

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC
CENTRO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - CEAD
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE - PROFEI**

SILVANA APARECIDA NOGUEIRA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES
AUTISTAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE TUBARÃO-SC**

**TUBARÃO
2024**

SILVANA APARECIDA NOGUEIRA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES
AUTISTAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE TUBARÃO-SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, na Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Profissional.

Linha de pesquisa: Práticas e Processos Formativos de Educadores para Educação Inclusiva

Orientadora: Prof.^a Dra. Cléia Demétrio Pereira

TUBARÃO

2024

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da
Biblioteca Universitária Udesc,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

Nogueira, Silvana Aparecida

Atendimento Educacional Especializado para estudantes
autistas nas escolas públicas da rede municipal de
Tubarão-SC / Silvana Aparecida Nogueira. -- 2024.
120 p.

Orientadora: Prof.^a Dra. Cléia Demétrio Pereira
Dissertação (mestrado) -- Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Educação a Distância, Programa
de Pós-Graduação em Rede, Florianópolis, 2024.

1. Educação Inclusiva. 2. Estudantes. 3. Autismo. 4.
Atendimento Educacional Especializado. 5. Trabalho
colaborativo. I. Pereira, Prof.^a Dra. Cléia Demétrio . II.
Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de
Educação a Distância, Programa de Pós-Graduação em
Rede. III. Título.

SILVANA APARECIDA NOGUEIRA

**ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES
AUTISTAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE TUBARÃO-SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, na Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de mestre em Educação Profissional.

BANCA EXAMINADORA

Presidente/Orientadora

Prof.^ª Dra. Cléia Demétrio Pereira
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membros:

Prof.^ª Dra. Alessandra de Fátima Giacomet Mello
Secretaria Estadual do Paraná

Prof. Dr. Fábio Napoleão
Universidade do Estado de Santa Catarina

Tubarão, 25 de outubro de 2024

AGRADECIMENTO

Sem nunca ter tido contato com as escritas de Paulo Freire, Piaget, Wallon, Vygotsky, Luria, Leontiev, Maria Montessori, Jannuzzi, e tantos outros grandes educadores, vocês, meus pais, Seu Hélio (*in memoriam*) e Dona Aricena, conhecida carinhosamente como Vó e Bisa Cema, conseguiram plantar em mim o interesse pelo conhecimento e pela aprendizagem. Vocês, com sua sabedoria de vida, me mostraram, como Rubem Alves descreve, que escolas são asas – e foi com essas asas que trilhei muitos caminhos e alcancei novos voos.

Educação transforma, revoluciona e muda vidas. Educação oportuniza e empodera. Vocês, meus pais, sempre valorizaram profundamente os estudos de seus filhos, e lembro com carinho que somos seis, todos seguindo o mesmo caminho: o de estudar. Agora, com a chegada das bisnetas Laura, Agatha e Helena, uma nova geração surge, pronta para continuar a história de lutas e conquistas que vocês começaram trazendo nas trouxas e sacos a poeira dos campos de café da região mineira até aqui.

Não esqueço das brincadeiras com barro e carvão, das rodas de crianças na rua, meninos e meninas na maior diversão, enquanto a televisão ficava só na casa do seu Loro e da Dona Augusta. "Fechem os olhos, essa cena não é para crianças!" e foi nesses momentos simples que se moldou a força que carrego hoje. Neste momento de conquista, sinto a emoção pulsar forte no meu coração. A vocês, meus pais, minha eterna devoção e gratidão. Obrigada, PAI e MÃE, por me darem a chance de crescer e me transformar em filha, esposa, mãe, avó, irmã, tia, cunhada e sogra, mas, acima de tudo, por me ensinarem a ser um ser humano sensível, preocupado e uma profissional responsável.

Agradeço também à minha orientadora, professora doutora Cléia Demétrio Pereira, que esteve ao meu lado durante todo o percurso, com paciência e sabedoria. Seu apoio foi fundamental para a concretização deste trabalho, e suas orientações me guiaram com firmeza e carinho até esta conquista. Sou profundamente grata por todo o conhecimento compartilhado.

As inquietações que me trouxeram até aqui, a me tornar uma mestra, são fruto do que aprendi com vocês. Mas os verdadeiros mestres são vocês. A minha família amo vocês profundamente.

Professora: Silvana Aparecida Nogueira
Filha de Hélio e Aricena

RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados de uma pesquisa realizada entre 2022 e 2024, focada na escolarização de estudantes autistas, com base no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em interação com a sala de aula regular. O estudo, de abordagem qualitativa, investigou as práticas pedagógicas e as interlocuções entre professores do AEE, docentes da sala comum e profissionais de apoio. A pesquisa incluiu revisão bibliográfica e análise documental de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, além de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores e profissionais da rede municipal de Tubarão-SC. Os resultados evidenciam desafios e potencialidades na formação docente, no trabalho colaborativo e na implementação de estratégias inclusivas para o ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo aponta a necessidade de práticas pedagógicas alinhadas às especificidades dos estudantes autistas, enfatizando a importância de recursos visuais, rotinas estruturadas e ajustes nas atividades escolares. Além disso, destaca-se o papel da formação continuada e da sensibilização da comunidade escolar para o fortalecimento de uma cultura de respeito e inclusão. O produto resultante da pesquisa é um guia prático para professores, que reúne diretrizes e estratégias pedagógicas voltadas à inclusão escolar de estudantes com TEA, contribuindo para o avanço das práticas inclusivas na educação básica.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva; Estudante Autista; Atendimento Educacional Especializado; Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT

This study presents the results of research conducted between 2022 and 2024, focusing on the education of autistic students through Specialized Educational Services (AEE) in interaction with regular classrooms. Using a qualitative approach, the study investigated pedagogical practices and the collaboration between AEE teachers, regular classroom teachers, and support professionals. The research included a bibliographic review, analysis of public policies on inclusive education, and semi-structured interviews with teachers and professionals from the municipal network of Tubarão-SC. The findings highlight challenges and opportunities in teacher training, collaborative work, and the implementation of inclusive strategies for teaching students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The study underscores the need for pedagogical practices tailored to the specific needs of autistic students, emphasizing the importance of visual aids, structured routines, and adaptations in school activities. Additionally, it highlights the role of continuous training and raising awareness within the school community to strengthen a culture of respect and inclusion. The research culminated in the development of a practical guide for teachers, providing guidelines and pedagogical strategies aimed at the school inclusion of students with ASD, contributing to the advancement of inclusive practices in basic education.

