo de escolarização, esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum” (Brasil, 2008, p. 16).

Para que isso aconteça, é necessário que a escola inclusiva esteja preparada em suas estruturas, sistemas e métodos de ensino, de modo a atender às necessidades de todos os estudantes. Nesse contexto, torna-se essencial acolher e valorizar a diversidade humana, reconhecendo que cada aluno possui uma forma única de aprender e de se expressar. Dessa maneira, a aprendizagem não é homogênea, mas envolve a capacidade de expressão, de representar o mundo conforme nossas origens, valores e sentimentos. Como destaca Mantoan (2015):

[...] a escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor nem anulando e marginalizando as diferenças nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. E muito menos desconhecer que aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos, implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos ( p. 22).

Nesse sentido, aprender é algo profundamente ligado à identidade e subjetividade de cada aluno, e isso precisa ser respeitado no ambiente escolar. A afirmação de Mantoan

ênfatiza que a escola precisa abandonar práticas excludentes e abrir-se para as múltiplas formas de aprender e de ser. A inclusão escolar não se resume a colocar todos no mesmo espaço físico, mas exige mudanças profundas na cultura escolar, nas práticas pedagógicas e nas relações interpessoais.

Diante disso, é importante compreender que romper barreiras na educação significa identificar e eliminar os obstáculos, sejam eles físicos, atitudinais, comunicacionais e pedagógicos que impedem a plena participação de todos os estudantes no ambiente escolar. Esse rompimento exige um compromisso coletivo com a construção de práticas inclusivas que reconheçam a diversidade como um valor fundamental.

Trata-se de repensar a escola como um espaço democrático, em que cada sujeito seja valorizado em suas particularidades, e onde a aprendizagem seja promovida por meio de estratégias flexíveis, colaborativas e centradas no estudante. Ao superar essas barreiras, cria-se um ambiente inclusivo, que vai além da mera presença física e se traduz em pertencimento, participação e aprendizagem efetiva para todos.

Nesse contexto, é importante ressaltar que a inclusão escolar é um direito assegurado pela legislação, e suas práticas pedagógicas têm o objetivo de garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições cognitivas, sociais ou emocionais, possam participar plenamente do processo de aprendizagem.

Sob uma perspectiva vygotskiana, a inclusão não pode ser compreendida apenas como garantia de acesso, pertencimento ou mesmo participação, ainda que esses elementos sejam fundamentais. O ponto fundamental da teoria histórico-cultural reside na compreensão de que o desenvolvimento humano é mediado social e simbolicamente, sendo a aprendizagem um motor desse desenvolvimento. Nesse sentido, conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal e a mediação por instrumentos e signos são essenciais para compreender como o aprendizado estimula o desenvolvimento cognitivo e como o ser humano se apropria da cultura.

Além disso, a teoria vygotskiana, ao ênfatizar o papel das condições sociais e históricas no desenvolvimento, oferece ferramentas para analisar justamente essas condições, evidenciando que a efetivação da inclusão depende de transformações estruturais nas práticas pedagógicas, na organização escolar e na formação docente. Para Vygotsky, aprender implica internalizar processos culturais por meio da interação mediada; portanto, a inclusão de estudantes com TEA requer a criação de situações didáticas que favoreçam a construção de significados e práticas de aprendizagem.

Desse modo, é essencial refletir sobre as práticas pedagógicas e suas implicações para

a inclusão, pois os estudantes com deficiência presentes nas salas de aula do ensino regular, precisam de estratégias de ensino inovadoras, para garantir sua participação no processo de aprendizagem. Desta maneira, tais práticas pedagógicas inclusivas buscam respeitar as diversidades, criando um ambiente mais acessível e inclusivo para todos. Por esta razão, Madureira, Xavier, Costa e dos Santos Flexa (2022) afirmam:

E se assim ela se apresenta, significa dizer que a ideia de prática pedagógica está estritamente ligada ao fato da intencionalidade, a saber, um evento de cunho pedagógico só terá sentido de aprendizagem efetiva se em sua realização estiver implicado propósitos significativos e intenções relativas a uma prática. (p. 27).

Diante do exposto, é essencial compreender que essa prática vai além da simples aplicação de métodos de ensino, visto que para ser verdadeiramente pedagógica, ela precisa envolver uma reflexão constante e coletiva, assegurando que seus objetivos de aprendizagem sejam claros e acessíveis a todos os envolvidos.

Assim, para promover um ensino inclusivo por meio de práticas pedagógicas inclusivas, é fundamental que o professor conheça seu aluno, compreendendo suas características e que ele esteja em condições de aprendizagem. Considerando que cada indivíduo com TEA é único, e que as práticas pedagógica inclusiva devem ser acessíveis e planejada de forma a atender às suas especificidades e/ou limitações.

Por conseguinte, o Atendimento Educacional Especializado - AEE é um conjunto de atividades e recursos pedagógicos que visam complementar ou suplementar a educação de alunos com necessidades especiais matriculados em turmas regulares. Em outras palavras, de acordo com a legislação, o AEE é definido como um “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente” (BRASIL, 2011, p. 2). Assim, o AEE deve ser um suporte essencial e indispensável, visto que, de acordo com as diretrizes da política educacional, o atendimento ao aluno com deficiência na escola regular consiste em um suporte complementar à sua formação.

Para tanto, ainda vale ressaltar a importância do AEE que tem como finalidade “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas.” (Brasil, 2008, p. 15). Assim, é importante que este ensino favoreça a aprendizagem dos estudantes com deficiência, complementando o ensino regular. Ainda, nesse contexto, Pinto e Amaral nos diz que “os espaços do AEE não devem ser substitutivos da escolarização nas salas de aula comuns, realidade que não anula a atual existência e o

reconhecimento legal de classes e escolas especiais” (2019, p. 2).

Diante desse contexto, é importante ressaltar que o Plano Educacional Individualizado (PEI) orienta o planejamento e o acompanhamento das estratégias específicas para cada aluno, servindo como instrumento norteador do trabalho docente em sala de aula. Segundo Capellini e Rodrigues (2012, p.100), o PEI [...] é realizado a partir do que se pretende ensinar, identificando os passos da tarefa e avaliando o conhecimento do aprendiz em cada uma delas. Dessa maneira, o PEI é visto como dispositivo central de mediação pedagógica, articulando intencionalidade docente e avaliação contínua para garantir percursos de aprendizagem significativos.

Também é importante compreender ainda, que o PEI, deve ser construído com o propósito de garantir melhor o acompanhamento do professor no desempenho do aluno. Em um trabalho realizado por Mascaro e Estef (2023, p. 198), as autoras comprovaram a importância dos PEI para o processo de ensino-aprendizagem no contexto do AEE. Portanto, o (PEI) é uma ferramenta essencial para desenvolver atividades para atender às necessidades específicas de cada aluno. Isso permite um acompanhamento personalizado, promovendo avanços nas áreas acadêmica e social e a elaboração desses planos é fundamental para garantir que cada aluno receba o suporte necessário para seu desenvolvimento integral.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) têm finalidades distintas, embora complementares no contexto da educação inclusiva. O PEI é um documento pedagógico amplo, que orienta o processo de escolarização do estudante dentro da sala de aula comum, definindo objetivos de aprendizagem, adaptações curriculares, estratégias de ensino, formas de avaliação e apoios necessários ao longo de toda a rotina escolar.

Já o PAEE refere-se especificamente ao trabalho desenvolvido no Atendimento Educacional Especializado, descrevendo as ações, recursos, estudos de caso, acesso e estratégias de apoio que complementam (e não substituem) o ensino comum.

À luz do Decreto nº 12.686/2025, o PAEE assume centralidade como instrumento pedagógico obrigatório e individualizado, destinado a organizar e sistematizar o Atendimento Educacional Especializado de cada estudante público da educação especial. O decreto determina que o PAEE seja elaborado a partir de um estudo de caso, construído de forma colaborativa entre profissionais da escola, família e, quando possível, o próprio estudante, garantindo atualização contínua e integração ao Projeto Político-Pedagógico da instituição.

Diferentemente de documentos anteriores, o novo decreto reforça que o PAEE deve detalhar objetivos, estratégias, recursos de acessibilidade, formas de acompanhamento e

articulação com o ensino comum, consolidando o AEE como ação complementar essencial para assegurar acesso, permanência, participação e aprendizagem com equidade ao longo de toda a trajetória escolar.

Cabe enfatizar, que as práticas pedagógicas inclusivas, quando aliadas ao uso das tecnologias assistivas podem contribuir significativamente para promover um ambiente de aprendizagem mais acessível e eficaz para alunos com TEA. Da Silva Balbino, de Oliveira, e da Silva (2021, p. 390) destacam a importância dessas tecnologias, afirmando que as tecnologias digitais, quando usadas como ferramentas mediadoras no processo de aprendizagem, podem facilitar a inclusão educacional e social de estudantes com autismo. Assim, quando a Tecnologia Assistiva - TA é usada de forma estratégica, pode atender às necessidades específicas desses estudantes com TEA e tais ferramentas podem promover maior integração social entre esses estudantes.

Dessa forma, as tecnologias assistivas podem auxiliar esses estudantes a desenvolverem suas habilidades, como também contribui para inclusão escolar. De acordo com a Secretaria dos Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) definiu TA:

Tecnologia Assistiva é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social” (BRASIL, 2009, p. 26).

Assim, entende-se que a Tecnologia Assistiva, enquanto área interdisciplinar, tem como objetivo promover a funcionalidade e a participação de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, proporcionando recursos e práticas que favoreçam sua maior integração e empoderamento na sociedade.

Ademais, a Tecnologia Assistiva é uma ferramenta importante para a inclusão de crianças com deficiência e transtornos como o autismo, e é direito dessas pessoas o acesso a essas ferramentas, pois auxilia no aprendizado e no seu desenvolvimento. Além disso, quando usamos esses recursos, com indivíduos com TEA, eles conquistam mais autonomia, tanto na escola quanto em outras atividades. Assim, a Lei Brasileira de Inclusão, Brasil (2015, p.38) assegura que:

É garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia pessoal e qualidade de vida”. Contudo, é fundamental que o acompanhamento do aluno seja feito durante o uso da tecnologia, para apoiar sua adaptação e garantir melhores resultados de aprendizagem.

Corroborando com a Lei Brasileira de Inclusão - LBI (2015), Costa (2023, p.133)

ainda afirma que: “A tecnologia assistiva atua como mediadora dos processos inclusivos, dados os recursos de acessibilidades são instrumentos intermediários entre a pessoa com deficiência e o mundo que a cerca”. Portanto, o autor destaca que a tecnologia assistiva pode contribuir para a inclusão escolar, funcionando como mediadora entre a pessoa com deficiência e seu ambiente, promovendo participação e interação entre os estudantes.

## 4 PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza explicativa e descritiva, com o objetivo de investigar o campo das práticas pedagógicas inclusivas de docentes que trabalham com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autista. O foco foi entender as estratégias de intervenção aplicadas a esses estudantes, buscando compreender os contextos e os desafios enfrentados pelos professores na implementação de metodologias inclusivas. Para ESTEBAN (2010),

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos (p. 127).

Dessa forma, é crucial entender que a pesquisa qualitativa se destaca por seu foco em compreender o fenômeno a partir da visão dos participantes, oferecendo uma compreensão contextualizada. No entanto, ao priorizar a descrição e interpretação detalhada dos dados, essa abordagem permite que os sujeitos compartilhem suas experiências e os significados atribuídos a elas, conferindo à pesquisa um caráter subjetivo e imersivo.

Corroborando com essa ideia Minayo (2014) diz que “A investigação qualitativa requer, como atitudes fundamentais, a abertura, a flexibilidade, a capacidade de observação e de interação com o grupo de investigadores e com os atores sociais envolvidos” (p.195). Portanto, destaca-se a importância de atitudes essenciais para a pesquisa qualitativa, como abertura, flexibilidade, observação e interação com o grupo de pesquisa e os atores sociais. Essas atitudes são fundamentais para entender profundamente o fenômeno estudado, permitindo uma troca contínua e a construção de significados a partir da experiência dos participantes.

### 4.1 LÓCUS DO ESTUDO

O município de Mauriti - CE, está localizado na mesorregião do Sul Cearense e inserido na microrregião da cidade de Barro - CE, integra o espaço geográfico do Cariri Oriental, configurando-se como um território de relevância regional no interior do estado do Ceará. A cidade de Mauriti fica aproximadamente 490 km da capital Fortaleza e o município apresenta características típicas do semiárido nordestino, com predomínio do clima tropical quente semiárido, o que influencia diretamente suas dinâmicas socioeconômicas e ambientais.

O município ainda se limita com a cidade de Brejo Santo- CE e estabelece fronteira interestadual com o estado da Paraíba, reforçando sua posição estratégica de conexão

interregional. Do ponto de vista histórico-administrativo, Mauriti foi oficialmente instalado como município em 27 de agosto de 1890, por meio do Decreto nº 51, marco que consolida sua emancipação política no contexto da reorganização territorial cearense.

Atualmente, o município de Mauriti apresenta uma divisão territorial composta por dez distritos incluindo a sede e localidades como Anauá, Buritizinho, Coité, Nova Santa Cruz, Palestina do Cariri, São Félix, São Miguel, Umburanas e Olho D'água. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a população estimada em 2022 foi de 45.561 habitantes, o que posiciona o município como um núcleo de porte médio no contexto regional, com implicações relevantes para o planejamento de políticas públicas, inclusive no campo da educação inclusiva.

A pesquisa foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental II, de médio porte, pertencente à rede municipal de ensino do município de Mauriti, situada na zona urbana. A instituição atende estudantes do 7º ao 9º ano, em tempo integral, nos turnos da manhã e da tarde. Atualmente, a escola conta com um total de 594 estudantes, distribuídos em 20 turmas, sendo 04 turmas de 7º ano, 07 de 8º ano, 08 de 9º ano e 01 sala destinada ao Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Entre os estudantes matriculados na escola lócus da pesquisa, 12 possuem laudo e diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo atendidos na SRM conforme suas necessidades específicas. A coleta de dados foi realizada no período de 02 a 23 de junho de 2025, abrangendo as observações, registros e interações necessárias à realização da pesquisa.

Em visita in loco percebe-se que a escola dispõe de uma boa estrutura física que oferece todas as condições necessárias para o bom funcionamento de uma instituição de ensino de qualidade. A escola ainda conta com um pátio grande, um laboratório de informática, uma secretaria, uma diretoria, um almoxarifado, dois depósitos, quatro banheiros para estudantes, sendo dois acessíveis para estudantes com deficiência física, além de dois banheiros exclusivos para professores e funcionários. A escola também possui uma sala de vídeo, uma biblioteca com amplo espaço para leitura, uma Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e uma cozinha que está em processo de construção e de um refeitório.

#### 4.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

A escola possui 57 professores e desses, foram convidados para participar da pesquisa 9, sendo 04 de Língua Portuguesa e 04 de matemática, os quais atuam com estudantes

diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Também, foi convidado o professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A escolha desta escola para a realização da pesquisa se deu pela disponibilidade e conveniência e, onde temos estudantes com TEA que estão inseridos no ensino regular e, no contraturno, frequentam a sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Antes de iniciar a pesquisa, realizei uma visita à instituição para observar a presença desses estudantes nas aulas regulares do Ensino Fundamental II. Após essa visita, solicitei à gestão escolar a autorização para dar andamento ao estudo.

#### 4.3 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO

Para participação na pesquisa, definimos os critérios de inclusão que exigia que os participantes fossem professores da educação básica, lotados na Escola selecionada, especificamente no Ensino Fundamental II (7º, 8º e 9º ano), nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, atuando tanto na etapa inicial quanto na final do Ensino Fundamental II. A escolha desses docentes deve-se ao fato de que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática concentram a maior carga horária nessas séries, o que possibilita um acompanhamento mais consistente das práticas pedagógicas utilizadas.

Os professores deveriam ter experiência com estudantes diagnosticados com TEA ou com necessidades educacionais especiais, seja no ensino regular ou no Atendimento Educacional Especializado – AEE, como também ser professor efetivo ou temporário, desde que estejam em exercício.

O processo de inclusão foi conduzido de forma transparente, assegurando que os participantes compreendam claramente os objetivos e as implicações do estudo, o que é essencial para garantir a ética da pesquisa. A atuação com estudantes com TEA também confere relevância aos dados que serão coletados.

#### 4.4 CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO

Quanto aos critérios de exclusão, não participaram da pesquisa os professores da sala de aula regular que não possuem estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como os professores das demais disciplinas. Esses critérios garantem que os participantes da pesquisa possam fornecer informações relevantes e que a amostra seja adequada aos objetivos do estudo.

#### 4.5 COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O processo para coleta de dados foi realizado de forma presencial, por meio de entrevistas. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas posteriormente a partir de um roteiro de perguntas previamente definido, que foi utilizado para entrevistar os participantes e ao final da pesquisa foi colocado em anexo.

O propósito do roteiro foi obter maior índice de informações junto a população da pesquisa, tendo como objetivo analisar as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas e identificar possíveis dificuldades existentes no contexto escolar.

A análise dos dados coletados foi desenvolvida a partir da perspectiva da análise de conteúdos, uma abordagem teórica e metodológica que se propõe a investigar os discursos enquanto práticas sociais que produzem significados, poder e subjetividade. Para Foucault, o discurso é um “conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (Foucault, 2008, p. 122).

No entanto, Foucault dizia que "as articulações teóricas são elaboradas a partir de um certo campo empírico", o que chamava de problematização (Foucault, 1984/2004e, p. 242). Logo, Foucault afirma que a teoria não deve ser desenvolvida de forma abstrata, mas sim a partir da análise de contextos empíricos específicos. A "problematização", para ele, é o processo de questionar e investigar as práticas e discursos existentes, permitindo a formulação de conceitos teóricos a partir das realidades concretas observadas.

Na concepção de Foucault (2008), o discurso não é apenas linguagem ou representação da realidade, mas uma prática social e histórica. Ele constrói os próprios objetos sobre os quais fala, ao mesmo tempo em que regula o que pode ser dito e reconhecido como verdadeiro. Ao aplicar essa metodologia, pretendemos não apenas descrever o que é dito, mas também compreender como e por que certos discursos ganham força, legitimação e autoridade dentro dos cenários estudados, considerando as relações de poder implicadas nesse processo.