KEYWORDS: Inclusive Education; Autistic Students; Specialized Educational Service; Collaborative Work.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Mapa de localização do município de Tubarão-SC.....	56
Figura 2 – Tubarão-SC no passado (1953)	57
Figura 3 – Tubarão-SC no presente (2023)	57

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Políticas educacionais para o AEE.....	39
Quadro 2 – Dissertações selecionadas das pesquisadas na BDTD e CAPES: (2018-2022).....	60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Dados básicos do município de Tubarão-SC.....	57
Tabela 2 – Formação, desafios e trabalho colaborativo.....	86

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Matrículas de sujeitos com deficiência.....	44
Gráfico 2 – Distribuição de Gênero e Faixa Etária dos Participantes da Pesquisa.....	62
Gráfico 3 – Relação entre Formação, Vínculo, Tempo de Conclusão e Área de Atuação	65
Gráfico 4 – Área de Atuação e Turmas Atendidas.....	71
Gráfico 5 – Acessibilidade e Uso de Materiais Didáticos.....	75
Gráfico 6 – Formação e Experiências, Escolarização no AEE, Interlocuções e Uso da Sala de Recursos.....	77
Gráfico 7 – Inclusão e diretrizes.....	80
Gráfico 8 – Percepções sobre a Caracterização do Autismo: Transtorno de Comportamento, Déficit Cognitivo, Deficiência ou Outro	82

LISTA DE SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CAA	Comunicação Aumentativa Alternativa
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CF	Constituição Federal
DH	Direitos Humanos
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FESSC	Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina
IBC	Instituto Benjamin Constant
INES	Instituto Nacional de Educação para Surdos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
PIB	Produto Interno Bruto
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
QI	Quociente Intelectual
SC	Santa Catarina
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
1 PRESSUPOSTOS INICIAIS	17
2 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	19
2.1 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO.....	19
2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO.....	20
2.3 DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO.....	25
2.4 BIOÉTICA E DIREITOS HUMANOS: SALVAGUARDANDO A VIDA E A DIGNIDADE HUMANA.....	27
3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS EQUITATIVA E INCLUSIVA.....	29
3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA	29
3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	33
4 PROMOVENDO A INCLUSÃO: ESTRÁTEGIAS EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES AUTISTAS	36
4.1 EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM ESPECTRO AUTISTA.....	36
4.2 O QUE É O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA?.....	41
4.3 INTERSECÇÃO ENTRE A DÉCADA DO CÉREBRO, NEUROPLASTICIDADE E SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA.....	43
5.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA: MUNICÍPIO DE TUBARÃO-SC	54
6 DESAFIOS E PESPECTIVAS NO ENSINO DE ESTUDANTES COM AUTISMO: UM ESTUDO COLABORATIVO ENTRE OS ATORES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO.....	59
6.1 QUEM SÃO OS SUJEITOS QUE FAZEM A ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES AUTISTAS: PARTICIPAÇÃO E COMPROMETIMENTO	59
6.2 INCLUSÃO, ACESSIBILIDADE, MATERIAIS DIDÁTICOS: DESAFIOS E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM AUTISMO.....	72

6.3 ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO PEDAGÓGICA	74
6.5 TEA: CONHECIMENTOS ATUAIS E MARCOS LEGAIS NA INCLUSÃO ESCOLAR.....	81
6.6 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: SUPERANDO BARREIRAS E FORTALECENDO O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA	83
6.7 CONEXÃO ENTRE INCLUSÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO COLABORATIVO.....	85
7 GUIA PRÁTICO PARA PROFESSORES: ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	92
ANEXO 1	105
ANEXO 2	106
ANEXO 3	107
ANEXO 4	108
ANEXO 5	112
ANEXO 6	113
ANEXO 7	118
ANEXO 8	119

APRESENTAÇÃO

A ideia desta dissertação de mestrado surgiu de questionamentos sobre aspectos da minha trajetória profissional como professora e supervisora educacional nas redes pública, estadual e municipal de ensino de Tubarão-SC, especialmente na área da Educação Especial, muito antes de eu desenvolver uma percepção mais clara da minha profissão.

Em 1983, enquanto cursava o magistério no Colégio Toneza Cascaes, em Orleans-SC, decidi trabalhar como voluntária na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Ciranda da Esperança, na mesma cidade. Iniciei minhas atividades auxiliando a professora regente no atendimento aos bebês, conhecido como Estimulação Precoce. Embora, na época, eu não compreendesse o valor pedagógico das atividades que desempenhava, gradualmente meu interesse foi crescendo. Logo comecei a aprofundar-me em pesquisas e leituras. No ano seguinte, substituí a professora regente, que havia se afastado por licença-maternidade, e permaneci por um ano na instituição.

Minha trajetória acadêmica me levou por caminhos diferentes. Fui convidada a trabalhar em uma escola rural no município, a Escola Rio Minador, que funcionava em uma estufa de fumo, numa comunidade. A escola era multisseriada, abrangendo do 1º ao 5º ano, e os professores, além de lecionar, eram responsáveis por inúmeras tarefas, como alimentação, limpeza e atividades de arte e de educação física, devido à falta de estrutura e transporte. Na segunda-feira, eu retornava à comunidade com o padre que ia rezar missa, permanecendo na escola até sexta-feira. Após as aulas, caminhava seis quilômetros até o ponto de ônibus, muitas vezes pegando carona de tobata¹, carro de boi, charrete ou até mesmo a cavalo, devido à escassez de carros na época. Permaneci nessa comunidade por dois anos.

Posteriormente, decidi continuar meus estudos e passei no vestibular para o curso de Pedagogia na Fundação Educacional do Sul de Santa Catarina (FESSC), hoje Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL), em Tubarão. Continuei a trabalhar como professora, enfrentando muitos desafios por ser Admitida em Caráter Temporário (ACT). Lecionei em diversas comunidades do interior, onde enfrentava

¹ Carro adaptado para virar a terra para o plantio de fumo ou milho.

longas caminhadas para chegar às escolas. Cada experiência reforçava minha convicção de que a educação era o caminho que eu queria trilhar.

Após casar e me mudar para Tubarão, fui aprovada em um concurso estadual de Santa Catarina, onde assumi uma turma de primeiro ano do ciclo de alfabetização. Permaneci como alfabetizadora por 19 anos, durante os quais me especializei em várias áreas, como letramento e alfabetização, Método Freinet e Alfabetização Fonêmica. Embora alcançasse sucesso com meus alunos, principalmente os que apresentavam dificuldades de aprendizagem, sentia que me faltava embasamento teórico para compreender essas dificuldades.

Mais tarde, fui aprovada em outro concurso para Supervisora Escolar no Ensino Médio, o que representou uma mudança significativa em minha carreira. Nessa função, comecei a me envolver mais diretamente com os estudantes com deficiência, sendo responsável por acompanhá-los e auxiliar os professores regentes na busca por estratégias pedagógicas adequadas. Em 1999, após ser aprovada em um concurso municipal, voltei à sala de aula, assumindo novamente os anos iniciais.

Foi nesse período que percebi minha vocação para trabalhar com inclusão. Iniciei uma nova formação, cursando Psicopedagogia Clínica e Institucional na Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI). Esse curso foi um marco na minha carreira, desafiando minhas ideias e me levando a uma reconstrução pessoal e profissional. Ao longo de três anos, fui incentivada a questionar minhas práticas e a compreender que o respeito à diversidade é essencial no processo educativo.

Em 2019, me aposentei da rede estadual de Santa Catarina, satisfeita com minha trajetória. Quando estava prestes a me afastar também da rede municipal de Tubarão, surgiu a oportunidade de cursar especialização em Educação Especial Inclusiva pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Logo depois, surgiu a chance de ingressar no mestrado, algo que eu nunca havia cogitado. Agora, ao concluir essa dissertação, carrego comigo a inspiração que meus estudantes sempre me proporcionaram, sendo eles a maior motivação para continuar buscando conhecimento e me aprimorando profissionalmente.

1 PRESSUPOSTOS INICIAIS

A inclusão escolar tem se consolidado como um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas, alicerçada nos direitos humanos e no reconhecimento da diversidade como elemento enriquecedor das sociedades. No Brasil, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) emerge como um componente essencial para garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse contexto exige uma atuação articulada entre os professores da sala comum e os profissionais do AEE, promovendo práticas pedagógicas colaborativas e inclusivas.

A educação é um direito inalienável de todas as pessoas, independentemente de suas diferenças, que especificam a diversidade da sociedade. A garantia desse direito está no acesso e na permanência no ambiente escolar, o que exige atenção especial às condições oferecidas nas práticas curriculares para estudantes com deficiência (Pereira, C., 2019). Nesse contexto, esta pesquisa teve o objetivo de compreender as interlocuções pedagógicas entre professores que atuam no AEE e na sala regular de ensino nos anos iniciais do ensino fundamental, da Rede Municipal de Ensino de Tubarão-SC. Especificamente, buscou-se: a) Identificar os documentos oficiais que especificam como mediação no âmbito da Educação Básica; b) Selecionar produções científicas sobre a escolarização de estudantes autistas; e c) Propor um guia de orientações pedagógicas para a atuação colaborativa entre professores do AEE e da sala de aula comum.

O AEE, contemplado pela legislação vigente, possibilita aos estudantes o acesso ao conhecimento por meio de percursos formativos diferenciados, planejados conforme as necessidades educativas de cada indivíduo (Brasil, 2011). A construção desta pesquisa baseou-se na legislação brasileira e em referências internacionais sobre educação especial inclusiva, refletindo a necessidade de aprimorar o conhecimento sobre as trajetórias cognitivas dos estudantes. Nesse cenário, o objetivo fundamental foi criar alternativas pedagógicas que contribuam para a mediação nos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes pertencentes ao público da educação especial.

A participação da família e da equipe escolar é essencial para o desenvolvimento desses estudantes. O envolvimento familiar promove empatia, valoriza as diferenças e reforça os laços necessários para o sucesso acadêmico e social. Padilha (1999) destaca que o sucesso depende do compromisso, da coragem e da interação entre todos os atores da comunidade escolar. Freire (1979) complementa, afirmando que a compreensão das forças envolvidas é fundamental para a superação dos desafios.

Os resultados desta investigação apontam para a importância de estratégias pedagógicas inclusivas, como o uso de recursos visuais, adaptação de atividades e gestão de comportamentos desafiadores. Com base nos dados coletados, foi desenvolvido um guia prático para professores, visando promover práticas colaborativas e facilitar a escolarização de estudantes autistas. Este material busca fortalecer a inclusão e a sustentabilidade de uma cultura educacional inclusiva.