#### 4.6 RISCOS E BENEFÍCIOS

Os riscos desta pesquisa foram mínimos, pois os participantes foram informados de que não seriam expostos a nenhuma situação desfavorável, como vazamento ou extravio de informações. Foram também avisados sobre a pesquisa, que, de certa forma, em alguns casos,

poderiam causar desconforto, quebra de sigilo, risco emocional ou constrangimento. No entanto, nenhum participante se sentiu desconfortável, não sendo necessário se retirar da pesquisa .

Evitou-se todos os riscos, fazendo jus ao que é fundamental, priorizar e planejar de forma cuidadosa as ações de prevenção e contingência. Desta forma, se caso o risco se concretize, é possível reduzir o impacto com ações corretivas, como identificar e priorizar os riscos, reduzir o impacto dos riscos, elaborar um plano de prevenção, analisar os riscos e revisar e melhorar processos. Além disso, é necessário reavaliar a abordagem metodológica e corrigir falhas durante o processo.

Como benefício, os participantes receberão a oferta de um curso de formação continuada em um Ambiente Virtual, aberto para professores e interessados no assunto. Este curso visa aprimorar tanto os conhecimentos teóricos quanto práticos dos participantes, contribuindo para o desenvolvimento da sua prática pedagógica e, assim, possibilitando um acompanhamento mais direcionado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Além do benefício da formação continuada, os professores que participarão do curso no Ambiente Virtual, terão uma possibilidade de complementação de seus estudos, além de fortalecerem suas práticas pedagógicas e ampliarem seu repertório profissional, tais como: desenvolvem maior familiaridade com as tecnologias digitais aplicadas à educação, estabelecem redes colaborativas com outros professores e teóricos da área, como também consolidam uma postura reflexiva sobre os desafios da inclusão o que favorece intervenções mais eficazes e sensíveis às necessidades dos estudantes, especialmente aqueles com deficiência ou com TEA.

A pesquisa também contribuirá para a sociedade ao gerar novos conhecimentos, impulsionar a inovação, qualificar profissionais e influenciar políticas públicas, promovendo avanços científicos e econômicos que melhoram a qualidade de vida e o desenvolvimento social.

Ao refletirem criticamente sobre a diversidade, a diferença e os direitos educacionais, os docentes ampliam sua compreensão do outro como sujeito de direitos, fortalecendo práticas pedagógicas pautadas no respeito, na justiça social e na dignidade humana. Essa perspectiva ética sustenta uma atuação profissional comprometida com a equidade, na qual as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como constitutivas do processo educativo, favorecendo a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, sensível às singularidades e orientada para a promoção do pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

Portanto, a proposta favorece o fortalecimento da autonomia docente, ao estimular a reflexão crítica sobre as próprias práticas e o uso de estratégias pedagógicas mais responsivas às necessidades dos estudantes com TEA. Simultaneamente, contribuirá para a consolidação de uma cultura escolar inclusiva, ao ampliar o repertório coletivo da instituição e fomentar processos colaborativos que repercutem diretamente na melhoria das condições de ensino, aprendizagem e participação dos estudantes.

#### 4.7 ASPECTOS ÉTICOS

A carta de anuência institucional foi solicitada à direção escolar e entregue pessoalmente ao discente responsável pela pesquisa. Após a visita inicial à unidade de ensino e a validação do planejamento metodológico, a escola autorizou a realização das entrevistas com os docentes participantes. O estudo foi conduzido nas dependências da própria instituição escolar e encontrava-se previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), conforme Parecer Consubstanciado nº 7.602.337.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO) para apreciação, tendo sido aprovado mediante Parecer Favorável nº7.602.337. A condução do estudo observou rigorosamente os preceitos éticos e legais estabelecidos pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta pesquisas envolvendo seres humanos.

Após a aprovação ética e validação da metodologia proposta, os participantes foram convidados a integrar o estudo de forma voluntária. Todos foram devidamente esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa, à relevância social e científica, aos possíveis riscos e benefícios, bem como à importância da melhoria contínua da assistência educacional prestada pelos profissionais. Garantiu-se, ainda, o absoluto sigilo e anonimato das informações fornecidas, além do direito de desistência em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer prejuízo ou implicação negativa aos participantes.

Os docentes que concordaram em participar foram orientados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O documento foi elaborado em duas vias de igual teor, permanecendo uma sob os cuidados do pesquisador da pesquisa e a outra em posse do participante.

Para este tipo de pesquisa, a Resolução nº 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), estabelece diretrizes para a realização de pesquisas envolvendo seres humanos, especialmente aquelas que coletam dados diretamente dos participantes ou informações

identificáveis. Nesse contexto, destaca-se a importância do consentimento e assentimento livre e esclarecido, que são processos fundamentais baseados na confiança entre o pesquisador e os participantes.

Assim, para garantir a ética na pesquisa, é essencial que o pesquisador cumpra rigorosamente a legislação vigente, comprometendo-se com os princípios éticos que regem as investigações envolvendo seres humanos. Além disso, esta pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética, sob o número do protocolo 7.602.337 e segue as regulamentações legais, assegurando que a pesquisa fosse conduzida de forma responsável e sem causar danos.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

### 5.1 TRAVESSIA DA PESQUISA

Como parte das atividades previstas nesta pesquisa de mestrado, inicialmente realizei uma visita à escola selecionada, com o objetivo de conhecer melhor o contexto institucional e estabelecer contato com a equipe gestora e professores, visando o desenvolvimento das próximas etapas do estudo.

A recepção na escola foi muito positiva. Fui cordialmente acolhido pelo diretor e pelas coordenadoras pedagógicas, que demonstraram grande abertura e interesse pela pesquisa. Desde o primeiro momento, percebi um ambiente escolar organizado, acolhedor e comprometido com o processo educativo, o que me causou uma excelente impressão.

Durante a visita, tive a oportunidade de conhecer alguns espaços da escola, observar a dinâmica institucional e conversar brevemente com alguns membros da equipe gestora e professores. A cordialidade e disponibilidade da gestão escolar reforçaram o clima de colaboração e respeito mútuo, o que é fundamental para o êxito da pesquisa.

A visita permitiu um primeiro contato muito produtivo, fortalecendo a relação entre o pesquisador e a instituição, e contribuindo para uma compreensão mais ampla do contexto no qual a pesquisa será realizada.

No que se refere à inclusão, embora não tenha identificado cartazes ou informativos visuais que envolvam diretamente o tema, nota-se uma cultura institucional favorável ao acolhimento da diversidade. A ausência desses elementos visuais, aponta para uma oportunidade de fortalecer ainda mais o compromisso com a inclusão por meio da comunicação, promovendo a partir da visibilidade garantindo assim ações afirmativas tornando-o ainda mais visível no cotidiano escolar.

Um dos aspectos que mais chamou atenção foi a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), onde é desenvolvido o atendimento educacional especializado (AEE), localizada próxima à secretaria da escola. O espaço é amplo e bem estruturado, com recursos adequados ao atendimento educacional especializado, especialmente no acompanhamento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que, segundo os relatos dos professores e gestores, os estudantes públicos alvo da educação especial, são bem assistidos nesse ambiente, como também em todos os espaços da escola..

O atendimento individualizado e o cuidado com as especificidades de cada aluno demonstram o esforço da escola em promover uma inclusão significativa. Observa-se também um bom clima entre os profissionais da escola, com professores atenciosos e comprometidos

com as práticas inclusivas. Contudo, é importante problematizar a necessidade de ampliar a visibilidade da inclusão como princípio pedagógico e institucional, para que ela não se restrinja aos espaços específicos como o AEE, mas esteja presente em toda a escola.

A partir desse contexto, foram realizadas entrevistas com os professores de Língua Portuguesa e de Matemática do Ensino Fundamental II, especificamente das turmas do 7º, 8º e 9º ano que atendem alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como com o professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE). Inicialmente, o foco da pesquisa estava na forma como esses profissionais compreendem a neurodiversidade e a educação, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA.

A pesquisa buscou compreender e explorar as práticas pedagógicas inclusivas utilizadas no atendimento de estudantes com TEA no Ensino Fundamental II, nas turmas do 7º, 8º e 9º ano. Para isso, a análise dos dados foi organizada em seis categorias, conforme as perguntas estruturadas sob os seguintes pontos : 1) Dados Demográficos; 2) Compreensão e Percepção sobre o TEA; 3) Práticas Pedagógicas Inclusivas; 4) Avaliação e Impacto das Práticas Pedagógicas; 5) Colaboração e Apoio da Escola e da Família; 6) Desafios e Sugestões.

Para tanto, os enunciados dos docentes serão apresentados conforme as categorias temáticas em que foram transcritas, mantendo-se sua forma original para preservar a autenticidade das respostas, o que pode incluir variações na forma de expressão. Em seguida, iniciaremos as análises.

### 5.1.1 Dados demográficos: conhecendo os participantes da pesquisa

**Quadro 2** - Perfil dos professores participantes da pesquisa.

Sujeitos	Atuação	Formação	Tempo de Experiência
P1	Professor	Matemática	08 anos
P2	Professor	Matemática	25 anos
P3	Professor	Matemática	07 anos
P4	Professor	Pedagogia/Matemática	23 anos
P5	Professor	Letras	27 anos
P6	Professora	Pedagogia	36 anos
P7 - AEE	Professora	Geografia	22 anos
P8	Professora	Pedagogia/Letras	14 anos

P9	Professora	Língua Portuguesa	06 anos
----	------------	-------------------	---------

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Observamos, a partir das entrevistas, que os professores possuem formações acadêmicas distintas, além de variações no tempo de experiência profissional na área de educação. Dos participantes entrevistados, cinco são do gênero masculino e quatro do gênero feminino. De acordo com os profissionais entrevistados, o período de experiência na educação básica merece destaque, pois há um intervalo de tempo significativo entre eles.

Dos 09 professores participantes, 06 deles possuem mais de dez anos de experiência na área da educação e os outros 03 professores possuem tempo de atuação inferior: um professor com 6 anos, outro com 7 anos e um terceiro com 8 anos de experiência. Isso permite confirmar que a maioria desses professores tiveram contato com a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (BRASIL, 2015), a qual estabelece direitos relacionados à educação e à inclusão escolar de estudantes com deficiência ao longo de toda a vida.

Conforme dispõe o artigo 27 da LBI (BRASIL, 2015, p. 12),

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo 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.

Assim, o artigo 27 destaca o direito fundamental da pessoa com deficiência à educação inclusiva em todos os níveis, promovendo o desenvolvimento integral de suas capacidades. Reforça ainda a importância de respeitar as particularidades de cada indivíduo. Essa abordagem garante equidade e favorece a aprendizagem ao longo da vida.

### 5.1.2 Compreensão e percepção sobre o TEA

Destacamos, nesta categoria, a compreensão e a percepção sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir da visão dos(as) professores(as) entrevistados(as). Os resultados obtidos nas entrevistas realizadas com os professores revelam uma compreensão um pouco limitada sobre o TEA. No entendimento dos entrevistados, a maioria dos estudantes com TEA são frequentemente rotulados apenas como "pessoas com déficit de atenção", o que simplifica e distorce a complexidade desse transtorno.

Embora os professores já tenham experiência no trabalho com estudantes com deficiência, eles afirmam possuir pouco conhecimento específico sobre o Transtorno do

Espectro Autista (TEA). Os relatos dos participantes da pesquisa indicam que, de modo geral, esses profissionais não receberam ou ainda não recebem formação continuada sobre Educação especial e inclusiva, mas especificamente sobre o TEA, o que dificulta o trabalho pedagógico com esses estudantes.

Diante desse contexto, Mantoan (2006) destaca que a inclusão de estudantes com deficiência vai além da simples presença física na escola. Ela requer conhecimento e acolhimento que respeitem as singularidades de cada estudante. Quando não se compreende o funcionamento cognitivo, comunicacional e social de pessoas com TEA, corre-se o risco de oferecer um ensino que não dialoga com suas necessidades, contribuindo para a exclusão dentro do espaço escolar.

Conforme o P2, durante seu tempo de atuação em sala de aula, não recebeu nenhuma formação voltada para o Transtorno do Espectro Autista (TEA), para exercer sua função.

Não, eu nunca tive nenhuma formação nessa área. Acredito que ainda falta um olhar mais atento para o professor no que diz respeito à formação e capacitação. Quando um aluno é diagnosticado com TEA e precisa interagir normalmente com os outros, é fundamental que o professor esteja preparado e tenha conhecimento para lidar com essa situação. É importante tanto para que o aluno se sinta mais à vontade com o professor, quanto para que o professor tenha mais segurança, conhecimento, vocabulário e recursos para conduzir o processo de forma adequada. (P2).

Todavia, a formação de professores referente às práticas pedagógicas com estudantes com TEA deve ser uma prioridade nas instituições de ensino, uma vez que a inclusão efetiva desses estudantes requer um conhecimento detalhado sobre suas características e necessidades. Dessa forma, é necessário que os professores recebam formação sobre práticas pedagógicas inclusivas e a importância da Acessibilidade Curricular.

Sobre formação continuada, Zerbato (2018), defende que:

[...] é importante considerar a formação continuada ou em serviço para a construção ou reelaboração de novas práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva e reforçar a construção de uma cultura inclusiva e colaborativa na escola para que determinadas práticas possam estar presentes nas salas de aulas e não serem responsabilidade única do professor da sala comum. (p. 43-44).

Desse modo, é importante destacar a importância da formação continuada como base para o fortalecimento das práticas pedagógicas relacionadas à inclusão. Destaca ainda que a responsabilidade pela inclusão deve ser coletiva, envolvendo toda a comunidade escolar, e não apenas o professor da sala de aula comum, o que promove uma cultura colaborativa que favorece a efetiva inclusão no ambiente escolar.

Dessa forma, o TEA exige uma compreensão ampla e contextualizada, o que torna

essencial refletir sobre o papel da escola na inclusão desses indivíduos. Nesse sentido, Mantoan (2017, p. 42) defende que “[...] a escola deve ser legitimada como lugar de todos e para todos, com um projeto inclusivo de educação e consolidado na diferença”. Assim, é importante que os professores tenham conhecimento sobre o assunto, para trabalhar de forma mais adequada às necessidades dos estudantes com TEA, especialmente no que se refere ao processo de aprendizagem no ambiente escolar.

É importante mencionar o discurso da P7 quando diz que “Percebo que muitos desses alunos apresentam um potencial significativo de aprendizagem, principalmente pela capacidade de responder adequadamente aos comandos em sala de aula.”. A professora em seu discurso nos deixou atentos para conhecer as necessidades e habilidades dos estudantes com TEA, pois muitos apresentam potencial e isso precisa ser valorizado.

Cabe destacar que a P7 possui especialização em Educação Especial e atua diretamente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM), no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), o que contribui para um repertório teórico-prático mais consolidado em relação a outros docentes. A professora tem dois anos de experiência nesse ambiente, evidencia maior proximidade e domínio de estratégias pedagógicas, o que favorece uma aproximação mais efetiva com os estudantes e uma compreensão mais aprofundada de suas necessidades educacionais.

Considerando o professor como mediador nesse processo de ensino-aprendizagem, torna-se relevante analisar como esses profissionais percebem e interpretam os comportamentos e características dos estudantes com transtornos. A partir disso, observa-se no relato do P1 a seguinte compreensão:

Bom, pelo que eu observo e também pelos os comentários dos professores, são alunos ou pessoas que têm um **déficit de atenção** e que não conseguem focar em um determinado assunto ou por qual pauta que esteja sendo colocado em torno disso né, é a falta de atenção a falta e de foco.” ( P1 )

Inicialmente, observamos que o discurso do professor aponta diretamente para as características mais visíveis do TDAH, enfatizando a desatenção e a dificuldade de concentração. A esse respeito o (APA 2023, P. 134), classifica o TDAH como um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Nesse sentido, a percepção do professor demonstra um conhecimento empírico dessas manifestações, ainda que sem a mediação diagnóstica formal.

Já o discurso do P4, traz outra perspectiva: “O transtorno do espectro autista é uma necessidade que já existia há muito tempo, mas só agora nos últimos anos passou a receber

uma atenção especial. É uma necessidade que dificulta muito a socialização do aluno dentro da sala de aula”.

O discurso do P4 destaca uma percepção importante sobre o reconhecimento tardio do TEA no ambiente escolar. Ao afirmar que a condição "já existia há muito tempo", mas só recentemente passou a receber atenção. O professor aponta para uma mudança significativa na forma como as escolas e professores vêm lidando com a inclusão.

Além disso, ao mencionar a dificuldade de socialização desses estudantes, o professor entrevistado traz à tona um desafio recorrente no processo de inclusão que consiste na falta de formação continuada. Isso pode indicar a necessidade de estratégias pedagógicas mais eficazes para lidar com essa realidade.

Nesse sentido, o inciso VII da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, reforça 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. Assim, torna-se fundamental promover a qualificação contínua dos professores, ao mesmo tempo em que se investe na orientação e no preparo das famílias, de modo a fortalecer o processo inclusivo e garantir o pleno desenvolvimento dos indivíduos com autismo.

Essa falta de compreensão dos professores se reflete nas dificuldades que esses estudantes enfrentam, como a concentração em atividades escolares, a socialização com os colegas e a sensibilidade a estímulos sensoriais. Portanto, a compreensão acerca do TEA ainda precisa ser mais estudada, visto que os professores precisam de um entendimento melhor a esse respeito. Papim (2020) reforça esta perspectiva,

Sabe-se que o autismo é um distúrbio de desenvolvimento complexo, o qual é definido de um ponto de vista comportamental e apresenta etiologias múltiplas, caracterizadas por graus variados de gravidade. O diagnóstico, para o campo educacional, é secundário, porque não altera o trabalho pedagógico a ser feito, uma vez que o professor precisa se alinhar às necessidades educacionais expressas pela criança com o conteúdo a ser aprendido (p. 20).