Este trabalho está estruturado seções, cada uma abordando aspectos essenciais para compreender e promover a inclusão educacional de estudantes autistas. Inicialmente são apresentados os pressupostos teóricos, fundamentados nos direitos humanos e no reconhecimento da diversidade como princípio essencial da educação inclusiva. Na sequência, a seção explora as políticas públicas que orientam a organização de espaços educacionais inclusivos na educação básica, destacando as diretrizes e legislações que embasam o AEE. A seção seguinte foca em estratégias pedagógicas específicas para a escolarização de estudantes com TEA, enfatizando práticas colaborativas e recursos adaptados. Continuamente, a seção detalha os pressupostos metodológicos que orientaram a pesquisa, incluindo a análise documental e as entrevistas realizadas, seguido da análise dos desafios e perspectivas no ensino de estudantes autistas, evidenciando o papel da formação docente e do trabalho colaborativo. Na última seção, é apresentado o recurso educacional que consolida os resultados da presente pesquisa, em um guia prático para professores, com estratégias pedagógicas e recursos didáticos. Finalmente, apresenta-se as considerações finais, que sintetizam as principais contribuições e reflexões desencadeadas por este estudo.

2 PRINCÍPIOS FUNDAMENTAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta seção são abordados os princípios fundamentais que sustentam o conceito de inclusão educacional sob a perspectiva dos direitos humanos. A seguir, apresenta-se as discussões sobre os aspectos centrais como os direitos humanos e a educação, a relação entre deficiência e inclusão, a interseção entre direitos humanos e inclusão e, por fim, o papel da bioética na salvaguarda da vida e dignidade humana.

2.1 DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO

Nos últimos 75 anos, os direitos humanos desempenharam um papel crucial na promoção da igualdade e dignidade de todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 1948, representa um marco visionário ao estabelecer princípios universais que abrangem todos os sujeitos, incluindo as pessoas com deficiência. Esses princípios formaram a base para a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, garantindo seu reconhecimento em diversas esferas.

Mesmo com este avanço significativo, as lutas específicas pelos direitos das pessoas com deficiência se intensificaram apenas nas últimas décadas. Marcos importantes como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada em 2006 e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), reconhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionada em 2015, foram decisivas no reconhecimento e na promoção da igualdade de direitos para as pessoas com deficiência em áreas fundamentais como educação, emprego e participação na vida política e cultural.

É nesse conjunto de possibilidades que a educação inclusiva, concebida como princípio dos direitos humanos, torna-se desafiadora para o contexto da educação básica, a fim de assegurar a plena inclusão educacional para todas as pessoas, independentemente de suas habilidades e competências. A implementação de leis de acessibilidade em diversos países tem sido uma conquista importante, buscando garantir que ambientes, produtos e serviços sejam acessíveis a todas as pessoas, de acordo com suas necessidades.

Os avanços na direção de uma educação inclusiva também merecem destaque, pois contribuem para proporcionar oportunidades educacionais equitativas

desde a infância, promovendo a igualdade. Além disso, a crescente conscientização sobre questões relacionadas à deficiência tem provocado uma mudança cultural, desafiando estigmas e estereótipos e promovendo novos paradigmas para os direitos das pessoas com deficiência na sociedade.

Nas últimas décadas as pessoas com deficiência, conseguiram reconhecimento, garantia de direitos, termo correto das palavras, e importância na consciência da sociedade brasileira. Foi uma trajetória de conquistas da cidadania e do respeito aos Direitos Humanos (DH), do respeito à diversidade. Deve-se ao fato a organização e participação dos movimentos sociais, das associações e de todas as pessoas e/ou instituições envolvidas com o tema, o que significou forte contribuição para a redemocratização brasileira, através da Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988).

A partir da Constituição Cidadã, como ficou conhecida a Constituição de 1988, muitas mudanças começaram a ser inovadoras, gerando novos debates sobre direitos e deveres na construção de uma sociedade mais igualitária e livre de preconceitos históricos. Essa transformação se reflete em diferentes áreas, incluindo a educação, com um foco crescente na inclusão e na equidade. A intencionalidade é suscitar uma compreensão desses paradigmas e suas implicações nas transformações educacionais e sociais da vida das pessoas com deficiência, decorrentes de sua participação ativa nos espaços sociais, em especial, no âmbito da educação escolar.

Entre os objetos de estudo investigativo estão a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009a), a LBI, conhecido como o "Estatuto da Pessoa com Deficiência" (Brasil, 2015), e a Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (Unesco, 2005).

2.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO

O termo “deficiência”, de acordo com o significado comum dos dicionários, está associado a “lacuna”, “falta”, ou, em seres humanos, a uma “deformação física” ou “insuficiência de uma função física ou mental” (Resende, 2016, p. 11). Para a autora, definir ou conceituar deficiência não é tarefa simples, pois a humanidade, ao longo da história, foi relacionada de forma diversa com pessoas que apresentam características físicas ou mentais diferenciadas. Esses efeitos de crescimento social trouxeram mudanças significativas nas estruturas das relações sociais entre os seres humanos.

A PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 11) define deficiência como:

Aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, múltipla ou sensorial (pessoa cega, pessoa com baixa visão, pessoa surda, pessoa com deficiência auditiva, pessoa com surdo-cegueira), o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade. Os estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.

O contexto histórico-cultural da conceituação sobre deficiência passou por transformações, passando-se da ideia de causas e efeitos para uma relação baseada na piedade, em ações caritativas e assistencialistas, onde a deficiência era vista como um problema individual do próprio sujeito.

Palavras como “inválidos”, “incapazes”, “aleijados” e “defeituosos” foram amplamente utilizadas e difundidas até meados do século XX para designar as pessoas com deficiência. Indivíduos eram percebidos como dignos de pena, vítimas das próprias limitações, e em necessidade de medidas vindas de instituições de caridade (Resende, 2016, p. 11).

Transacionando para o padrão médico, a deficiência passou a ser vista como um problema centrado nas desigualdades da pessoa, cuja cura (ou tratamento) deveria ser realizada por meio de medicamentos ou “consertos” com terapias e reabilitações diversas. Nesse modelo, o sujeito era considerado um fardo para a sociedade, visto como incapaz de interagir favoravelmente com o meio. No entanto, nas últimas décadas, tem-se destacado a busca pela autonomia e autodeterminação dessas pessoas, com o objetivo de eliminar quaisquer barreiras que impeçam a sua ascensão pessoal e social.

Reconhecer o vínculo de um campo de saber com o seu meio social e cultural é inevitável. Assim, a medicina mais moderna percebe que o diagnóstico de uma doença, ou disfunção corporal no indivíduo não pode ser analisada separadamente do meio social onde o sujeito vive, pois, o ser humano não está apartado das influências do seu meio, muito pelo contrário, ele é fruto de suas interações (Resende, 2016, p. 12).

Na visão social da pessoa com deficiência, o meio exerce grande influência sobre a diversidade funcional, ao mediar a relação entre a deficiência, o sujeito e o ambiente. Trata-se da compreensão do modelo social da deficiência que não se limita apenas a condição intrínseca à pessoa, mas, como resultado das barreiras sociais e ambientais que limitam sua plena participação. Para Diniz (2003, p. 1), “a deficiência

deve ser entendida como um conceito amplo e relacional”, a partir de uma perspectiva social, com foco na promoção dos direitos humanos e na superação das barreiras sociais que restringem a participação plena das pessoas com deficiência na sociedade. A autora enfatiza a necessidade de compreender a deficiência não apenas como uma condição biológica ou médica, mas como uma construção social, influenciada por preconceitos, estigmas e desigualdades estruturais (Diniz, 2003; 2007).

Considerar a concepção de deficiência como uma categoria relacional, permite-nos pensar que esta compreensão leva em conta as interações entre as características individuais da pessoa e as barreiras físicas, sociais, culturais e atitudinais que a sociedade impõe (Diniz, 2003; 2007). Confere-se também que esse conceito se alinha com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), ao considerar que as limitações não estão nas pessoas, mas, nas barreiras criadas pelo ambiente e, particularmente, pelas atitudes que se estabelecem nas relações sociais. Por isso, a deficiência deve ser compreendida no contexto da justiça social e da igualdade de oportunidades, na defesa de políticas públicas que promovam a inclusão, autonomia e dignidade humana de todas as pessoas, com base nos direitos humanos.

Diante desta premissa, é fundamental a apropriação da legalidade constituída e aprovada com referência aos direitos humanos. Gomes (2016, p. 26) conceitua os direitos humanos “[...] como um conjunto de direitos que estão inscritos em normas jurídicas, geralmente tratados e acordos de natureza internacional, e cujo conteúdo refere-se a aspectos fundamentais da dignidade universal do ser humano”.

Essa compreensão concorda que os sujeitos com deficiência estão amplamente amparados por regulamentações legais, tanto nacionais quanto internacionais, que fortalecem os ideais desenvolvidos ao longo da evolução humana. O entendimento sobre deficiência pode ser provocado a partir do paradigma biopsicossocial, que permite o papel da sociedade, da cultura e da comunicação científica na construção do conhecimento, considerando o sujeito humano e a forma como ele absorve e interpreta esse conhecimento.

Com base nesse entendimento, a sociedade tem o compromisso de garantir o direito de interação com o meio em que vivem, respeitando as barreiras que cada sujeito possa apresentar. Os direitos humanos devem ser respaldados por políticas

públicas que promovam estratégias eficazes para garantir condições de igualdade e equidade, respeitando as singularidades de cada sujeito.

Cabe salientar, que os direitos humanos são extremamente necessários para garantia dos direitos previstos para a sociedade como um todo, sendo estes considerados essências para construção de uma vida com dignidade.

Os direitos fundamentais são direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Eles incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre e muitos outros. Todos merecem estes direitos, sem discriminação (Resende, 2016, p. 10).

Tratando-se dos direitos à educação inclusiva, as legislações internacionais e nacionais asseguram seu acesso e aplicabilidade a todos os sujeitos, independentemente de suas condições físicas, mentais, sociais ou sensoriais. Cabe ao Estado garantir esse direito de forma plena. A educação especial inclusiva é um direito fundamental, garantido pela Constituição Federal do Brasil, pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e pela Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), em seu artigo 208, inciso I, estabelece que a “educação é direito de todos e dever do Estado e da família”, garantindo a Educação Básica obrigatória e gratuita, inclusive para aqueles que não tiveram acesso anteriormente. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2006), em seu artigo 24, assegura que todos os sujeitos com deficiência têm direito à educação em todos os níveis de ensino, sem discriminação e em igualdade de condições com as demais pessoas.

A LBI (Brasil, 2015) determina que o poder público deve garantir profissionais de apoio escolar aos sujeitos com deficiência e garantir sua plena participação no ambiente escolar. A abordagem educacional inclusiva visa garantir o acesso, a permanência e a participação efetiva dos sujeitos com deficiência preferencialmente nas escolas comuns, com base na igualdade de oportunidades. Nessa perspectiva, é importante que as escolas façam ajustes necessários para atender às necessidades específicas dos sujeitos com deficiência, por meio de recursos e serviços de acessibilidade, tais como:

- Adaptações arquitetônicas, como rampas, banheiros adaptados e salas de aula acessíveis;

- Adequações curriculares, incluindo materiais e atividades adaptadas;
- Recursos de tecnologia assistiva, como cadeiras de rodas, aparelhos auditivos e softwares de acessibilidade;
- Organizar parcerias com as redes de saúde, equipes de profissionais especializados, como professores de educação especial, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e psicólogos (Redes de apoio).