Diante desse contexto educacional, mais importante que o diagnóstico é a observação das necessidades específicas da criança. O foco do professor deve estar no trabalho pedagógico, respeitando o ritmo e as formas de aprendizagem do aluno com TEA.

Alguns professores apresentaram uma descrição mais alinhada às características e aos critérios diagnósticos estabelecidos pelo DSM-5-TR (APA, 2023). A partir das respostas fornecidas, é possível observar um maior entendimento acerca do TEA. Quando questionados pela pergunta “Como você descreveria o Transtorno do Espectro Autista – TEA”, foram

obtidas as seguintes respostas: “É uma necessidade que dificulta muito a socialização” (P4), pois refere-se a dificuldades na interação social, uma das principais dimensões do diagnóstico. “É uma dificuldade que o aluno tem de acompanhar e de interagir com os outros” (P5).

O DSM 5-TR (APA 2023), descreve duas dimensões importantes: dificuldade de interação social e possível prejuízo em contextos sociais ou acadêmicos, o que pode ser reflexo da inflexibilidade comportamental descrita no manual e a outra dimensão são os padrões restritos de comportamentos e interesses. O P8 diz: “Eles apresentam dificuldades de dialogar, de convivência e de percepção”. O discurso do professor, aproxima-se consideravelmente do DSM-5-TR, pois a menção à dificuldade de diálogo e convivência corresponde aos déficits em comunicação social e reciprocidade socioemocional. A compreensão, embora ambígua, pode remeter a distorções sensoriais (hiper ou hiporreatividade), outro critério diagnóstico descrito no DSM-5-TR.

Já o P1, demonstrou ter menor domínio sobre o TEA, dando a seguinte resposta: “São estudantes ou pessoas que têm um déficit de atenção” (P1). Esse entendimento, não condiz com o DSM-5-TR, pois esse discurso confunde o TEA com Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH). O DSM-5-TR distingue claramente os dois transtornos, embora possam coexistir. Segundo o DSM-5-TR o TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade, já o TEA Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (APA,2023, p.132), apresenta “cedo no desenvolvimento, em geral antes da criança ingressar na escola, sendo caracterizado por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional”.

Conforme Cruz (2022, p. 14) “o autismo é um distúrbio neurológico, que compromete a interação social, apresentando um déficit de comunicação verbal e não verbal, com comportamento ritualístico e estereotípias”.

É importante oferecer uma formação adequada, possibilitando a constante atualização e aprimoramento dos professores, garantindo a qualidade da educação e o sucesso dos alunos. A aprendizagem deve ser vista como contínua e acumulativa para que os professores se mantenham atualizados e qualificados (Moreira, 2023, p.10.).

E de forma parcialmente alinhada, mas vaga o P3, diz que reconhece a diferença, mas não especifica se essas “habilidades” referem-se a características diagnósticas do TEA. Poderia remeter, por exemplo, a interesses restritos ou habilidades cognitivas atípicas com

mais precisão. Assim, diz que “São pessoas que apresentam habilidades diferentes dos demais alunos” (P3).

Embora alguns professores apresentem compreensões que se aproximam do conceito de TEA, foi possível identificar, em determinados discursos, uma compreensão limitada por parte de outros profissionais. Essa limitação impacta diretamente a forma como o TEA é abordado no processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com o artigo 1º do parágrafo 1º da Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, “é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II” do referido dispositivo legal:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos. (BRASIL, 2012, p. 1).

A esse respeito vemos a necessidade de ressaltar que esses são aspectos centrais do diagnóstico do TEA, apesar de sua interpretação, no contexto escolar, nem sempre compreender a complexidade do espectro. Muitas vezes, esses "déficits" são interpretados de forma limitada, o que contribui para práticas pedagógicas excludentes. Dessa forma, é essencial que a escola tenha um olhar mais específico para uma leitura mais sensível e inclusiva dessas particularidades.

Um aspecto também relevante é a discussão sobre os níveis de suporte, fundamental para a compreensão da complexidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora esses níveis sejam comumente utilizados no momento do diagnóstico inicial, é importante destacar que não são estáticos e requerem reavaliações constantes, pois podem se modificar ao longo do tempo.

Segundo o DSM-5-TR (2023), os níveis de suporte do TEA são definidos com base em prejuízos na comunicação social e em padrões restritos ou repetitivos de comportamento. Esses critérios são divididos em três níveis de suporte, conforme apresentado no quadro diagnóstico, variando do suporte mínimo ao mais intenso.

### **Quadro 3** - Níveis de suporte para transtorno do espectro autista

TABELA 2 - Níveis de gravidade para o transtorno do espectro autista (exemplo de níveis de necessidades de suporte ( DSM 5 - TR )		
Comunicação social Comportamentos restritivos e repetitivos	Comunicação social	Comportamentos restritivos e repetitivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas.	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.

Fonte: APA, 2023, p. 52.

O reconhecimento desses níveis permite maior eficácia no processo de inclusão escolar, respeitando as particularidades de cada estudante. O relato do P7 ilustra bem essa diferenciação ao comentar:

“A gente tem três níveis de suporte, né, 1, 2 e 3, a gente vê que no suporte 1, a maioria dos alunos são muito inteligentes e participativos, embora sejam retraídos e não tenham muita interação com todos. Eles gostam de trabalhar de forma mais individual. Geralmente, quando você fala com eles, tipo, não olham nos seus olhos, mas respondem a todos os comandos, eles pedem para participar das atividades e interagem com alguns colegas, não com todos, mas sempre têm alguém que eles são próximos. Já nos suportes 2 e 3, os alunos têm mais dificuldades, né. Alguns podem ser violentos, e outros não falam. Trabalhamos mais com alunos do suporte 2 no ensino fundamental, que já têm uma idade maior e um aprendizado um pouco mais avançado. Porque eles

chegam no fundamental 2 apresentando quase as mesmas dificuldades que tinham anteriormente, mostrando pouca evolução ao longo do tempo.” (P7).

Esse discurso evidencia, de forma prática, as diferenças entre os níveis de suporte no TEA. Ele descreve alunos do nível 1 como mais autônomos e comunicativos, apesar de certas dificuldades sociais, enquanto os dos níveis 2 e 3 demandam intervenções mais intensivas Segundo Nascimento (2022),

O autismo manifesta-se em três níveis: O nível 1 apresenta dificuldade para dar início a relação social com outras pessoas, pouco interesse em se relacionar. O nível 2, que é o autismo invasivo do desenvolvimento ou moderado, apresenta um déficit nas habilidades sociais um pouco mais grave, exibe alguns sinais típicos como dificuldade comunicação verbal e não verbal, mesmo com auxílio, além, de dificuldade de mudar o foco de suas ações. O tipo 3, que é o autismo propriamente dito, é considerado grave por haver ampla perda da capacidade de comunicação, interação social e linguística. (p. 68).

Essa percepção mostra sensibilidade às particularidades dos alunos e reforça a importância de estratégias diferenciadas para garantir a inclusão efetiva no ambiente escolar. É importante destacar que o nível de suporte não é fixo e representa apenas a condição do sujeito em determinado momento, ou seja, acontece apenas no período do diagnóstico. Com um acompanhamento adequado, é possível observar avanços significativos no desenvolvimento desses alunos, tanto no aspecto social quanto no cognitivo.

Dando continuidade às discussões, os relatos dos professores P2, P5, P6 também revelaram aspectos significativos relacionados às dificuldades enfrentadas pelos alunos no ambiente escolar, especialmente no que se refere à atenção, à socialização e à autorregulação comportamental.

O P7 aponta que “o aluno fica inquieto, não consegue ficar atento à explicação e tem sempre que estar fazendo alguma coisa para se mover.” Esse relato evidencia comportamentos que podem estar associados à hiperatividade e à dificuldade de manter o foco por longos períodos, características que impactam diretamente no processo de aprendizagem. Essa inquietação está frequentemente associada a quadros de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) ou a dificuldades de autorregulação emocional e comportamental (APA, 2023).

Complementando essa percepção, o P8 observa que os alunos “apresentam dificuldades de dialogar, de convivência e de percepção.” Esse discurso amplia a discussão para além da concentração, ao trazer à tona aspectos socioemocionais, como a habilidade de se comunicar, de interagir com os colegas e de perceber o outro e a si mesmo no contexto escolar.

Dessa maneira, é positivo a construção de vínculos entre colegas e professores. Vygotsky (2001) já enfatizava que o desenvolvimento cognitivo está intimamente ligado às interações sociais, sendo o aprendizado um processo mediado pelo outro. Assim, dificuldades nessa área podem prejudicar o avanço em outras dimensões do desenvolvimento.

Já o P2 reforça essa perspectiva ao relatar a “dificuldade de concentração do aluno”, uma característica que também está relacionada a sintomas do Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), conforme descrito no DSM-5-TR (APA, 2023). De acordo com os critérios diagnósticos, este padrão envolve comportamentos persistentes de desatenção, como a dificuldade de manter o foco em tarefas ou atividades, tendência a parecer não escutar quando se fala diretamente com o indivíduo, e facilidade em se distrair por estímulos externos.

Dessa forma, com base nos discursos dos professores, é possível perceber que ainda há uma compreensão limitada sobre o TEA, o que contribui para a presença de diversos desafios comportamentais e cognitivos que impactam negativamente no rendimento escolar e no processo de ensino-aprendizagem. Assim, esses resultados reforçam a necessidade de uma formação continuada para os profissionais da educação, com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre a educação especial e inclusiva e o TEA, para melhor lidar com essas demandas de maneira mais sensível, eficaz e inclusiva.

Diante desse contexto, impõe-se a necessidade de uma análise que redirecione a compreensão dos professores sobre o aluno com TEA, como um estudante que tem suas potencialidades. No contexto educacional, é fundamental reconhecer que esses sujeitos apresentam significativo potencial de desenvolvimento, o qual pode ser favorecido por meio de práticas pedagógicas que valorizem suas capacidades e possibilidades.

Dessa forma, torna-se viável um olhar voltado para elaboração de estratégias mais inclusivas e eficazes, orientadas para o estímulo da autonomia, da participação e da aprendizagem. Essa perspectiva não se restringe apenas aos estudantes com TEA, estendendo-se também a todos os indivíduos com outras deficiências ou transtornos.

Nesse contexto, é importante destacar a contribuição da Sala de Recurso Multifuncional (SRM) para o trabalho pedagógico com alunos público-alvo da educação especial, constituindo-se como um espaço destinado à organização de serviços voltados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE). A SRM oferece suporte complementar ao processo de aprendizagem de estudantes com TEA, articulando-se de forma colaborativa com as práticas da sala de aula comum. Conforme orienta a Secretaria de Educação Especial (BRASIL, 2006),

A iniciativa de implantação de salas de recursos multifuncionais nas escolas públicas de ensino regular responde aos objetivos de uma prática educacional inclusiva que organiza serviços para o atendimento educacional especializado, disponibiliza recursos e promove atividades para desenvolver o potencial de todos os alunos, a sua participação e aprendizagem. (BRASIL, 2006, p. 9)

É importante reforçar que a SRM não se trata de um espaço clínico, no qual é possível fazer atendimentos terapêuticos, mas sim de um espaço pedagógico que colabora para a inclusão, pois amplia as condições de aprendizagem e participação dos estudantes com TEA. Ao articular recursos, serviços e práticas especializadas, ela fortalece a parceria entre AEE e sala comum e assegura respostas pedagógicas mais adequadas às necessidades desse público. Isso pode ser observado em um dos objetivos do decreto nº 12.686 de 20 de outubro de 2015 quando diz que o AEE tem como função “desenvolver e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que assegurem acesso, permanência, aprendizagem e participação dos estudantes em todas as atividades educacionais”.

Portanto, vale ressaltar que a escola não se configura como um espaço clínico, nem tem por finalidade a intervenção terapêutica especializada. Contudo, a compreensão dos aspectos que envolvem o desenvolvimento dos estudantes, especialmente aqueles com TEA, favorece o diálogo entre os profissionais e a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas. Esse entendimento contribui para melhor desenvolver práticas educativas mais contextualizadas e inclusivas, alinhadas às necessidades dos educandos.

### **5.1.3 Práticas pedagógicas inclusivas**

Como afirma Franco, 2015, p. 604. “As práticas pedagógicas são aquelas que se organizam para concretizar determinadas expectativas educacionais” e dessa forma são planejadas intencionalmente para alcançar objetivos educacionais, guiando o processo de ensino e aprendizagem. Assim, as Práticas Pedagógicas Inclusivas representam um conjunto de ações e estratégias voltadas para garantir a participação e a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas diferenças e promovendo a equidade no ambiente escolar. Albuquerque, (2021), caracteriza essas práticas em:

[...] decisões e fazeres que, diante dos espaços micro e macrosocial do cotidiano escolar, possibilitam o desenvolvimento da diversidade individual e coletiva e, assim, viabilizam o processo de aprendizagem do seu público alvo. Tal prática pedagógica é indissolúvel das relações interativas e afetivas, que estão presentes nas intervenções didáticas, nas atividades decorrentes do currículo e nos seus demais componentes. [...]. (p. 04-05).

Dessa forma, compreende-se que as práticas pedagógicas inclusivas vão além da

técnica, envolvendo decisões cotidianas que valorizem a diversidade e favoreçam a aprendizagem de todos. Ao integrar aspectos interativos e afetivos, essas práticas fortalecem o vínculo entre professores e estudantes, promovendo um ambiente acolhedor e participativo.

Assim, para que a educação ocorra de forma inclusiva, é imprescindível que o professor busque conhecimento sobre as práticas pedagógicas direcionadas à inclusão e adote uma postura acolhedora no acompanhamento aos estudantes, buscando suprir as necessidades de todos. Ainda vale destacar a importância de que todos os profissionais conheçam a proposta organizacional da escola e compreendam às necessidades dos estudantes com (TEA).

Nesse sentido, Mantoan (2006, p. 19) afirma que, em “uma escola inclusiva, há uma proposta de organização educacional que considera as necessidades de todos os estudantes”. Essa perspectiva é reforçada nos discursos dos professores participantes da pesquisa, especialmente no destaque dado à avaliação diagnóstica inicial realizada em sala de aula, como estratégia fundamental para identificar as necessidades dos estudantes. Como relatou o P1:

“Bom... dentre algumas atividades comuns corriqueiras, a primeira coisa que faço é uma avaliação diagnóstica do aluno, para saber em que estágio de aprendizagem ele está.” Essa prática revela o compromisso com a construção de um ensino mais individualizado e sensível às diferenças.” (P1).

Nesse contexto, a avaliação diagnóstica deve ser um processo contínuo e reflexivo, pois busca conhecer o que o aluno já sabe, como bem explica TAVANO(2021):

Esse tipo de avaliação, que já foi chamado de avaliação inicial, intenta recolher informações sobre o que o estudante já sabe, quais os conhecimentos que o estudante traz para a sala de aula, quais as competências e habilidades ele já adquiriu, levando, assim, ao planejamento das práticas pedagógicas de maneira fundamentada em algo mais concreto ( p. 39).

A autora destaca a importância da avaliação inicial como diagnóstico, esta deve ser usada como ponto de partida para o ensino, permitindo ao professor ter o conhecimento prévio da aprendizagem dos estudantes. Essa abordagem torna o planejamento pedagógico mais eficaz e alinhado às reais necessidades da turma.

Sendo assim, o ato de avaliar deve ser um processo contínuo, pois é papel fundamental do professor observar o que os estudantes aprenderam e analisar o que precisa melhorar. De acordo com Moreira e Sanches (2017):

A avaliação realizada na sala de aula articula sujeitos e contextos diversos, confrontando os múltiplos conhecimentos que perpassam o saber, o fazer e o pensar de discentes e docentes para nortear novas práticas pedagógicas, investigar o desenvolvimento cognitivo do aluno e avaliar o próprio docente (

p.1).

Assim, os autores destacam a avaliação como um processo dinâmico e dialógico, que vai além da simples verificação de conteúdo, como também integra os saberes de estudantes e professores, considerando seus contextos e experiências. Dessa forma, a avaliação torna-se ferramenta essencial para repensar práticas pedagógicas, acompanhar o desenvolvimento do aluno e refletir principalmente no que diz respeito à atuação docente no atendimento de estudantes com TEA.

Alguns professores relataram práticas pedagógicas que contribuem para a inclusão, mas, apesar da escassez de recursos e falta de formações continuadas, o uso de materiais impressos e digitais aparece como as estratégias mais citadas. Os discursos a seguir reforçam essa postura: “Trabalhamos bastante com material impresso e também com material digital, principalmente por meio de slides”(P3). “Devido à carência de recursos e à falta de formações adequadas, o único recurso que temos é fazer adaptações nas atividades do dia a dia”. (P4). “A proposta é justamente essa: incluir todos de forma participativa, como em atividades práticas, por exemplo, que envolvam todos igualmente”. (P6). “Eu confecciono o meu material. Confeccionar cartazes, tarjetas e trago músicas para enriquecer a aula”. (P8). “Eu procuro trabalhar com dinâmicas. Gosto muito de dinâmicas, dinâmicas que trazem o diálogo, a parte social de interação”. (P9).

Diante desse contexto, Mantoan, 2003, diz que "Adaptar atividades para estudantes com deficiência é uma prática essencial que visa garantir a equidade no processo de aprendizagem, promovendo a inclusão e o acesso ao currículo de forma justa e significativa"(p. 47). Nesse sentido, a autora evidencia que um currículo acessível é essencial para a inclusão escolar, pois garante que estudantes com deficiência tenham acesso equitativo ao currículo, respeitando suas necessidades e promovendo aprendizagens significativas.

Corroborando com essa ideia, Dias e Henrique (2018), dizem que

O trabalho com crianças que apresentam TEA por muitas vezes exige da dinâmica escolar uma mudança significativa nas suas estruturas diárias. Devido às características comportamentais este aluno pode vivenciar situações de extremo desconforto caso a escola não modifique suas práticas cotidianas e busque formas de garantir e efetivar as situações de equidade no aprender. Porém, sabe-se que este processo de transformação escolar, onde muda-se o foco do aluno e passa-se a olhar de forma criteriosa as respostas educacionais que o sistema oferece a estes alunos, não é algo simples de ocorrer. Neste aspecto acredita-se que o trabalho colaborativo entre o professor do ensino regular e do Atendimento Educacional Especializado se caracterize como algo fundamental no sentido de colaborar significativamente neste processo ( p. 37).

O professor ocupa um papel central como mediador no processo de aprendizagem, atuando como ponte entre o conhecimento e o estudante. De acordo com Lima e Guerreiro (2019), “o mediador fornece ao mediado ferramentas para lidar com novas tarefas, explicando com a ajuda da mediação o funcionamento bem-sucedido do processo” (p. 8). Assim, mais do que transmitir conteúdos, ele orienta, estimula o pensamento crítico e cria situações que favorecem a construção ativa do saber.

Ao mediar, o docente considera os conhecimentos prévios dos estudantes, suas dificuldades e potencialidades, adaptando estratégias pedagógicas para promover a participação e a autonomia. Dessa forma, o professor contribui para que o aluno se torne protagonista do próprio aprendizado, desenvolvendo competências cognitivas, sociais e emocionais.

Segundo o documento Saberes e Práticas da Inclusão-Recomendações para a Construção das Escolas Inclusivas:

As adequações Curriculares constituem, pois, possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Pressupõem que realize a adequação do currículo regular, quando necessário, para torná-lo apropriado às peculiaridades dos alunos com necessidades especiais. Não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educando. Nessas circunstâncias, as adequações curriculares implicam a planificação pedagógica e as ações docentes fundamentadas em critérios que definem: o que o aluno deve aprender, como e quando aprender, que formas de organização do ensino são mais eficientes para o processo de aprendizagem e como e quando avaliar o aluno. (MEC, 2005, p.61).

Essas estratégias práticas evidenciam uma preocupação em promover a inclusão de maneira efetiva, respeitando o ritmo de cada estudante e valorizando a convivência entre os estudantes. Esse conjunto de ações encontra respaldo teórico em Mantoan (2006), que defende a flexibilização curricular e metodológica como elementos centrais para a inclusão escolar. Para a autora, a educação inclusiva não implica a criação de um currículo paralelo, mas sim a reorganização das práticas pedagógicas de forma a contemplar a diversidade existente nas salas de aula.

De acordo com o P1, os materiais diversificados apontados referem-se ao uso de materiais, como a coleção "Matemática Método Fácil", e a entrega de instruções mais claras e diretas. Também foram mencionados materiais com ilustrações e exemplos contextualizados, como a coleção "Bonjour".

“Hee... utilizo principalmente dois tipos de materiais. Hee... o primeiro é o “Matemática Método Fácil” que é uma coleção com níveis de dificuldade

crescentes e também a coleção "Bonjour" de matemática do Paiva do fundamental que tem exemplos de gráficos e ilustrações que são mais contextualizados e ajuda na internalização dos conceitos para esses alunos. “ ( P1)

Esse discurso do professor revela uma preocupação em selecionar materiais diversificados e progressivos, que facilitem a compreensão dos estudantes por meio de contextualização e recursos visuais. Ao optar por coleções que apresentam exemplos mais próximos da realidade dos estudantes, ele demonstra intencionalidade pedagógica e sensibilidade às necessidades de aprendizagem, especialmente no ensino de matemática.

A promoção da interação social entre os estudantes com TEA e os demais colegas foi vista como um desafio, mas também como um objetivo comum entre os docentes. Foram citadas estratégias como inserção em grupos de trabalho e estímulo à convivência respeitosa e colaborativa.

Esse aspecto é amplamente discutido por Vygotsky (1993), cuja teoria sociocultural enfatiza o papel das interações sociais no desenvolvimento cognitivo. Para o autor, a mediação do professor e dos pares mais experientes pode favorecer a aprendizagem, inclusive de estudantes com TEA, desde que o ambiente seja acolhedor e promova o respeito à diversidade.

Entre os recursos citados, predominam os materiais impressos e acessíveis, com menções ao uso de materiais digitais e slides. Entretanto, nota-se uma limitação na diversidade de materiais, especialmente em contextos com menos recursos, em que o "material impresso" foi citado pelo P3 como principal suporte.

A prevalência do material impresso como único recurso pedagógico, como no discurso do P3, evidencia uma limitação da escola em diversificar ferramentas didáticas, especialmente quando se trata de práticas inclusivas que demandam recursos acessíveis e multimodais para atender às necessidades dos estudantes com TEA.

Diante desse contexto, é fundamental que a coordenação pedagógica desempenhe um papel central e inadiável, pois deverá atuar como mediadora entre as demandas da inclusão e as práticas cotidianas, promovendo formação continuada, orientando o uso de recursos variados e incentivando estratégias pedagógicas inovadoras que superem o paradigma exclusivamente impresso. Quando essa mediação não ocorre, o professor permanece isolado, reproduzindo práticas tradicionais e pouco responsivas às particularidades dos estudantes da educação especial. Nesse sentido, Libâneo (2015) diz que

[...] As funções de coordenação pedagógica podem ser sintetizadas nesta

formulação: planejar, coordenar, gerir, e acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos. (p. 181).

De acordo com Libâneo é importante destacar a abrangência do trabalho do coordenador pedagógico, evidenciando seu papel articulador na organização e no acompanhamento das práticas educativas. Ao integrar planejamento, gestão e avaliação, reforça que a centralidade da função está na promoção de aprendizagens significativas e de qualidade para os estudantes.

#### **5.1.4 Avaliação e Impacto das Práticas Pedagógicas**

Embora cada professor traga suas próprias vivências e percepções, é possível identificar pontos em comum que merecem destaque, especialmente no que diz respeito ao desempenho acadêmico, à evolução social dos estudantes, à eficácia das estratégias utilizadas e à limitação de recursos e formação profissional.

Um dos principais desafios apontados pelo P1 refere-se ao desempenho acadêmico dos estudantes com TEA, que, em geral, é percebido como inferior em comparação aos demais colegas da turma. Em seu discurso o P1 diz que: “Bom, no geral, o desempenho acadêmico desses estudantes não é tão significativo, né, por conta da falta de acessibilidades” (P1).

Apesar de alguns professores ainda verem negativamente as diferenças nos ritmos de aprendizagem, os participantes da pesquisa reconhecem a importância de respeitar os tempos individuais dos estudantes e valorizar seus avanços. Contudo, essa postura ainda não é comum no contexto educacional, evidenciando a necessidade de maior reflexão e formação docente para promover práticas mais inclusivas.

Nesse sentido, o P2 ainda reforça a questão da formação dizendo que “Sinto que, na verdade, falta formação continuada para que eu possa adquirir mais conhecimentos nessa área e, assim, trabalhar melhor com esses alunos”.

Corroborando com essa ideia o P7, destaca que “hoje o aluno pode não conseguir ler uma palavra, mas amanhã pode conseguir”, evidenciando a necessidade de uma avaliação mais precisa e individualizada. Vigotski também corrobora com essa ideia dizendo que “o que a criança pode fazer hoje com o auxílio dos adultos poderá fazê-lo amanhã por si só” (1988, p. 113).

Além da aprendizagem formal, outro ponto que se destaca nos discursos é a

evolução no comportamento e nas habilidades sociais dos estudantes com TEA. Todos os professores relatam melhorias na interação dos estudantes com colegas e com o ambiente escolar. Situações simples, como pedir para ir ao banheiro, participar de atividades em grupo ou localizar-se na escola, são vistas como marcos importantes de desenvolvimento.

Essas observações reforçam a ideia de que o impacto das práticas pedagógicas vai além do conteúdo acadêmico, alcançando também o campo socioemocional. Podemos observar esse comportamento no discurso do P6, “eles já pedem para ir ao banheiro, tomar água, tiram alguma dúvidas com o professor e também percebo algumas interações com os outros estudantes. São poucos, mas pelo menos eu noto uma evolução e o entrosamento com os estudantes mais próximos.” Nesse sentido, Rossi e Pereira (2022, p.5) corroboram essa percepção ao afirmarem que as intervenções voltadas para o desenvolvimento de habilidades sociais são eficazes, pois proporcionam uma melhora significativa nas interações emocionais e sociais.

No entanto, quando se trata da eficácia das estratégias pedagógicas, os relatos indicam que ainda há muito a ser feito. Muitos docentes admitem que as práticas adotadas atualmente são fruto de tentativas e adaptações individuais, nem sempre amparadas por formação adequada. A falta de formação continuada sobre o TEA aparece como uma das principais fragilidades, sendo apontada por diversos professores como um obstáculo à aplicação de metodologias mais eficazes e consistentes. Segundo Correia et al., (2020, p. 01) é “notório que trabalhar com estudantes que possuem Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige do profissional uma concepção e uma formação mais específica, que possibilite conhecer as particularidades do transtorno”.

Vale salientar que Cunha (2020) propõe uma reflexão mais relevante sobre a importância do papel do professor no processo de inclusão escolar.

É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. [...] Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade. Nos rótulos, encontram-se as limitações do aprendente, ou melhor, as nossas limitações. Devemos olhar para ele e transpormos as impressões externas das barreiras do ceticismo. São elas que mais impedem a inclusão do educando em esforços e sonhos ( p. 101).

Assim, a inclusão verdadeira começa com a desconstrução de preconceitos e se concretiza em ações pedagógicas de qualidade, baseadas na escuta, na valorização das potencialidades de cada aluno e na construção de um ambiente escolar que reconheça e celebre a diversidade como um valor, e não como um problema. Desse modo, o professor deve ter um posicionamento crítico, empático e comprometido com a transformação da escola em um espaço realmente inclusivo.

No entanto, as práticas pedagógicas ganham força quando valorizam os interesses e talentos dos estudantes. Assim, ao considerar essas diferenças, o professor pode direcionar melhor suas estratégias de ensino. É nesse contexto que se destacam propostas mais personalizadas e significativas para a aprendizagem. Podemos observar no discurso do P4 quando que “As práticas pedagógicas que podemos implementar envolvem, principalmente, trazer materiais específicos para trabalhar as habilidades em que os alunos mais se destacam. Há estudantes que têm maior interesse por ciências, enquanto outros se identificam mais com a área de informática.”

Dessa forma, é importante destacar que estudantes com TEA também apresentam potencialidades que podem ser desenvolvidas por meio de práticas pedagógicas, as quais consideram seus interesses, estilos de aprendizagem e particularidades. Conforme Nunes e Schmidt (2019), o uso de estratégias educacionais intencionais favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas, acadêmicas e sociais, evidenciando que, quando adequadamente estimulados, esses estudantes podem alcançar avanços significativos em seu processo de aprendizagem.

A escassez de recursos pedagógicos também é uma queixa recorrente entre os professores entrevistados. Eles mencionam o desejo de utilizar laboratórios, softwares educativos, tecnologias assistivas e outros materiais pedagógicos, mas encontram barreiras na infraestrutura escolar. A esse respeito Costa (2023, p. 22), diz que “as tecnologias assistivas possibilitam que estudantes com deficiência tenham acesso a recursos pedagógicos antes inacessíveis, ampliando suas oportunidades de aprendizado”. Desse modo, é importante compreender o papel transformador das tecnologias assistivas ao ampliar o acesso e a participação de estudantes com deficiência. Elas não apenas removem barreiras, mas potencializam aprendizagens que antes eram inviáveis no contexto escolar tradicional.

Essa escassez de recursos pedagógico evidencia um problema estrutural significativo na educação, pois revela a distância entre o discurso da inovação pedagógica e as condições reais de trabalho dos professores. Embora haja interesse e disposição docente para utilizar recursos tecnológicos e metodologias diversificadas, a carência de infraestrutura e de suporte institucional impede que essas intenções se concretizem.

Essa limitação não apenas restringe a qualidade do ensino, como também reforça desigualdades, já que a capacidade de inovar passa a depender mais das condições da escola do que do potencial pedagógico dos profissionais. Para tanto, a ausência de um ambiente adequado e de ferramentas apropriadas limita a possibilidade de inovar e diversificar as práticas de ensino.

Dessa forma, é pertinente ampliar a discussão para além da formação docente, mostrando que não basta qualificar professores se as condições de trabalho permanecem precárias. A ausência de infraestrutura adequada, tecnologias acessíveis e recursos pedagógicos mínimos também impede que o professor coloque em prática o que aprende e compromete qualquer tentativa de inovação. Assim, o problema se revela de forma sistemática sem investimento estrutural, a responsabilidade recai injustamente sobre o docente, enquanto as limitações reais do ambiente escolar continuam inviabilizando o avanço das práticas de ensino.

No discurso do P1, por exemplo, ele ressalta que o uso do programa GeoGebra poderia ampliar significativamente a compreensão matemática de estudantes com TEA, mas falta estrutura para isso. Assim podemos observar na seu discurso:

No meu caso, que sou professor de matemática, o ensino de matemático para esses alunos poderia ser potencializado com a utilização de computadores, né. Em especial, o programa GeoGebra, que traz várias ferramentas de matemática dinâmica que com certeza ajudariam na aprendizagem dos alunos. (P1).

O discurso destaca a percepção do professor sobre o potencial das tecnologias digitais, especialmente o GeoGebra, para tornar o ensino de matemática mais dinâmico e acessível. Ele demonstra consciência de que essas ferramentas podem favorecer a compreensão e o engajamento dos estudantes.

Apesar das limitações, há um esforço evidente para melhorar as práticas, promover a inclusão e valorizar os avanços dos estudantes, por menores que sejam. Os professores reconhecem que ainda não chegaram ao ideal, mas demonstram disposição para buscar novos caminhos, desde que recebam a formação e o suporte necessários. E Mantoan (2011, p. 13), corrobora com a ideia dizendo que o professor na escola precisa de formação continuada, pois “a escola para todos exige uma grande virada na formação inicial e continuada dos professores”.

Dessa maneira, reforça a importância da formação continuada dos professores como condição essencial para a efetivação de uma escola mais inclusiva. A autora destaca que atender a todos os estudantes exige mudanças significativas tanto na formação inicial quanto na continuada. Nesse sentido, a qualificação constante do docente torna-se fundamental para lidar com a diversidade presente no ambiente escolar.

Assim, faz-se necessário a atuação da gestão escolar em parceria com a Secretaria de Educação, para contribuir de forma para garantir alinhamento entre diretrizes, formação continuada e acompanhamento sistemático dos resultados. Essa articulação favorece o uso de

instrumentos avaliativos mais consistentes, o monitoramento de metas e a análise de dados que orientam decisões pedagógicas, permitindo identificar avanços, corrigir fragilidades e promover práticas que realmente impactem a aprendizagem dos estudantes.

Dessa forma, os discursos evidenciam que, no eixo da Avaliação e Impacto das Práticas Pedagógicas, os desafios são muitos, mas não intransponíveis. Com investimento em formação, melhoria da infraestrutura escolar e valorização da escuta docente, é possível construir práticas mais eficazes, justas e verdadeiramente inclusivas.

### **5.1.5 Colaboração e apoio da escola e da família**

A colaboração entre escola e família constitui-se como um elemento fundamental para o desenvolvimento e a inclusão dos estudantes. No contexto da educação inclusiva, essa parceria favorece a construção de estratégias mais eficazes de acompanhamento e aprendizagem. A partir das entrevistas realizadas com os professores, evidenciam-se percepções sobre o apoio institucional e a participação familiar. Esses aspectos revelam desafios e potencialidades no fortalecimento desse vínculo. Nesse sentido, compreender essa relação é fundamental para aprimorar as práticas educativas.

De modo geral, os professores entrevistados reconhecem a boa vontade e o esforço do diretor escolar e coordenadores pedagógicos no processo de inclusão de estudantes com TEA. Há reconhecimento de que a gestão escolar tem buscado utilizar os recursos disponíveis, como a Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dos estudantes com TEA, para garantir que esses estudantes tenham acompanhamento adequado.

No entanto, para a organização do atendimento educacional exige fundamentos claros e bem definidos. Nesse sentido, a legislação orienta práticas essenciais para um acompanhamento mais efetivo dos estudantes. É a partir dessas diretrizes que o professor estrutura intervenções mais adequadas às necessidades individuais.

O decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, em seu Art. 11, estabelece que “o estudo de caso constitui-se em metodologia de produção, sistematização e registro de informações e estratégias relativas ao AEE, configurando-se como etapa inicial necessária para a identificação do estudante público da educação especial”. Além disso, o decreto reforça que o professor deve elaborar o estudo de caso do aluno, possibilitando um acompanhamento mais preciso e adequado às necessidades individuais.

Nessa sala, são realizadas atividades pedagógicas voltadas às necessidades dos alunos,

com foco no desenvolvimento da autonomia e na ampliação das habilidades cognitivas, comunicativas, sociais e motoras, conforme previsto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Isso pode ser observado no discurso do P1: “A gestão utiliza todos os recursos disponíveis, como, por exemplo, a Sala de Recursos Multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), como também existem professoras e cuidadoras, que acompanham os estudantes o tempo todo.”

O P1 evidencia o esforço da gestão escolar em promover a inclusão, mobilizando recursos como o AEE, cuidadoras e professoras de apoio. Essa atuação integrada é essencial para garantir que a Educação Especial no contexto de educação inclusiva, desenvolve ações para o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, à formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (BRASIL, 2008, p. 09).

É importante enfatizar que a educação especial vai além do atendimento individualizado, atuando na articulação de redes de apoio e na formação continuada. Essa abordagem amplia a responsabilidade coletiva da escola na promoção da inclusão efetiva. Nesse sentido, ainda se observa um limite estrutural no apoio oferecido. Alguns professores como o P1 e o P5, apontam que, embora a gestão se empenhe, muitas vezes fica “de mãos atadas” diante da falta de suporte por parte dos órgãos governamentais.

A inclusão para além da escola é fundamental para garantir a participação plena de todos os indivíduos na sociedade, assegurando direitos, autonomia e igualdade de oportunidades. Para que isso se concretize, são indispensáveis políticas públicas efetivas que promovam acessibilidade, formação profissional, inserção no mercado de trabalho e acesso aos serviços de saúde, cultura e lazer. Sem ações articuladas e contínuas do poder público, a inclusão tende a se restringir ao espaço escolar, não alcançando a transformação social necessária.