A educação especial inclusiva é um direito fundamental inalienável, garantindo aos sujeitos com deficiência o direito de aprender e se desenvolver em condições de igualdade com as demais pessoas.

Bezerra (2016) reflete sobre a pedagogia da inclusão e a pedagogia inclusiva, apontando que, embora o discurso sobre inclusão nas escolas seja amplamente difundido, ele muitas vezes esconde interesses econômicos, especialmente no contexto neoliberal. Esse discurso é rapidamente assimilado pelos sistemas educacionais, o que levanta questionamentos sobre a verdadeira eficácia das políticas inclusivas.

A complexidade do trabalho educativo envolvendo alunos com deficiência fica escamoteada pela retórica que celebra e fetichista a diversidade, além de depositar no "entrosamento" da equipe escolar a solução pragmática para as dificuldades docentes (Bezerra, 2012, p. 275).

Pode-se compreender que pedagogia da inclusão e pedagogia inclusiva são expressões frequentemente usadas como sinônimas, mas que apresentam significados distintos. Bezerra (2016) faz uma distinção importante entre essas duas abordagens. Para o autor, a pedagogia da inclusão refere-se a um conjunto de princípios teóricos que visa garantir o acesso, a permanência e a participação de todos os sujeitos no processo educacional, independentemente de suas características individuais. Ela se fundamenta no ideal de que a diversidade é uma riqueza e que todos têm o direito de aprender juntos em um ambiente inclusivo.

Por outro lado, a pedagogia inclusiva diz respeito à prática concreta dessa abordagem, envolve a transformação das escolas e das práticas pedagógicas para que possam efetivamente atender às necessidades de todos os sujeitos, proporcionando um ambiente de aprendizagem inclusivo. Destaca-se também a necessidade de uma correção dessas práticas, destacando que, no contexto educacional atual, muitos discursos sobre inclusão são adequados de forma superficial por políticas públicas, sendo direcionados de maneira rápida pelo sistema

educacional, mas sem uma aplicação que realmente promove a inclusão plena.

A principal diferença entre essas expressões, conforme Bezerra (2012), é que a pedagogia da inclusão se concentra nos fundamentos teóricos, enquanto a pedagogia inclusiva trata exclusivamente da execução prática desses princípios. Além disso, embora a pedagogia da inclusão possa ser aplicada em diversos contextos educacionais, como escolas, creches e universidades, a pedagogia inclusiva é mais comumente associada à prática dentro do ambiente escolar.

Portanto, uma pedagogia da inclusão é crucial para garantir o direito à educação de todos os sujeitos, com base na ideia de que todos têm o direito de aprender juntos, independentemente de suas especificidades. Contudo, como Bezerra (2012) aponta, é necessário que essa teoria seja aplicada de forma autêntica e não influenciada por interesses econômicos que possam desvirtuar a verdadeira intenção das práticas inclusivas.

Segundo o artigo 27 da LBI (Brasil, 2015, p. 55):

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurando o 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.

Nessa estrutura, evidenciam-se os procedimentos legais para a escolarização de estudantes com deficiência em escolas comuns, não sendo permitida a negativa de matrícula com base na condição apresentada pelo estudante. Caso isso ocorra, a instituição pode ser interpelada judicialmente.

2.3 DIREITOS HUMANOS E INCLUSÃO

A Organização das Nações Unidas define os direitos humanos sendo um conjunto de princípios e normas que visam garantir a dignidade e a proteção de todos os seres humanos, independentemente de raça, religião, sexo, orientação sexual, nacionalidade, origem étnica ou qualquer outra condição.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) tem o objetivo de evitar guerras, promover a paz mundial e de fortalecer os direitos humanitários e principalmente, manter tratamento digno e igualitário a todos os povos do mundo. Diante dessa premissa os direitos humanos enfrentam uma série de desafios, tais

como:

- Guerras e conflitos armados: Esses eventos violam os direitos de milhões de pessoas, resultando em mortes, deslocamentos forçados, torturas e outros abusos.
- Pobreza: A pobreza é uma das principais causas de violação dos direitos humanos, uma vez que as pessoas em situação de vulnerabilidade têm menor acesso à educação, saúde, alimentação e outros direitos essenciais.
- Discriminação: A discriminação, seja por raça, religião, sexo, orientação sexual, nacionalidade ou origem étnica, continua a ser uma forma prevalente de violação dos direitos humanos, limitando oportunidades e expondo às pessoas a exploração e exclusão.
- Violência: A violência, em suas diversas formas - doméstica, sexual, policial e contra crianças -, representa uma violação dos direitos humanos que afeta pessoas de todas as idades, gêneros e origens.

Apesar desses desafios, houve conquistas significativas no campo dos direitos humanos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) consolida os direitos humanos como princípios universais para a humanidade. Outros instrumentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra as mulheres e a convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, também têm sido fundamentais para a promoção desses direitos.

No Brasil, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) consagrou os direitos humanos como princípios fundamentais, garantindo que todos os brasileiros e estrangeiros residentes no país tenham garantias e direitos fundamentais. Esse é um importante instrumento de promoção e proteção dos direitos humanos no país. A LBI (Brasil, 2015) reforça essa proteção, estabelecendo que as pessoas com deficiência tenham os mesmos direitos e oportunidades que qualquer outra pessoa, cabendo ao Estado garantir sua plena inclusão na sociedade.