Podemos observar o que diz o P5 - “É, essa é uma pergunta importante. Eu acredito que o apoio necessário não vem apenas da escola ou dos cuidadores, mas principalmente dos programas governamentais”. O discurso do professor destaca um ponto fundamental ao afirmar que o apoio necessário aos estudantes com deficiência não deve ser responsabilidade exclusiva da escola ou dos cuidadores, mas, sobretudo, dos programas governamentais. Essa perspectiva é coerente com o que prevê a legislação brasileira, que já estabelece diretrizes

importantes para a proteção e inclusão dessas pessoas.

Nesse sentido, podemos destacar duas leis federais que fundamentam essa atuação do Estado. A primeira é a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa legislação reconhece que a pessoa com TEA deve ser considerada, para todos os efeitos legais, como pessoa com deficiência (art. 1º, §2º), o que garante o acesso a direitos e políticas específicas.

Complementando essa ideia, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reforça a responsabilidade do Poder Público em promover a inclusão educacional. Segundo o artigo 28, inciso II, cabe ao Estado aprimorar os sistemas educacionais, assegurando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Isso deve ser feito por meio da oferta de serviços e recursos de acessibilidade que eliminem barreiras e favoreçam a inclusão plena.

Portanto, o apoio necessário mencionado pelo professor encontra respaldo em políticas públicas já estabelecidas, que reconhecem o papel central do Estado na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, especialmente no contexto educacional.

Ainda, há relatos de ações proativas da coordenação pedagógica, como a busca por encaminhamentos médicos e tentativas de entender as dificuldades dos estudantes para oferecer intervenções mais adequadas, observamos no discurso do P3,

“Olha, a gente percebe boa vontade por parte da coordenação e da direção, que demonstram empenho em fazer o melhor. Mas, infelizmente, como eu costumo dizer, acabam ficando de mãos atadas, pois falta apoio de órgãos superiores para que a escola consiga realizar o que precisa ser feito.”(P3).

Nesse contexto é importante compreender que segundo a LBI a inclusão não é boa vontade e sim direito legal garantido por lei, com bem expressa a LBI em seu art. 1º quando expõe que a mesma é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p.1). No entanto, é importante questionar “o que é o direito na democracia burguesa?”, pois aponta para a crítica de que, embora a lei garanta direitos, sua efetivação depende das condições materiais e políticas, que muitas vezes reproduzem desigualdades estruturais. Assim, o direito existe formalmente, mas sua realização concreta pode ser limitada pelos interesses e pelas contradições desse modelo de sociedade.

Outro ponto importante levantado nos discursos, é a participação ativa dos pais no

processo de ensino-aprendizagem. Embora seja de grande importância o papel da escola e da família no processo educativo dos estudantes com deficiência. Nesse ponto de vista, Silva vem colaborar dizendo que “O papel da família e da escola no que se refere ao processo educativo dos estudantes com necessidades especiais são de importância para Educação e deve garantir que a aprendizagem dos estudantes especiais aconteça de forma ética, democrática e cidadã. (SILVA, 2010, p. 22).”

Nesse sentido, Lazzaretti e Freitas (2016, p. 2) corrobora com a ideia dizendo que: “Na família, fomenta-se o processo de socialização, proteção e desenvolvimento no plano afetivo, social e cognitivo. Na escola, assegura-se o processo de ensino e aprendizagem, cujos conteúdos curriculares auxiliam na construção de conhecimento.” Nessa perspectiva, a família do estudante com TEA deve atuar como parceira fundamental na efetivação da inclusão escolar, colaborando diretamente com o processo de ensino e aprendizagem.

Outro aspecto relevante que merece destaque é o discurso do P2, que relata “que a interação com os pais é quase inexistente, sendo geralmente substituída pelo contato com os cuidadores”. A partir dessa fala, percebe-se a ausência da participação dos pais na vida escolar do filho, o que é preocupante, especialmente no caso de estudantes com TEA.

A participação ativa da família, em especial dos pais, no processo de ensino-aprendizagem é amplamente reconhecida como um fator essencial para o desenvolvimento escolar dos estudantes, sobretudo daqueles com necessidades educacionais específicas, como os estudantes com TEA. Segundo Paro (2018), a relação entre família e escola deve ser pautada pelo diálogo e pela corresponsabilidade, superando a visão de que a educação formal é tarefa exclusiva da instituição escolar.

Nesse sentido, essa parceria ainda enfrenta desafios como a falta de comunicação eficaz, horários incompatíveis e ausência de estratégias institucionais que promovam o envolvimento familiar de forma contínua e significativa. Para Oliveira e Freitas (2021), a construção de ações coletivas e planejadas entre escola, família e comunidade é indispensável para fortalecer essa relação, contribuindo para a inclusão e o sucesso educacional dos estudantes. Assim, torna-se urgente a criação de espaços participativos e formativos que integrem as famílias de forma propositiva, reconhecendo-as como parte ativa e indispensável no processo educativo.

Diante desse contexto, ainda precisamos entender a corresponsabilidade entre Estado e família na oferta de terapias para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois constitui um eixo central no debate contemporâneo sobre políticas públicas inclusivas. Embora o Estado brasileiro disponha de marcos legais que garantem o direito ao atendimento

educacional especializado e ao acesso a intervenções terapêuticas, como previsto na Lei nº 12.764/2012 e nas normativas complementares de educação inclusiva, observa-se que tais garantias ainda encontram desafios na concretização cotidiana.

Em muitos contextos, a insuficiência de serviços públicos especializados e a fragmentação entre saúde, educação e assistência social acabam deslocando para as famílias a responsabilidade de buscar, coordenar e até financiar terapias multidisciplinares, como acompanhamento fonoaudiológico, psicológico, psicopedagógico e terapia ocupacional, que deveriam estar plenamente asseguradas pelo Estado. Essa sobrecarga familiar frequentemente implica desigualdades de acesso, vulnerabilizando especialmente aqueles com menor capital socioeconômico.

Por outro lado, a participação ativa da família no processo terapêutico é reconhecida pela literatura científica como elemento essencial para a eficácia das intervenções e para habilidades desenvolvidas no ambiente escolar. Contudo, espera-se que o poder público ofereça uma rede integrada, contínua e territorializada de serviços e apoio para melhoria da qualidade de vida dos estudantes com TEA, enquanto cabe à família colaborar no acompanhamento, no reforço das práticas e na comunicação com os profissionais envolvidos.

Assim, a articulação entre família e Estado, deve ser pautada pelo compartilhamento equitativo de responsabilidades, pela garantia de condições materiais e estruturais adequadas e pelo reconhecimento de que as terapias constituem não apenas suporte clínico, mas também dispositivos fundamentais para a efetivação do direito à educação inclusiva.

Nessa direção, compreende-se que o fortalecimento das práticas educacionais inclusivas não se limita somente à disponibilização de recursos, mas implica uma reorganização qualitativa do ensino, orientada por pressupostos teórico-metodológicos que reconheçam o estudante com TEA em sua historicidade e potencial de desenvolvimento.

Ao deslocar o foco de uma leitura estritamente organicista para uma abordagem de base cultural, amplia-se a compreensão de que as dificuldades não são estáticas, mas passíveis de mediação, sobretudo quando os conteúdos escolares são intencionalmente organizados para promover a formação de conceitos científicos e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Ademais, considero fundamental aprofundar a problematização acerca da inserção das tecnologias assistivas nos ambientes digitais de aprendizagem, não apenas como instrumentos de acessibilidade, mas como mediadores e colaboradores do processo de apropriação do conhecimento. Embora haja iniciativas no âmbito do Atendimento Educacional Especializado (AEE), ainda se observa uma lacuna entre as políticas públicas e sua efetiva implementação

nas práticas escolares.

Nesse sentido, reforço que a garantia de suportes materiais, tecnológicos e humanos deve ser compreendida como responsabilidade do Estado, articulada a uma formação docente contínua e crítica. Essa articulação é condição indispensável para que os recursos pedagógicos transcendam o caráter instrumental e se consolidem como elementos estruturantes de um ensino que, de fato, promova o desenvolvimento e a participação plena dos estudantes com TEA.

### **5.1.6 Desafios e sugestões**

A partir do eixo temático “Desafios e Sugestões”, foi possível identificar, nos relatos, padrões de dificuldades enfrentadas pelos docentes, bem como propostas de melhorias no âmbito pedagógico e estrutural da escola. Nesse sentido, é importante mencionar o discurso do P2 quando diz que “ a maior dificuldade que encontro é tornar as minhas aulas atrativas e interessantes para eles, muitas vezes por falta de material pedagógico, pois muito do que acontece na sala de aula não desperta o interesse deles e, por isso, eles têm pouca interação.”(P2).

Dessa forma, o professor destaca a falta de engajamento e interação desses alunos. A partir desse relato, evidenciamos o uso de uma metodologia mais dinâmica e adequada às especificidades do aluno atípico, como também de todos os estudantes da turma, já que na educação devemos beneficiar a todos os estudantes para não excluir nenhum.

O P3, ainda ressalta a necessidade de promover a convivência entre os estudantes com e sem TEA. Ele diz que “o desafio da interação social é recorrente no trabalho com estudantes autistas, precisamos promover a interação dos estudantes com e sem TEA”. Conforme descrito no DSM-5-TR, "os indivíduos com TEA apresentam déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos"(APA, 2023). Já o P4 no seu discurso diz que,

“Umm... para oferecer ao aluno o que ele realmente precisa, é preciso investir em capacitação dos professores. Hee, essa formação deve nos preparar para atuar tanto na sala de aula quanto em outros ambientes da escola. Assim, o aluno poderá se sentir acolhido e confortável em qualquer espaço da escola, sendo sempre bem recepcionado. (P4).

Em sua fala, o professor evidencia a importância da formação continuada como base para uma atuação docente mais inclusiva e eficaz. Destaca-se a necessidade de preparo não apenas para a sala de aula, mas para toda a dinâmica escolar. Assim, a formação pode contribuir para promover um ambiente acolhedor e acessível em todos os espaços da escola.

O P9 ainda corrobora dizendo que “Sinto que, na verdade, falta formação continuada para que eu possa adquirir mais conhecimentos nessa área e, assim, trabalhar melhor com esses alunos”. Dessa maneira, o professor reforça a formação docente continuada como condição para a efetivação de práticas inclusivas qualificadas.

De fato, a literatura confirma essa demanda, pois de acordo com Mantoan (2006), a formação dos professores é condição básica para a efetivação de uma escola inclusiva. A ausência de conhecimento específico limita as possibilidades de intervenção eficaz..

Na ocasião, o professor ainda reitera que a escola deve se adaptar às necessidades do aluno, invertendo a lógica tradicional de adaptação do aluno à escola. Essa visão é respaldada por Mantoan (2003), que defende a flexibilização do currículo e das práticas pedagógicas como forma de garantir o direito à aprendizagem.

Nesse sentido, ainda propõe que todos os profissionais da escola sejam inseridos em processo de formação, uma vez que o contato com estudantes com TEA não se restringe aos professores. Essa ideia encontra respaldo em Carvalho (2014), que propõe uma cultura inclusiva como prática institucional, e não apenas pedagógica.

Para tanto, sugerem o engajamento dos docentes em planejamentos mais específicos, com formação e práticas direcionadas. A proposta reforça a ideia de que o planejamento colaborativo é essencial para atender à diversidade (Silva & Gomes, 2019).

Ambos defendem que o conhecimento sobre TEA seja incorporado ao planejamento pedagógico, de forma sistemática. Essa proposta coaduna com a ideia de um currículo flexível e responsivo às necessidades individuais (MEC, 2008).

Assim, é importante a necessidade de tempo e planejamento para produzir materiais adequados, além da atuação do setor psicopedagógico. Esse ponto está de acordo com o que Silva (2020) afirma sobre a importância de planejamento interdisciplinar e apoio técnico especializado.

Portanto, recomenda a ampliação do quadro de psicopedagogos, o que é consistente com a ideia de suporte multiprofissional como estratégia para efetivar a inclusão (Rodrigues & Almeida, 2013). 6; Mendes, 2012).

É importante destacar que as práticas pedagógicas inclusivas demandam sensibilidade para reconhecer as particularidades dos estudantes. Nesse contexto, os relatos dos professores evidenciam diferentes estratégias e percepções sobre o ensino de alunos com TEA. O P7 diz que “As práticas pedagógicas que podemos implementar envolvem, principalmente, trazer materiais específicos para trabalhar as habilidades em que os alunos mais se destacam. Há estudantes que têm maior interesse por ciências, enquanto outros se identificam mais com a

área de informática.” e o P8 diz que “Eu sinto que preciso me preparar melhor, buscando mais materiais didáticos e ampliar meus conhecimentos, inclusive no vocabulário e nas questões sociais, para garantir uma boa interação com os alunos com TEA, já que eles necessitam disso.”

As falas revelam, por um lado, a valorização das potencialidades dos alunos e, por outro, a consciência da necessidade de formação continuada. Portanto, evidencia-se que a prática docente inclusiva envolve tanto o acesso a um currículo inclusivo quanto o aprimoramento constante do professor.

## 6 PRODUTO EDUCACIONAL

O produto técnico tecnológico desenvolvido no âmbito desta pesquisa intitula-se “Educação Especial e Inclusiva em Foco: Formação Continuada sob uma Perspectiva Transformadora”. A proposta foi desenvolvida, em especial, para professores da Rede Municipal de Ensino do município de Mauriti-CE, bem como interessados na temática. Esse produto educacional apresenta uma sequência didática para um curso autoinstrucional de formação continuada on-line voltado ao aprofundamento teórico sobre propostas pedagógicas inclusivas, com ênfase na melhoria do processo de ensino-aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista -TEA.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do documento orientador da Área 46: Ensino, ressalta a importância de que os produtos educacionais desenvolvidos nos Programas de Mestrado Profissional estejam alinhados às demandas concretas do contexto educacional e promovam impacto direto na prática docente. Segundo o documento orientador,

[...] entende-se como produto educacional o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associados ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo (Brasil, 2019, p. 16).

No entanto, será realizado como produto uma sequência didática para um curso autoinstrucional de formação no Ambiente Virtual -AVA, composto por quatro módulos. Cada módulo terá uma carga horária de 30 horas, totalizando 120 horas de duração. Os módulos incluirão explicações sobre como acessar o material do curso, vídeos, textos fundamentais para aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos e atividades propostas. Ao término do curso, os participantes que concluírem os quatro módulos de 30 horas receberão um certificado com carga horária total de 120 horas. A instituição responsável pela certificação será definida posteriormente.

A estrutura do curso é baseada nas demandas identificadas por meio da pesquisa, e os materiais didáticos foram organizados pelo Mestrando José Márcio Severino de Sousa. O objetivo principal é capacitar os professores interessados para desenvolver metodologias e estratégias pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades educacionais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Assim, destaca-se que os momentos de formação ofertados por meio do curso possibilitam não apenas o acesso a novos referenciais teóricos e metodológicos, mas também a oportunidade de reflexão crítica sobre a própria prática pedagógica. Esse processo de

(re)construção do fazer docente favorece o aprimoramento das estratégias de ensino e, por consequência, contribui para a ampliação das possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Ao focar no apoio aos professores, o estudo não apenas propõe o conhecimento de novos métodos pedagógicos, mas também visa impactar positivamente a realidade escolar, criando um ambiente mais acolhedor e eficaz para todos os estudantes, especialmente os neurodivergentes. A iniciativa pode representar um passo importante na construção de uma educação mais inclusiva e transformadora no município de Mauriti-CE.

Dessa maneira, o curso configura-se como uma iniciativa formativa voltada aos profissionais da educação, a fim de prepará-los para uma atuação mais sensível, crítica e tecnicamente qualificada frente às demandas da Educação Especial na perspectiva inclusiva. A proposta busca fomentar práticas pedagógicas inclusivas que favoreçam uma aprendizagem significativa, respeitando as particularidades dos estudantes com TEA no Ensino Fundamental II, no contexto da rede pública do município de Mauriti-CE.

O curso autoinstrucional Educação Especial e Inclusiva em Foco: Formação Continuada sob uma Perspectiva Transformadora foi estruturado em quatro módulos, com o propósito de fornecer uma base teórica e metodológica de conhecimento para que os profissionais da educação possam aprimorar seu trabalho pedagógico no contexto escolar.

Dessa forma, os módulos que compõem o curso Educação Especial e Inclusiva em Foco: Formação Continuada sob uma Perspectiva Transformadora articulam-se de maneira complementar, proporcionando aos profissionais da educação uma base sólida de conhecimentos teóricos, legais e práticos. Cada módulo contribui, de forma específica, para a compreensão e aplicação de princípios inclusivos no cotidiano escolar, promovendo uma formação crítica e comprometida com a equidade.

O primeiro módulo apresentará as Bases Históricas, Político-Legais e Sociais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, discutindo às raízes da Educação Especial para entender como chegamos ao modelo inclusivo atual e quais dificuldades ainda permanecem. Não é uma linha do tempo burocrática, mas uma leitura crítica das mudanças de paradigma: da segregação à integração e a inclusão. Discutimos ainda os marcos normativos que sustentam a política inclusiva brasileira e seus avanços, como também os fatores sociais, culturais e econômicos que atravessam o discurso da inclusão. Também serão discutidos os princípios da educação inclusiva, que buscam garantir igualdade de oportunidades e acessibilidade no processo de ensino-aprendizagem.

No segundo módulo será discutido o Atendimento Educacional Especializado (AEE): fundamentos, organização e práticas discutirão o AEE como serviço estruturante da política

de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Discutirão seus fundamentos conceituais, sua função complementar e suplementar e não substitutiva ao ensino comum. O módulo também aborda práticas pedagógicas, elaboração de planos de atendimento e acompanhamento do estudante. A proposta é ir além do discurso normativo e pensar o AEE como prática pedagógica colaborativa.

Já o terceiro módulo terá como tema Currículo Inclusivo, PEI e PAEE: Planejamento Pedagógico na Perspectiva da Educação Especial. Neste módulo entramos no coração do trabalho docente: o planejamento. É discutir o currículo inclusivo não como adaptação curricular, mas como organização do trabalho pedagógico, diferenciando e articulando o PEI (Plano Educacional Individualizado) e o PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado), compreendendo suas funções, limites e complementaridades. Aqui os participantes refletirão sobre flexibilização curricular, avaliação e registro pedagógico.