Embora ainda haja muito a ser feito para garantir a plena realização dos direitos humanos, os avanços conquistados até agora mostram que é possível construir um mundo mais justo e igualitário. A inclusão de todos os indivíduos, especialmente sob a perspectiva da igualdade, é fundamental na criação de novos paradigmas sociais e educacionais.

2.4 BIOÉTICA E DIREITOS HUMANOS: SALVAGUARDANDO A VIDA E A DIGNIDADE HUMANA

Subsidiada pela Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos (Unesco, 2005), a relação entre bioética e direitos humanos torna-se fundamental na construção de uma sociedade que respeite a vida e a dignidade de todos os indivíduos. A bioética atua como um guia para as decisões éticas e morais que envolvem questões relacionadas à vida humana, especialmente nos campos biomédico e social. Sua relevância é destacada pela necessidade de que as decisões, tanto no âmbito científico quanto no cotidiano, sejam tomadas de maneira ética e responsável, sempre com respeito aos direitos humanos e à justiça social (Unesco, 2005).

Os direitos humanos e a bioética estão estreitamente interligados, pois ambos têm como premissa a proteção dos valores fundamentais da pessoa humana, como a igualdade, a dignidade e a liberdade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), por exemplo, baseia-se na luta contra a opressão e a discriminação, e busca proteger a dignidade humana em todas as suas formas. Da mesma forma, a bioética procura estabelecer limites éticos nas diversas áreas do conhecimento, orientando as decisões para que não violem os direitos das pessoas e respeitem os valores éticos e morais da sociedade.

A integração da bioética e dos direitos humanos resultou na Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, ocorrida na Conferência Geral da Unesco em outubro de 2005, em Paris na França. Essa foi a primeira vez que os Estados-membros se comprometeram, em um texto formal, a respeitar e aplicar os princípios fundamentais da bioética no cenário internacional (Unesco, 2005).

Os artigos da Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos fazem referência a princípios que também influenciam o campo educacional, com implicações nas abordagens pedagógicas e nos direitos dos indivíduos, incluindo:

Artigo 10º Igualdade, justiça e equidade: A igualdade fundamental de todos os seres humanos em dignidade e em direitos deve ser respeitada para que eles sejam tratados de forma justa e equitativa. [...] Artigo 11º Não discriminação e não estigmatização: nenhum indivíduo ou grupo deve, em circunstância alguma, ser submetido, em violação da dignidade humana, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais, a uma discriminação ou a uma estigmatização. [...] Artigo 12º Respeito pela diversidade cultural e do

pluralismo: deve ser tomada em devida conta a importância da diversidade cultural e do pluralismo. Porém, não devem ser invocadas tais considerações para com isso infringir a dignidade humana, os direitos humanos e as liberdades fundamentais ou os princípios enunciados na presente Declaração, nem para limitar o seu alcance (Unesco, 2005, p. 8).

A educação desempenha um papel central na promoção dos direitos humanos e da bioética, uma vez que expande conhecimentos, habilidades e valores, capacitando os sujeitos a exercerem seus direitos e a tomarem decisões conscientes. Além disso, a educação é um meio para desenvolver o senso de responsabilidade social e para criar uma sociedade mais justa e equitativa.

De acordo com Moraes (2018) o direito à vida é o mais fundamental de todos os direitos, já que se constitui em pré-requisito à existência e exercício de todos os demais. O direito à vida é o principal direito garantido a todas os sujeitos, sem nenhuma distinção em sua condição humana.

Nesse contexto, a educação inclusiva e a bioética tornam-se essenciais, pois garante que o processo de ensino-aprendizagem seja benéfico para o desenvolvimento e bem-estar de todos os sujeitos, com ou sem deficiência, promovendo uma inclusão plena e a igualdade de oportunidades, respeitando o direito de viver sem distinção ou de forma diferenciada.

3 AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA SOCIEDADE MAIS EQUITATIVA E INCLUSIVA

As políticas públicas internas para a inclusão social desempenham um papel crucial na transformação da sociedade e na educação ao longo dos anos. No Brasil, as leis e diretrizes externas à sujeitos com deficiência representam marcos históricos importantes que são relevantes para uma sociedade mais justa e igualitária. Esta seção examina a trajetória dessas políticas, desde os primeiros esforços até as conquistas recentes, com destaque para o papel do Estado na promoção da inclusão educacional.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO PARA A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

A história da inclusão da pessoa com deficiência no Brasil remonta ao século XIX, com a criação das primeiras instituições externas para esse público. De acordo com a Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina (2009, p. 9), o Instituto Benjamin Constant (IBC) e o Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES) foram consolidados em 1857, marcando os primeiros passos na direção de uma educação mais inclusiva.

Para Gaio e Meneghetti (2005, p. 21):

A implementação desses dois institutos pode ser considerada um fato isolado no que se refere à preocupação com a educação das pessoas com deficiências, pois neste momento não havia ainda nenhuma legislação educacional de âmbito geral, principalmente no que se refere à Educação Especial.

Os autores destacam que, embora a criação dessas instituições tenha sido importante, ela ainda não representava uma política pública de abrangência nacional voltada para a educação especial. A legislação educacional que englobava a educação especial só começou a se desenvolver de forma mais estruturada no século XX.

Durante o século XVIII, as ideias sobre educação inclusiva começaram a se disseminar, o que modificou gradualmente a percepção sobre as pessoas com deficiência. Conforme Cidade e Freitas (2009, p. 43) “[...] ao longo da história a percepção e a imagem da pessoa com deficiência foi se modificando lentamente, mas

houve um marco significante a partir das ideias sobre educação, disseminadas no século XVIII".