O quarto módulo tratará das Práticas Pedagógicas Inclusivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem: articulações entre metodologias ativas e tecnologia assistiva como estratégias de acessibilidade. Este módulo integra teoria e prática a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia norteadora do ensino. O módulo também aborda como as metodologias ativas podem contribuir para ampliar o engajamento e participação dos estudantes nas atividades propostas. Ainda contempla uma análise do papel das tecnologias assistiva como recurso pedagógico para eliminação de barreiras e construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis.

Diante desse contexto, ao percorrer essa trajetória formativa, o professor é convidado a repensar suas práticas e a assumir um papel ativo e participativo na construção de ambientes educacionais que acolham, respeitem e valorizem a diversidade, consolidando o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade. Assim, o curso contribui de forma significativa para a formação continuada de professores, promovendo uma atuação mais consciente, crítica e transformadora no cotidiano escolar. Ao término do curso, os participantes que concluírem os quatro módulos de 30 horas receberão um certificado com carga horária total de 120 horas. A instituição responsável pela certificação será definida posteriormente.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação, intitulada Neurodiversidade e educação: Práticas Pedagógicas Inclusivas no Ensino Fundamental II no Município de Mauriti-CE, teve como objetivo compreender como as práticas pedagógicas inclusivas podem favorecer o ensino-aprendizagem de estudantes com TEA no Ensino Fundamental II, no município de Mauriti-CE. A pesquisa desenvolveu-se a partir de uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e explicativa, buscando analisar, sob uma perspectiva crítica e dialógica, as representações, estratégias e os desafios enfrentados por professores da rede pública municipal.

O estudo teve como lócus de pesquisa as turmas finais do Ensino Fundamental II, especificamente do 7º ao 9º ano de uma escola municipal do município de Mauriti - CE. Embora os documentos orientadores e normativos assegurem o direito de acesso e permanência dos estudantes nas instituições educacionais, a efetivação da inclusão ainda encontra obstáculos no cotidiano escolar. Observa-se um descompasso entre as diretrizes legais e as práticas pedagógicas implementadas, reflexo da insuficiente articulação do sistema educacional com as demandas do ambiente escolar.

Inicialmente, apontamos algumas trajetórias históricas a partir de uma abordagem crítica e reflexiva, apontando os principais fundamentos conceituais e legais que sustentam a educação inclusiva no Brasil, com foco na neurodiversidade e, em especial, nos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao discutir os conceitos de neurodiversidade e contextualizar o tema no âmbito educacional, foi possível evidenciar a importância do reconhecimento das diferenças como parte da condição humana, e não como um desvio a ser corrigido.

Observamos, que as perspectivas e desafios relacionados à inclusão de estudantes com TEA na educação formal revelaram a necessidade de uma formação docente continuada e de práticas pedagógicas que considerem as especificidades desses estudantes. Nesse sentido, o estudo apontou caminhos possíveis para a promoção da inclusão social e escolar, destacando ações colaborativas, o planejamento pedagógico intencional e o fortalecimento de uma cultura escolar inclusiva.

Os resultados obtidos na pesquisa mostraram que, embora os professores demonstrem sensibilidade e disposição para lidar com a neurodiversidade e mais especificamente com o Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar, suas práticas pedagógicas ainda são marcadas por lacunas formativas, inseguranças didáticas e pela ausência de políticas

institucionais locais.

Observou-se, ainda, que tais fragilidades se intensificam no que diz respeito ao atendimento de estudantes com TEA, uma vez que parte dos professores precisam tanto de conhecimento teórico quanto de práticas pedagógicas específicas para atender esse público. A falta de formação continuada e específica sobre o TEA compromete a compreensão dos fundamentos conceituais do transtorno, dificultando o reconhecimento de suas manifestações comportamentais e das necessidades educacionais desses estudantes.

No entanto, essa realidade evidencia a necessidade urgente de uma formação docente mais sólida, contínua e sensível às especificidades do público-alvo da educação especial. Além disso, notou-se que a ausência do uso de recursos didáticos e tecnológicos reforçam ainda mais a importância da formação continuada para os professores.

Com base nas contribuições dos participantes da pesquisa, foi elaborado o produto educacional técnico tecnológico, concebido a partir das demandas reais apontadas pelos professores que colaboraram com o estudo. O desenvolvimento desse material adotou uma abordagem ampliada, de modo a contemplar não apenas as necessidades específicas dos professores participantes, mas também de outros profissionais que se interessem pela temática abordada.

A partir da pesquisa realizada foi possível elaborar a proposta do produto técnico tecnológico, na forma de um curso de formação continuada em um ambiente virtual, que configura-se como uma resposta estruturada às demandas formativas identificadas ao longo da investigação. Este produto visa subsidiar os professores com fundamentos teóricos e metodológicos sobre o espectro autista e práticas pedagógicas inclusivas, promovendo o fortalecimento da práxis pedagógica e a consolidação de ambientes educacionais mais inclusivos, acessíveis e responsivos às particularidades dos estudantes.

Nesse sentido, destaca-se ainda que a trajetória vivenciada no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino na Saúde (MePESA), da UNILEÃO, constituiu um espaço formativo e reflexivo que ampliou a compreensão do pesquisador acerca da inclusão escolar e fortaleceu sua atuação enquanto professor e agente de transformação social. Esse processo formativo provocou mudanças significativas na forma de compreender e enfrentar os desafios da inclusão, despertando, inclusive, o interesse em promover uma formação que envolva outros/as professores/as da rede pública para aprofundar seus estudos no campo da Educação Especial e, mais especificamente, no entendimento das especificidades do Transtorno do Espectro Autista - TEA.

Por fim, compreendemos que esta pesquisa contribuiu para o avanço das discussões no

campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, reafirmando a necessidade de políticas públicas intersetoriais, formação docente contínua e reflexiva, bem como a ressignificação das práticas escolares no sentido de efetivar o direito à educação de qualidade para todos, conforme preconiza a legislação educacional vigente (BRASIL, 2015; BRASIL, 2008) e o decreto nº 12.686 de 20 de outubro de 2025.

A valorização da neurodiversidade no espaço escolar, é mais do que um princípio ético, constitui um imperativo político-pedagógico diante dos desafios contemporâneos da educação pública brasileira.

Assim, compreendemos que a inclusão não deve se restringir a diretrizes normativas, mas precisa ser vivida na prática escolar cotidiana, de modo a garantir a participação ativa, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos estudantes com TEA.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de se avançar na consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva, que reconheça a neurodiversidade como um elemento constitutivo da diversidade humana. Assim, esta pesquisa contribui para a ampliação do debate sobre a inclusão escolar de estudantes com TEA, sinalizando caminhos possíveis para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas mais justas e comprometidas com o direito à educação de todos, independente de suas especificidades.

## REFERÊNCIAS

Abreu, Tiago. **O que é Neurodiversidade ?** [livro eletrônico] /Tiago Abreu. - Goiânia: Cãnone Editorial, 2022.

ALBUQUERQUE, E. R. de. **Prática pedagógica inclusiva**: problematizando as adaptações curriculares para estudantes com deficiência. Revista Snee, v. 7, n. 1, p. 1-14, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufes.br/snee/article/view/34319>>. Acesso em: 10 ago. 2024.

ARMSTRONG, T. **Neurodiversity in the Classroom**: Strength-Based Strategies to Help Students with Special Needs Succeed in School and Life, 2015.

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva**, Porto Alegre- RS, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: . Acesso em: 23 mar. 2017.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988. Disponível em: . Acesso em 5 de fevereiro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. B823t Comitê de Ajudas Técnicas - CAT - Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009.138

BRASIL. Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. B823t Comitê de Ajudas Técnicas - CAT - Tecnologia Assistiva. – Brasília: CORDE, 2009.138 p.

\_\_\_\_\_. **Senado Federal, Lei nº 11.274/2006**. Disponível em: [https://legis.senado.leg.br/norma/572813?utm\\_source=chatgpt.com](https://legis.senado.leg.br/norma/572813?utm_source=chatgpt.com).

\_\_\_\_\_. **Senado Federal. Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 3ed. Brasília. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto\\_da\\_pessoa\\_com\\_deficiencia\\_3ed.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf) (2015). Acessado em: 14 de junho de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em . Acesso em 5 de fevereiro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em . Acesso em 5 de fevereiro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jul. 2008a. Disponível em: . Acesso em 5 de fevereiro de 2024.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de**

**Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008b. Disponível em . Acesso em 10 de janeiro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009a. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em 5 de fevereiro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009b. Disponível em: < [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em 5 de fevereiro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação especial, Brasília: MEC, 2009c. Disponível em < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)>. Acesso em 20 de dezembro de 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos:** passo a passo do processo de implantação. Brasília, 2009. Disponível em: [www.mec.gov.br/seb](http://www.mec.gov.br/seb).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília: Ministério da Educação, 2014. Disponível em: . Acesso em 05 de janeiro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Diário Oficial da União, 2015. Disponível em Acesso em 05 de janeiro de 2024.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: Seção 1, Edição 189, p. 6. Brasília, 2020a. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato20192022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20192022/2020/decreto/D10502.htm)>. Acesso em 2º de janeiro de 2024.

CAITITÉ, Amanda Muniz Logeto. **O autismo como diversidade:** ontologias trazidas à existência no ativismo político, em práticas da psicologia e em relatos em primeira pessoa. Tese. Universidade Federal Fluminense, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Niterói, 2017.

Costa. M.T.A. (2023). **Tecnologia Assistiva uma prática para a promoção dos direitos humanos.** Editora Intersaberes. 38998020667

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão:** psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 8ª ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2019.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola:** um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2015.

CRUZ, Gustavo Almeida de Arruda. **Direito à Saúde das Crianças Autistas.** Faculdade

Serra do Carmo. 2022. Disponível em:  
<https://conteudojuridico.com.br/openpdf/phpb4q8Ix.pdf/consult/phpb4q8Ix.pdf>. Acesso em:  
 16 de dez de 2024.

DIAS, Sabrina Alves; HENRIQUE, Keila Endo Neves. **Adaptação de materiais e atividades para uma criança com transtorno do espectro do autismo**: o trabalho colaborativo no processo educacional. Revista da Associação Brasileira de Atividade Motora Adaptada, v. 19, n. 1, 2018.

**Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Curitiba: Editora Positivo, 2025 Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.

França, T. H. P. M. (2013). **Modelo Social da Deficiência**: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais (PUCSP)*, 17, 59-73.

DINIZ, Débora. O que é Deficiência? São Paulo: Brasiliense, 2007.

Diniz, D. (2003). *Modelo social da deficiência: a crítica feminista*. Série Anis, Brasília, n. 28, p. 1-8. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/tvSdXddtyn4vNzwtTRFXLNp>

DINIZ, D.; PEREIRA, N.; SANTOS, W. **Deficiência e perícia médica**: os contornos do corpo. *Reciis*, v. 3, n. 2, p. 16-23, 2009. Disponível em:  
<https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/801>. Acesso em: 20 out. 2020.

DA SILVA BALBINO, V.; DE OLIVEIRA, I. C.; DA SILVA, R. C. D. **As tecnologias digitais como instrumentos mediadores no processo de aprendizagem do aluno com Autismo**. Educação, Ciência e Cultura, v. 26, n. 3, p. 1-18, 2021. Disponível em:  
<https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/8452>

Ensino fundamental de nove anos : **orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** / organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. –Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p. : il.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

Foucault, M. (1984). História da Sexualidade 2: a vontade de saber . (J. Albuquerque, trad.) Rio de Janeiro: Graal.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. **Prática pedagógica e docência**: um olhar a partir da epistemologia do conceito. Rev. Bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 97, n. 247, p.534 - 551, Dec2016. Disponível em:  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000300534&lng=en&nrm=is) . Acesso em: 13 jul. 2019.

FUGIHIRA, Carolina Y. **Acompanhando a Inclusão**: um percurso ético. Revista de Psicanálise: Psychê, São Paulo, v.10, n.18, p.101-108, jun/dez. 2006.

GLAT, R.; ESTEF, S. **Avaliação flexibilizada para alunos com necessidades educacionais especiais**: uma prática pedagógica inclusiva. Olhar de Professor, Ponta Grossa, v. 24, p. 296-

311, 2021. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/journal/684/68466219096/68466219096.pdf> . Acessado em 10 de novembro 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**/José Carlos Libâneo. – 6. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. [livro eletrônico] / Curitiba: Marcos Valentim de Souza, 2020. Disponível em: <http://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

LIMA, Miriam Bastos Reis Maia; GUERREIRO, Elaine Maria Bessa Rebello. **Perfil do professor mediador: proposta de identificação**. Educação, v. 44, Santa Maria, 2019. Epub 11 nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644434189>. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&id=S1984-64442019000100021](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&id=S1984-64442019000100021). Acesso em: 09 dez. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014. MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.

Madureira, N. L. V., Xavier, M. J. B., Costa, N. M. V., & dos Santos Flexa, T. T. (2022). **Práticas pedagógicas para alunos com TEA: estado da arte em dissertações brasileiras dos últimos dez anos**. Nova revista amazônica, 10(2), p. 23 - 37.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. ed. São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <chromeextension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-MantoanInclus%C3%A3o-Escolar.pdf> Acesso em: 01 de agosto de 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão: o que é? Por quê? Como fazer?** 2ed. São Paulo. Moderna, 2006 (Cotidiano escolar).

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

**Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais : DSM-5-TR** [recurso eletrônico] / [American Psychiatric Association] ; tradução: Daniel Vieira, Marcos Viola Cardoso, Sandra Maria Mallmann da Rosa; revisão técnica: José Alexandre de Souza Crippa, Flávia de Lima Osório, José Diogo Ribeiro de Souza. – 5. ed., texto revisado. – Porto Alegre : Artmed, 2023. E-pub.

MELLO, A. F. G.; HOSTINS, R. C. L. **Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 279-292, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3131/313158928015/313158928015.pdf> . Acessado em 10 de novembro 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em**

saúde. 14ª edição. São Paulo: Hucitec Editora, 2014. 407 p.

OLIVEIRA NETO, B. M. de. Gestão pública da educação infantil: o trabalho coletivo em benefício de um ensino significativo. *Ensino em Perspectivas*, v.1,n.1,p.1–11,2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/4525>. Acesso em: 11 ago. 2021.

MOREIRA, Andreia Aparecida Silva. COUTINHO, Diógenes José Gusmão. **Formação inicial de professores e sua relação com a formação continuada**: O papel da atualização constante na prática educativa. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*. Ano. 08, Ed. 09, Vol. 02, pp. 31-44. Setembro de 2023. ISSN: 2448-0959. Disponível: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/atualizacao-constante>

PACHECO, José (Org). **Caminhos para inclusão**: um guia para aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Reis, M. B. d. F., Souza, C. S. M. d., & Dos Santos, L. C. (2020). **Tecnologia assistiva em dispositivos móveis**: aplicativos baseados no TEACCH como auxílio no processo de alfabetização com crianças autistas. *EccoS – Revista Científica*, (55), Artigo Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n55.10652>. Acessado em: 26 de maio de 2023.

ROSSI, A. G.; PEREIRA, T. J. **Intervenções baseadas em evidências para o desenvolvimento socioemocional no contexto escolar**. *Revista Educação e Pesquisa*, v. 47, n. 3, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-463420224703019>. Acesso em: 26 dez. 2024.

SANTOS, T. V. *et al.* **Performance e deficiência**: caminhos para reinvenção da saúde. Artigo publicado na *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(8):3143-3152, 2020. DOI: 10.1590/1413-81232020258.28292018.

SOUZA, B. **Autismo e vida em comunidade**. Associação Brasileira para Ação por Direitos das Pessoas Autistas. Disponível em: *Autistas e a vida em comunidade | Opi-nião | Beatriz Souza – Abraça (abraça.net.br)*. Acesso em: 03 de jun. 2021.

SINGER, Judy. **Neurodiversity**: the birth of na idea. Kindle Amazon, 2017.

SINGER, Judy. **Neurodiversity**: the birth of na idea. Kindle Amazon, 2017. SINGER, J. Why can't you be normal for once in your life? From a 'problem with no name' to the emergence of a new category of difference. In Corker M., & French S. (Eds), *Disability discourse*, 59–67. Buckingham: Open UP, 1999.

TAVANO, P.T. **Práticas de Avaliação**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. Salamanca, Espanha, 1994.

VYGOTSKY, L. S. (1984) **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. S. Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**ANEXOS**



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) da Carteira de Identidade nº \_\_\_\_\_ e do CPF nº \_\_\_\_\_, residente à \_\_\_\_\_, na cidade de \_\_\_\_\_, autorizo o uso de minha imagem e voz, no trabalho **NEURODIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MAURITI - CE**, produzido pelo MESTRANDO, JOSÉ MÁRCIO SEVERINO DE SOUSA, CPF: 500.159.213-57, aluno do MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO EM SAÚDE sob orientação do(a) Professor(a) FRANCISCO FRANCINETE LEITE JÚNIOR.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem e voz acima mencionadas em todo território nacional e no exterior.

Por esta ser a expressão de minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

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

\_\_\_\_\_  
Cedente

Endereço: **Unidade Crato**: Av. Pe. Cicero, n.º 2830, Triângulo – Juazeiro do Norte – Ceará – Brasil

☎ Fone/Fax: (0xx88) 2101.1000 e 2101.1001 – CEP: 63.041-140

**Unidade Saúde**: Av. Leão Sampaio, 500 3, Lagoa Seca – Juazeiro do Norte – Ceará – Brasil

☎ Fone: (0xx88) 2101.1050 e 2101.1066 – CEP: 63.150-000 - CNPJ/N.º 02.391.959/0001-20

**Unidade Lagoa Seca**: Av. Leônia Pereira, S/N, Lagoa Seca – Juazeiro do Norte – Ceará – Brasil

☎ Fone: (0xx88) 3571.2213 e 2571.2016 – CEP: 63.010-970

CNPJ/N.º 02.391.959/0001-20

Site: [www.leaosampaio.edu.br](http://www.leaosampaio.edu.br) - e-mail: [leaosampaio@leaosampaio.edu.br](mailto:leaosampaio@leaosampaio.edu.br)



#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, JOSÉ MÁRCIO SEVERINO DE SOUSA, CPF: 800.159.213-87, sob orientação de FRANCISCO FRANCINETE LEITE JÚNIOR, CPF: 937.442.343-04, e o CENTRO UNIVERSITÁRIO DR. LEÃO SAMPAIO) – UNILEÃO está realizando a pesquisa intitulada “NEURODIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA -TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MAURITI - CE ”, que tem como objetivos Compreender como as práticas pedagógicas inclusivas podem favorecer o ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA no Ensino Fundamental no município de Mauriti-CE; Compreender a percepção dos professores sobre práticas pedagógicas inclusivas e ensino aprendizagem significativo de Crianças com TEA no Ensino Fundamental; Entender o processo de inclusão de Crianças com TEA no Ensino Fundamental do Município de Mauriti - CE; Investigar as estratégias e práticas pedagógicas que podem contribuir para o processo de inclusão de alunos autistas no Ensino Fundamental no município de Mauriti-CE; Propor um produto técnico tecnológico, no formato de formação online para professores, com o objetivo de capacitá-los a desenvolver metodologias e estratégias pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades educacionais de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Para isso, está sendo desenvolvido um estudo que consta das seguintes etapas: .

Levantamento bibliográfico e documental - Revisão de literatura
Fichamento de textos
Pré Qualificação
Submissão ao Comitê de Ética
Realização das Entrevistas
Análise e interpretação dos dados coletados
Redação do Trabalho / Qualificação
Defesa da Dissertação
Redação/ Revisão Final/ entrega da Dissertação

Por essa razão, convidamos o Sr. \_\_\_\_\_ a participar da pesquisa.

Sua participação consistirá em participar de uma ENTREVISTA gravada, com perguntas sobre a utilização de Práticas Pedagógicas Inclusivas com alunos com Transtorno do Espectro Autista do ensino Fundamental no Município de Maurici.

A pesquisa apresenta riscos mínimos, tais como desconforto, quebra de sigilo, risco emocional ou constrangimento.

As perguntas contidas na entrevista poderão trazer algum desconforto, como por exemplo, violação da intimidade, que serão reduzidos mediante suspensão da entrevista ou encaminhamento para atendimento na rede pública ou aos serviços de saúde da UNILEÃO.

Caso os riscos surjam durante a pesquisa, a mesma poderá ser suspensa e os participante serão encaminhados para atendimento na rede pública ou para o Serviço de Psicologia Aplicada do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio de acordo com a necessidade apresentada.

Nos casos em que os procedimentos utilizados no estudo tragam algum desconforto, ou seja, detectadas alterações que necessitem de assistência imediata ou tardia, eu JOSÉ MÁRCIO SEVERINO DE SOUSA ou \_\_\_\_\_ seremos os responsáveis pelo encaminhamento.

Em relação aos benefícios a pesquisa, essa gerará para os participantes receberem a oferta de um curso de formação continuada em um Ambiente Virtual, aberto aos professores. Este curso visa aprimorar tanto os conhecimentos teóricos quanto práticos dos participantes, contribuindo para o desenvolvimento da sua prática pedagógica e, assim, possibilitando um atendimento mais qualificado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Toda informação que o(a) Sr.(a) nos fornecer será utilizada somente para esta pesquisa. As (RESPOSTAS, DADOS PESSOAIS, ETC.) serão confidenciais e seu nome não aparecerá em nenhum (ROTEIRO DE PESQUISA ETC), inclusive quando os resultados forem apresentados.

A sua participação em qualquer tipo de pesquisa é voluntária.

Caso aceite participar, não receberá nenhuma compensação financeira. Também não sofrerá qualquer prejuízo se não aceitar ou se desistir após ter iniciado a entrevista.

Juazeiro do Norte CE, 14 de maio de 2025.

---

Assinatura do Pesquisador

---



**C.E.M. PROF. PEDRO MONTENEGRO DE SOUZA**

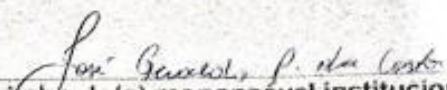
CNPJ: 019172270001-69  
 COURÇA DA LAGOA, 23100811  
 Rua José Leite da Costa, 629 - Bairro Sampaio  
 CEP: 63210-000 - Mauriti - CE  
 E-MAIL: centroeducacional@mauriti.ce.gov.br



**Declaração de Anuência da Instituição  
 Co-participante**

Eu, **JOSÉ GERALDO PIMENTA DA COSTA**, RG:2004099073297, CPF:022.551.933-02, declaro ter lido o projeto intitulado: **NEURODIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MAURITI - CE** de responsabilidade do pesquisador(a) **JOSÉ MÁRCIO SEVERINO E SOUSA**, 96029257594 e 800.159.213-87 e que uma vez apresentado a esta instituição o parecer de aprovação do CEP do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, autorizaremos a realização deste projeto nesta (**CENTRO EDUCACIONAL DE MAURITI**), (CNPJ:019.172.27/0001-69), tendo em vista conhecer e fazer cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a **Resolução Resolução CNS 510/16**. Declaramos ainda que esta instituição está ciente de suas co-responsabilidades como instituição co-participante do presente projeto de pesquisas, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Mauriti – CE 20 de maio de 2025

  
 Assinatura e carimbo do(a) responsável institucional

José Geraldo P. da Costa  
 Diretor Escolar  
 Port. N°261/2025-GP

CENTRO UNIVERSITÁRIO DR.  
LEÃO SAMPAIO - UNILEÃO



## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** NEURODIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA -TEA NO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE MAURITI - CE

**Pesquisador:** JOSE MARCIO SEVERINO DE SOUSA

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 88995525.2.0000.5048

**Instituição Proponente:** Instituto Leão Sampaio de Ensino Universitário Ltda.

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 7.602.337

#### Apresentação do Projeto:

A pesquisa busca compreender como as práticas pedagógicas inclusivas podem favorecer o ensino-aprendizagem significativo de alunos com TEA no Ensino Fundamental II, no município de Mauriti-CE. Essas práticas pedagógicas buscam desenvolver ações que possibilitem aos alunos melhor aprendizagem no ambiente escolar. Deste modo, ao fazer o estudo da literatura pertinente à temática da Educação Especial e Inclusiva, observa-se que o fazer pedagógico no que concerne ao desenvolvimento dessas práticas colaborativas, ainda são distanciadas da realidade vivenciada pelos alunos, público desse estudo. Desta forma, a metodologia dessa pesquisa, é de caráter qualitativo, de natureza explicativa e descritiva, com o objetivo de investigar o campo das práticas pedagógicas inclusivas de docentes que trabalham com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autista, com estudos realizados em uma escola pública do Ensino Fundamental na cidade de Mauriti-CE. O foco será entender as estratégias de intervenção aplicadas a esses alunos, buscando compreender os contextos e os desafios enfrentados pelos professores na implementação de metodologias inclusivas.

#### Objetivo da Pesquisa:

Compreender como as práticas pedagógicas inclusivas podem favorecer o ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista -TEA no Ensino Fundamental no município de Mauriti-CE

**Endereço:** Av. Padre Cícero, nº 2630 Térreo

**Bairro:** Crajuubar

**CEP:** 63.010-970

**UF:** CE

**Município:** JUAZEIRO DO NORTE

**Telefone:** (88)2101-1033

**Fax:** (88)2101-1033

**E-mail:** cep.leaosampaio@leaosampaio.edu.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DR.  
LEÃO SAMPAIO - UNILEÃO



Continuação do Parecer: 7.602.337

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

Os riscos desta pesquisa serão mínimos, pois os participantes serão informados de que não serão expostos a nenhuma situação desfavorável, como vazamento ou extravio de informações. No entanto, serão também avisados sobre a pesquisa, que, de certa forma, em alguns casos, poderão causar desconforto, quebra de sigilo, risco emocional ou constrangimento. No entanto, caso algum participante se sinta desconfortável, ele terá a opção de se retirar da pesquisa a qualquer momento. Para evitar os riscos da pesquisa, é fundamental priorizar e planejar de forma cuidadosa as ações de prevenção e contingência, visto que precisamos definir os problemas identificados. Desta forma, se caso o risco se concretize, é possível reduzir o impacto com ações corretivas, como identificar e priorizar os riscos, reduzir o impacto dos riscos, elaborar um plano de prevenção, analisar os riscos e revisar e melhorar processos.

Além disso, é necessário reavaliar a abordagem metodológica e corrigir falhas durante o processo.

**Benefícios:**

Como benefício, os participantes receberam a oferta de um curso de formação continuada em um Ambiente Virtual, aberto a professores e cuidadores. Este curso visa aprimorar tanto os conhecimentos teóricos quanto práticos dos participantes, contribuindo para o desenvolvimento da sua prática pedagógica e, assim, possibilitando um atendimento mais qualificado aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa também contribuirá para a sociedade ao gerar novos conhecimentos, impulsionar a inovação, qualificar profissionais e influenciar políticas públicas, promovendo avanços científicos e econômicos que melhoram a qualidade de vida e o desenvolvimento social.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de um conteúdo relevante para o Ensino em Saúde, com pertinência e relevância social.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos devidamente apresentados

**Endereço:** Av. Padre Cicero, nº 2830 Térreo

**Bairro:** Crajubar

**CEP:** 63.010-970

**UF:** CE

**Município:** JUAZEIRO DO NORTE

**Telefone:** (88)2101-1033

**Fax:** (88)2101-1033

**E-mail:** cep.leaosampaio@leaosampaio.edu.br

**CENTRO UNIVERSITÁRIO DR.  
LEÃO SAMPAIO - UNILEÃO**



Continuação do Parecer: 7.602.337

**Recomendações:**

Na oportunidade da conclusão da pesquisa apresentar relatório final que apresente os resultados e objetivos alcançados.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pesquisa analisada sem pendência.

Na oportunidade da conclusão da pesquisa apresentar relatório final que apresente os resultados e objetivos alcançados.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2565012.pdf	26/05/2025 08:34:22		Aceito
Folha de Rosto	FOLHA.pdf	23/05/2025 18:33:30	JOSE MARCIO SEVERINO DE SOUSA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	21/05/2025 17:36:25	JOSE MARCIO SEVERINO DE SOUSA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO.pdf	21/05/2025 17:36:12	JOSE MARCIO SEVERINO DE SOUSA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	21/05/2025 17:35:11	JOSE MARCIO SEVERINO DE SOUSA	Aceito
Outros	TERMO_DE_IMAGEM.pdf	21/05/2025 17:32:56	JOSE MARCIO SEVERINO DE SOUSA	Aceito
Outros	CARTA_DE_ANUENCIA.pdf	21/05/2025 17:30:56	JOSE MARCIO SEVERINO DE SOUSA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** : Av. Padre Cícero, nº 2830 Térreo

**Bairro:** Crajubar

**CEP:** 63.010-970

**UF:** CE

**Município:** JUAZEIRO DO NORTE

**Telefone:** (88)2101-1033

**Fax:** (88)2101-1033

**E-mail:** cep.leaosampaio@leaosampaio.edu.br

CENTRO UNIVERSITÁRIO DR.  
LEÃO SAMPAIO - UNILEÃO



Continuação do Parecer: 7.602.337

JUAZEIRO DO NORTE, 28 de Maio de 2025

---

**Assinado por:**  
**Francisco Francinete Leite Junior**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** : Av. Padre Cicero, nº 2830 Térreo

**Bairro:** Crajubar

**CEP:** 63.010-970

**UF:** CE

**Município:** JUAZEIRO DO NORTE

**Telefone:** (88)2101-1033

**Fax:** (88)2101-1033

**E-mail:** cep.leaosampaio@leaosampaio.edu.br

## **APÉNDICE**

## Roteiro de Entrevista com Professores de Alunos com TEA no Ensino Fundamental II

Este roteiro é estruturado de forma a captar as percepções sobre as práticas pedagógicas inclusivas, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas para promover um ambiente de aprendizagem mais acessível e eficaz.

### Introdução

Apresentação do entrevistador e do objetivo da entrevista:

“O objetivo dessa entrevista é compreender melhor as práticas pedagógicas inclusivas adotadas no Ensino Fundamental II, com foco nos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Portanto, suas respostas serão muito importantes para entender o que está funcionando bem e o que pode ser melhorado em relação ao ensino-aprendizagem desses alunos. Fique à vontade para compartilhar suas experiências.”

### Parte 1: Dados Demográficos (para contextualização)

1. Qual é a sua formação acadêmica?
2. Há quanto tempo você atua como professor ?
3. Há quanto tempo você trabalha com alunos com TEA?
4. Em quantas turmas você já teve a oportunidade de trabalhar com alunos diagnosticados com TEA?
5. Você recebeu algum tipo de formação ou capacitação específica para lidar com alunos com TEA? Se sim, qual?

### Parte 2: Compreensão e Percepção sobre o TEA

1. Como você descreveria o Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
2. Quais as principais características comportamentais que você observa em seus alunos com TEA?
3. Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao lidar com alunos autistas na sala de aula?

### Parte 3: Práticas Pedagógicas Inclusivas

1. Quais estratégias pedagógicas você utiliza para incluir alunos com TEA em

suas atividades diárias?

2. Você utiliza alguma adaptação curricular específica para esses alunos? Poderia dar exemplos?
3. Como você trabalha a interação social dos alunos com TEA? Quais estratégias você utiliza para promover essa interação?
4. Quais recursos ou materiais pedagógicos você utiliza para facilitar o aprendizado desses alunos?

#### Parte 4: Avaliação e Impacto das Práticas Pedagógicas

1. Quais resultados você observa no desempenho acadêmico dos alunos com TEA em comparação com outros alunos da turma?
2. Você percebe alguma evolução no comportamento ou nas habilidades sociais dos alunos com TEA? Se sim, poderia compartilhar alguns exemplos?
3. Como você avalia a eficácia das estratégias de ensino e adaptação que você utiliza com alunos com TEA? Há algo que você considera que poderia ser melhorado?
4. Há alguma prática pedagógica que você gostaria de implementar, mas sente que falta suporte ou recursos para isso?

#### Parte 5: Colaboração e Apoio da Escola e da Família

1. Como você percebe o apoio da escola (gestores, coordenadores pedagógicos) no processo de inclusão de alunos com TEA?
2. Como é a comunicação entre você e os pais ou cuidadores desses alunos? Eles participam ativamente no processo de ensino-aprendizagem?
3. Quais formas de apoio você gostaria de receber da escola ou dos cuidadores para tornar sua prática pedagógica mais eficaz?

#### Parte 6: Desafios e Sugestões

1. Quais são os maiores desafios que você encontra ao tentar promover a inclusão efetiva de alunos com TEA em sua turma?
2. O que você considera que precisa ser melhorado ou alterado nas práticas pedagógicas da escola para tornar a inclusão mais efetiva para alunos com TEA?
3. Se você pudesse sugerir alguma mudança ou melhoria no sistema educacional para apoiar melhor os alunos com TEA, o que você sugeriria?

#### Encerramento

1. Há mais alguma informação que você gostaria de compartilhar sobre sua

experiência com alunos autistas no ensino fundamental?

2. Agradecemos muito pelo seu tempo e pelas suas contribuições. Seus insights são essenciais para melhorar o ambiente de aprendizagem para alunos com TEA.

#### Observações Finais:

Este roteiro busca ser flexível, permitindo que o entrevistado se sinta à vontade para expor suas experiências, desafios e sugestões. A ideia é proporcionar um ambiente no qual tanto o professor quanto o cuidador se sintam encorajados a refletir e compartilhar suas percepções, experiências práticas e necessidades para garantir uma educação inclusiva mais eficaz para alunos com TEA.

José Márcio Severino de Sousa

# Educação Especial e Inclusiva em Foco:

*Formação Continuada sob uma  
Perspectiva Transformadora*



José Márcio Severino de Sousa

# Educação Especial e Inclusiva em Foco:

*Formação Continuada sob uma  
Perspectiva Transformadora*



**UNILEÃO**  
Centro Universitário

# FICHA EDITORIAL

Autoria

**José Márcio Severino de Sousa**

Projeto editorial e diagramação

**José Áthila Maranhão de Lima**

Distribuição

**Livre e gratuita, preservando-se os direitos  
autorais**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
UNILEÃO - Centro Universitário  
Sistema de Bibliotecas Acadêmicas - BIA

Ficha catalográfica elaborada pelo BIA/UNILEÃO, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- 
- S725e Sousa, José Márcio Severino de  
Educação especial e inclusiva em foco: formação continuada sob uma perspectiva transformadora. / José Márcio Severino de Sousa - Juazeiro do Norte, 2026.  
26 f. : il. color.
- Orientação: Prof. Dr. Francisco Francinete Leite Junior  
Produto Técnico Tecnólogo (Mestrado Profissional em Ensino em Saúde) - Centro Universitário Dr. Leão Sampaio, 2026.
1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Formação continuada de professores. 4. Sequência didática. I. Junior, Francisco Francinete Leite, Orient. II. Título.

CDD 610.7

---



O trabalho **Educação Especial e Inclusiva em Foco: Formação Continuada sob uma Perspectiva Transformadora** de José Márcio Severino de Souza está licenciado com uma Licença [Creative Commons - Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

# SUMÁRIO

**APRESENTAÇÃO ..... 5**

**QUEM SOMOS ..... 9**

**LISTA DE SIGLAS .....12**

**RESUMO .....13**

**ORIENTAÇÕES INICIAIS ..... 14**

**INTRODUÇÃO AO CURSO ..... 15**

**MÓDULO 1 ..... 16**

**MÓDULO 2 ..... 18**

**MÓDULO 3 ..... 20**

**MÓDULO 4 ..... 22**

**CERTIFICAÇÃO .....24**

**CONSIDERAÇÕES FINAIS .....25**

**REFERÊNCIAS .....26**

# APRESENTAÇÃO



Caros(as) professores(as), gestores(as), e comunidade escolar,  
Este material é fruto da pesquisa intitulada **“Neurodiversidade e Educação: Práticas Pedagógicas Inclusivas com alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental no Município de Mauriti-CE”**, consiste em uma Sequência Didática elaborada com o objetivo de subsidiar o curso autoinstrucional de formação continuada em serviço **“Educação Especial e Inclusiva em Foco: Formação Continuada sob uma Perspectiva Transformadora”**.

O curso autoinstrucional é direcionado a professores, gestores escolares e demais interessados na temática da Educação Especial e Inclusiva, propondo uma abordagem formativa, crítica e aplicada à realidade escolar. A proposta está vinculada ao Mestrado Profissional em Ensino em Saúde (MePESa) do Centro Universitário Doutor Leão Sampaio – UNILEÃO, campus Juazeiro do Norte–CE, articulando produção acadêmica e intervenção prática no contexto educacional.

A presente Sequência Didática configura-se como um recurso pedagógico e formativo, cujo propósito central é oferecer uma base teórica, legal e metodológica que contribua para o aprimoramento das práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa proposta está alinhada aos princípios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e às demandas contemporâneas da escola pública brasileira.

A construção desta Sequência Didática visa capacitar profissionais da educação para o desenvolvimento de metodologias e estratégias pedagógicas inclusivas, que atendam às necessidades educacionais de estudantes com TEA, promovendo o acesso, a permanência, a aprendizagem e o bem-estar no ambiente escolar.

Este curso autoinstrucional está estruturado em quatro módulos articulados de forma complementar e progressiva. A organização foi pensada para favorecer uma construção gradativa do conhecimento, respeitando o percurso formativo do cursista.

Por se tratar de um curso autoinstrucional, o participante define seu próprio ritmo de estudo, acessando vídeo, textos e atividades organizadas de maneira sistemática. Cada módulo contribui, de modo específico, para a ampliação de saberes teóricos e para o aprimoramento de práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano escolar, promovendo reflexão crítica e uma aplicabilidade concreta no contexto educacional.

Os módulos estão organizados nas seguintes temáticas:

### **Módulo 1**

#### **Bases Históricas, Político-Legais e Sociais da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**

Neste módulo, estudaremos às bases da Educação Especial para entender como chegamos ao modelo inclusivo atual e quais dificuldades ainda permanecem. Discutimos ainda os marcos normativos que sustentam a política inclusiva brasileira e seus avanços, como também os fatores sociais, culturais e econômicos que atravessam o discurso da inclusão.

### **Módulo 2**

#### **Atendimento Educacional Especializado (AEE): fundamentos, organização e práticas**

Este módulo tem como foco o AEE como serviço estruturante da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. Discutimos seus fundamentos conceituais, sua função complementar e suplementar e não substitutiva ao ensino comum. O módulo também aborda práticas pedagógicas, elaboração de planos de atendimento e acompanhamento do estudante. A proposta é ir além do discurso normativo e pensar o AEE como prática pedagógica colaborativa.

### **Módulo 3**

#### **Currículo Inclusivo, PEI e PAEE: Planejamento Pedagógico na Perspectiva da Educação Especial**

Neste módulo entramos no coração do trabalho docente: o planejamento. Aqui discutiremos o currículo inclusivo não como adaptação curricular, mas como organização do trabalho pedagógico, diferenciando e articulando o PEI (Plano Educacional Individualizado) e o PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado), compreendendo suas funções, limites e complementaridades.

### **Módulo 4**

#### **Práticas Pedagógicas Inclusivas e o Desenho Universal para a Aprendizagem: articulações entre metodologias ativas e tecnologia assistiva como estratégias de acessibilidade**

Este módulo integra teoria e prática a partir do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia norteadora do ensino. O módulo também aborda como as metodologias ativas podem contribuir para ampliar o engajamento e participação dos alunos nas atividades propostas. Ainda contempla uma análise do papel das tecnologias assistiva como recurso pedagógico para eliminação de barreiras e construção de ambientes de aprendizagem mais acessíveis.

Por fim, essa organização modular possibilitará aos participantes uma formação crítica, contextualizada e alinhada às realidades da escola pública, favorecendo a importância dos conhecimentos teóricos para a prática pedagógica.

# QUEM SOMOS



## **José Márcio Severino de Sousa**

<http://lattes.cnpq.br/2382731148794999>

Mestrando em Ensino em Saúde pelo Centro Universitário Doutor Leão Sampaio (UNILEÃO). Possui Especialização em Ensino de Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2005), Gestão da Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF (2013), Psicopedagogia - Atuação Clínica, Educacional, Empresarial e Hospitalar pela Rhema Educação (2024), Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Federal de Roraima - IFRR (2025). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA (2002) e graduação em Letras pela Universidade Regional do Cariri - URCA (2009).

# QUEM SOMOS



## **Francisco Francinete Leite Junior**

<http://lattes.cnpq.br/0928271518798636>

<https://orcid.org/0000-0001-8431-0513>

Doutor em Psicologia Clínica pela Universidade Católica do Pernambuco (UNICAP) Mestre em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (KURIUS), História Social (URCA), Gestão Escolar (FJN) e Metodologia do Ensino Fundamental (FJN), Psicologia Infantil (ÚNICA) e em Teoria Psicanalítica (UNILEÃO) Graduado em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e Graduado em Psicologia pela Faculdade Leão Sampaio (FALS) e Graduando em Educação Especial (Segunda Licenciatura). Docente do Curso de Psicologia Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). Docente do Mestrado Profissional em Ensino em Saúde - MePESa (UNILEÃO). Membro do Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário Dr. Leão Sampaio (UNILEÃO). Foi bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP)

Atende em consultório particular e tem experiência na área de Educação, com ênfase em Gestão e Docência, atuando principalmente nos seguintes temas: Corpo, Sexualidade, Estudos de Gênero, Diversidade Sexual, Envelhecimento, Psicologia, Educação, Ética, Inclusão.

# LISTA DE SIGLAS

**AEE**

**Atendimento Educacional Especializado**

**DUA**

**Desenho Universal para Aprendizagem**

**PAEE**

**Plano de Atendimento Educacional Especializado**

**PEI**

**Plano Educacional Individualizado**

**SD**

**Sequência Didática**

**TA**

**Tecnologia Assistiva**

**TEA**

**Transtorno do Espectro Autista**

# RESUMO

A construção deste material parte do conhecimento de que a inclusão escolar não se sustenta apenas em dispositivos legais ou em discursos bem-intencionados, mas exige formação consistente, intencionalidade pedagógica e compromisso coletivo. Em um cenário educacional marcado por desafios concretos como a necessidade de flexibilização curricular, adequação de estratégias didáticas e fortalecimento do trabalho colaborativo, torna-se imprescindível oferecer subsídios teóricos e práticos que dialoguem com a realidade das escolas. A proposta fundamenta-se nos princípios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e busca fortalecer práticas pedagógicas inclusivas que atendam às necessidades educacionais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A Sequência Didática está organizada em quatro módulos, que abordam fundamentos teóricos e legais da educação inclusiva, como também atividades. A metodologia adotada prioriza a reflexão crítica, a articulação entre teoria e prática e a análise de situações do cotidiano escolar. Espera-se que o material contribua para a qualificação da prática docente, promovendo uma práxis pedagógica humanizada, reflexiva e emancipadora, orientada pela equidade, pela formação integral do estudante e pelo fortalecimento da aprendizagem no contexto da escola inclusiva.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Formação Continuada de Professores; Sequência Didática.

# ORIENTAÇÕES INICIAIS

A Sequência Didática para um curso autoinstrucional destina-se a apoiar os profissionais da educação no conhecimento e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, fundamentadas nos princípios da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e no reconhecimento da neurodiversidade.

Recomenda-se que os participantes realizem a leitura atenta dos materiais disponibilizados em cada módulo, participem das atividades propostas e reflitam criticamente sobre suas concepções, práticas e desafios vivenciados no cotidiano escolar, especialmente no que se refere ao atendimento educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Vale ressaltar ainda a importância do compromisso ético e pedagógico dos participantes com a promoção de uma educação equitativa e acessível, orientada pelo enfrentamento de práticas capacitistas e pela valorização dos estudantes. As atividades propostas devem ser contextualizadas à realidade de cada instituição de ensino, respeitando as especificidades locais e os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, espera-se que os conhecimentos construídos ao longo do curso autoinstrucional contribuam para o fortalecimento de uma práxis pedagógica reflexiva, humanizada e emancipadora, favorecendo a aprendizagem significativa e o bem-viver de todos os estudantes.

# INTRODUÇÃO AO CURSO

## **FÓRUM DE APRESENTAÇÃO: CONHECENDO NOSSA TRAJETÓRIA DE SABERES E PRÁTICAS**

Seja bem-vindo(a) ao curso “Educação Especial e Inclusiva em Foco: Formação Continuada sob uma Perspectiva Transformadora”. Este é o nosso primeiro espaço de interação, criado para que possamos nos conhecer e iniciar, juntos, esta jornada de aprendizagem e reflexão sobre a educação inclusiva.

A proposta deste fórum é que cada participante compartilhe brevemente quem é, onde atua e quais são suas expectativas em relação à formação. Aproveite também para comentar o que o motivou a estudar a temática da Educação Especial e Inclusiva e como compreende a importância da inclusão no contexto educacional atual.

Sinta-se à vontade para dialogar com seus colegas, acolher suas experiências e construir um espaço colaborativo de troca de saberes e práticas. Este será o primeiro passo para fortalecermos uma rede de profissionais comprometidos com a educação inclusiva, equitativa e transformadora.

# MÓDULO 1

## Conteúdo Programático

### BASES HISTÓRICAS, POLÍTICO-LEGAIS E SOCIAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA

[Clique aqui e acesse o conteúdo](#)

#### OBJETIVOS

1.

Compreender os principais marcos históricos, políticos e legais que fundamentam a constituição da Educação Especial e Inclusiva no contexto nacional e internacional.

2.

Analisar criticamente a evolução dos paradigmas educacionais da exclusão à inclusão, reconhecendo suas implicações nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas.

3.

Refletir e relacionar os saberes teóricos sobre a trajetória da Educação Especial e Inclusiva às práticas pedagógicas contemporâneas.

#### CARGA HORÁRIA

30 HORAS

O módulo possui carga horária total de 30 horas. Esta formação promove reflexões teóricas e experiências práticas voltadas à compreensão da evolução dos paradigmas educacionais. Além disso, busca fortalecer o compromisso com uma cultura escolar inclusiva, fundamentada na equidade, no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana.

A educação inclusiva representa um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Assim, ao longo deste percurso formativo, convidamos cada participante a aprofundar seus conhecimentos em leituras e resoluções de atividade, a ressignificar suas práticas pedagógicas e a contribuir ativamente para o desenvolvimento de espaços escolares que promovam acessibilidade, participação e pertencimento.

Reconhecemos que toda caminhada acadêmica desperta expectativas e desafios. Por isso, esperamos que este curso seja um espaço de diálogo, reflexão e transformação, no qual o aprendizado coletivo impulse novas perspectivas e ações em prol de uma educação verdadeiramente inclusiva.

**OS MATERIAIS E ATIVIDADES REFERENTES AO  
MÓDULO PODEM SER ACESSADOS NA PÁGINA DO  
CURSO NA PLATAFORMA “SALA DE AULA”**



[Clique aqui](#) ou escaneie o QR Code  
para acessar a página diretamente

# MÓDULO 2

## Conteúdo Programático

### ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE): FUNDAMENTOS, ORGANIZAÇÃO E PRÁTICAS

[Clique aqui e acesse o conteúdo](#)

#### OBJETIVOS

1.

Compreender os fundamentos legais, conceituais e pedagógicos do AEE.

2.

Identificar o público-alvo da Educação Especial e suas especificidades educacionais.

3.

Analisar as contribuições e o papel do AEE na eliminação de barreiras para aprendizagem e à participação.

#### CARGA HORÁRIA

30 HORAS

O módulo Atendimento Educacional Especializado (AEE): fundamentos, organização e práticas, com carga horária total de 30 horas, tem como finalidade promover reflexões teóricas e experiências práticas voltadas à compreensão do papel do AEE na perspectiva da educação inclusiva.

A formação busca fortalecer o compromisso dos profissionais da educação com uma cultura escolar inclusiva, pautada na equidade, no respeito às diferenças e na valorização da diversidade humana, reconhecendo o AEE como um serviço essencial para a garantia do direito à educação.

Durante o percurso formativo, os participantes serão convidados a aprofundar seus conhecimentos por meio de leituras orientadas e atividades práticas, refletir criticamente sobre suas práticas no AEE e ressignificar suas ações pedagógicas, contribuindo para a construção de ambientes educacionais acessíveis, participativos e acolhedores.

**OS MATERIAIS E ATIVIDADES REFERENTES AO  
MÓDULO PODEM SER ACESSADOS NA PÁGINA DO  
CURSO NA PLATAFORMA “SALA DE AULA”**



[Clique aqui](#) ou escaneie o QR Code  
para acessar a página diretamente

# MÓDULO 3

## Conteúdo Programático

### CURRÍCULO INCLUSIVO, PEI E PAEE: PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

[Clique aqui e acesse o conteúdo](#)

#### OBJETIVOS

1.

Analisar criticamente os fundamentos do currículo inclusivo, compreendendo-o como organização pedagógica para eliminação de barreiras e promoção da aprendizagem.

2.

Compreender e diferenciar as funções do PEI (Plano Educacional Individualizado) e do PAEE (Plano de Atendimento Educacional Especializado).

3.

Elaborar propostas de planejamento pedagógico articuladas ao currículo comum, integrando estratégias de flexibilização e definição de objetivos individualizados.

#### CARGA HORÁRIA

30 HORAS

Este módulo visa à construção de ambientes educacionais inclusivos, com ênfase na participação e aprendizagem dos alunos com TEA. A abordagem destaca o papel do professor na mediação pedagógica que respeita as particularidades dos sujeitos e promove uma cultura escolar pautada na valorização das diferenças.

O módulo, possui uma carga horária de 30 horas e aborda o currículo na perspectiva da educação inclusiva, destacando estratégias de flexibilização e organização curricular para atender às necessidades educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

O módulo ainda propõe reflexões teóricas e práticas sobre a elaboração, implementação e acompanhamento do PEI, enfatizando o trabalho colaborativo entre professores, equipe pedagógica e família, com foco na garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de todos os estudantes.

**OS MATERIAIS E ATIVIDADES REFERENTES AO  
MÓDULO PODEM SER ACESSADOS NA PÁGINA DO  
CURSO NA PLATAFORMA “SALA DE AULA”**



[Clique aqui](#) ou escaneie o QR Code  
para acessar a página diretamente

# MÓDULO 4

## Conteúdo Programático

### PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O DESENHO UNIVERSAL PARA A APRENDIZAGEM: ARTICULAÇÕES ENTRE METODOLOGIAS ATIVAS E TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE

[Clique aqui e acesse o conteúdo](#)

#### OBJETIVOS

1.

Compreender os princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégias para o planejamento de práticas pedagógicas inclusivas para melhoria da aprendizagem.

2.

Analisar criticamente o uso de metodologias ativas na perspectiva inclusiva, identificando como podem favorecer a participação, o protagonismo e aprendizagem.

3.

Integrar recursos de tecnologia assistiva ao planejamento pedagógico, compreendendo-os como estratégias de acessibilidade que ampliam a autonomia e o acesso ao currículo.

#### CARGA HORÁRIA

30 HORAS

Este módulo busca oferecer subsídios teóricos para a elaboração de planos educacionais personalizados, articulando as necessidades específicas dos alunos com os objetivos de aprendizagem previstos no currículo escolar.

Este módulo possui uma carga horária de 30 horas e ainda enfatiza a importância do PEI como instrumento de planejamento pedagógico que assegura o acompanhamento sistemático e o pleno desenvolvimento das potencialidades de cada aluno, em consonância com os pressupostos da inclusão educacional de qualidade.

**OS MATERIAIS E ATIVIDADES REFERENTES AO  
MÓDULO PODEM SER ACESSADOS NA PÁGINA DO  
CURSO NA PLATAFORMA “SALA DE AULA”**



[Clique aqui](#) ou escaneie o QR Code  
para acessar a página diretamente

# CERTIFICAÇÃO

**AO TÉRMINO DO CURSO, OS PARTICIPANTES QUE CONCLUÍREM OS QUATRO MÓDULOS DE 30 HORAS RECEBERÃO UM CERTIFICADO COM CARGA HORÁRIA TOTAL DE 120 HORAS. A INSTITUIÇÃO RESPONSÁVEL PELA CERTIFICAÇÃO SERÁ DEFINIDA POSTERIORMENTE.**



**[Clique aqui](#) ou escaneie o QR Code para acessar a página do curso**

# CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Produto Técnico Tecnológico foi pensado como uma Sequência Didática, no formato online, destinado a professores da Educação Básica, gestores escolares, pais e membros da comunidade escolar. A proposta metodológica privilegia a reflexão crítica, o diálogo, a análise de situações-problema e a articulação entre teoria e prática, em consonância com os princípios da formação continuada em serviço.

Portanto, espera-se que todos os participantes possam usufruir desta formação como um espaço de aprendizagem e reflexão, ampliando seus conhecimentos sobre a Educação Especial e Inclusiva. Almeja-se, sobretudo, que a Sequência Didática contribua para o fortalecimento de práticas pedagógicas que promovam a formação integral do estudante, a produção do conhecimento e, conseqüentemente, uma aprendizagem mais significativa e equitativa para todos.

# REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9394/1996. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 16 mar. 2021.

**Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação/SEESP. Brasília, MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica**. Resolução CNE/CP no 2, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 15 de abril de 2020, p. 46-49.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

ZERBATO, A. P; MENDES, E. G. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, vol. 22, núm. 2, 2018, Abril-Junho, pp. 147-155. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. DOI: <https://doi.org/10.4013/edu.2018.222.04>.

ZERBATO, A. P; MENDES, E. G. **O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores:** da investigação às práticas inclusivas. Educ. Pesqui. São Paulo, v. 47, e233730, 2021.

ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar:** potencialidades e limites de uma formação colaborativa. 2018. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9896>.