O atendimento escolar para pessoas com deficiência no Brasil teve início apenas na metade do século XIX. Conforme o governo do Estado de Santa Catarina (1998), foi nesse período que surgiram as primeiras iniciativas distintas ao atendimento educacional dessas pessoas.

De acordo com o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial (Brasil, 2006), um marco importante ocorreu em 1926, com a fundação do Instituto Pestalozzi, especializado no atendimento de pessoas com deficiência mental. Mazzotta (2005, p. 43) sinaliza que a criação desse instituto foi inspirada na concepção de Pedagogia Social, idealizada pelo educador suíço Henrique Pestalozzi. O primeiro Instituto Pestalozzi foi fundado em Canoas, no Rio Grande do Sul, em 1918, influenciado por Thiago M. Wurt, e posteriormente outros institutos foram criados em diversas regiões do país, como por iniciativa da professora Helena Antipof, que fundou a Associação Pestalozzi em Belo Horizonte, em 1932.

Outra importante instituição que surgiu para atender pessoas com necessidades especiais foi a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 11 de dezembro de 1954, no Rio de Janeiro. A APAE foi criada com o objetivo de oferecer suporte às pessoas com necessidades especiais, mas foi apenas no final do século XX que a ideia de inserir essas pessoas em escolas regulares começou a ganhar força, promovendo o conceito de uma Escola Inclusiva, sem distinção entre os estudantes (Mazzotta, 2005, p. 46),

Na década de 1960, o movimento de integração social das pessoas com deficiência ganhou destaque, com o início da discussão sobre a inserção dessas pessoas nos sistemas sociais gerais, como educação, trabalho, família e lazer. Conforme Sassaki (1999, p. 31), foi nessa época que se consolidou a ideia de "inserir pessoas com deficiência nos sistemas sociais gerais".

O atendimento educacional para pessoas com deficiência ganhou relevância em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 4.024/61, que foi alterado pela Lei n. 5.692/71, corrigindo as deficiências como uma questão a ser tratada no ensino regular (Mazzotta, 2005, p. 55). Para este autor, esse marco foi seguido, em 1973, pela criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) pelo Ministério da Educação (MEC), que impulsionou as ações internas

para a educação de pessoas com deficiência, embora com um caráter ainda assistencialista.

A Constituição Federal de 1988 trouxe um avanço significativo ao garantir a igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todos os estudantes, conforme o art. 206, inciso I, inclusive com direito ao atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino, conforme o art. 208, inciso III (Brasil, 1988). A Constituição consolida os princípios da cidadania e da dignidade da pessoa humana, reforçando o compromisso com a inclusão.

Em 1990, a publicação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei nº 8.069, assegurou o direito à educação para todas as crianças e adolescentes, destacando está oferta, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1990).

O marco mais significativo da educação inclusiva internacionalmente ocorreu em 1994, com a Declaração de Salamanca, aprovada durante a Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, Espanha (Unesco, 1994). Conforme Carneiro (2007, p. 36), esta Declaração reafirma que toda criança tem direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de atingir um nível adequado de aprendizagem.

No Brasil, a LDBEN nº 9.394/96 reafirma o direito à educação escolar para todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, emocionais, sociais e linguísticas. O Capítulo V dedica-se à Educação Especial e estabelece como um dos princípios a oferta do AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com o apoio de professores especializados e recursos tecnológicos adequados (Brasil, 1996).

A Convenção da Guatemala (1999), foi a Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ratificada no Brasil pelo Decreto nº 3.956, de 2001, reafirma os direitos humanos e as liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, destacando a necessidade de eliminar as barreiras que dificultam o acesso à educação escolar. Esse decreto teve um impacto importante ao possibilitar a reinterpretação da Educação Especial no Brasil, promovendo a inclusão efetiva de estudantes com deficiência na Educação Básica (Brasil, 2001).

Carneiro (2007, p. 29) destaca que a inclusão social vem sendo promovida

globalmente nas últimas décadas, com o objetivo de acolher a diversidade, criando espaços plurais na educação que atendam às especificidades educativas conforme as características de cada sujeito.

Embora a presença da educação inclusiva nas políticas públicas seja marcante, ainda há incertezas sobre sua plena aplicação. A inclusão escolar efetiva exige não apenas o cumprimento das leis, mas também a formação e sensibilização contínua dos profissionais envolvidos, de modo a garantir que o ensino regular seja um espaço de trocas e interações que promovam o desenvolvimento de todos os estudantes.

O marco divisor das políticas educacionais deste atendimento na Educação Básica foi instituído pela PNEEPEI (Brasil, 2008a). A partir dessa política houve desdobramentos em documentos oficiais que regulamentaram a instituição do AEE como uma diretriz nacional e, particularmente, para sua efetivação, garantindo que as escolas contemplem, em seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP), a oferta de recursos e equipamentos necessários (Brasil, 2009b).

A Educação Especial foi reforçada pela Resolução CNE/CEB nº 4/2009 (Brasil, 2009b), que estabelece como Diretrizes Operacionais para a tal atividade na Educação Básica, modalidade Educação Especial. A Nota Técnica nº 11/2010 SEESP/MEC também desempenhou um papel fundamental para orientar as escolas sobre esta oferta (Brasil, 2010). De acordo com a nota técnica, cabe às escolas “[...] contemplar, no Projeto Político-Pedagógico (PPP), a oferta do AEE, com professor para o AEE, recursos equipamentos e específicos e condições de acessibilidade” (Batistão, 2015, p. 4).

Mesmo com os avanços normativos, ainda restam dúvidas e incertezas quanto à efetividade do cumprimento dessas diretrizes no cotidiano escolar. A inclusão escolar nas salas de aula do ensino comum e o AEE estão realmente garantindo a inclusão plena e verdadeira? Ou há falhas que ainda precisam ser sanadas?

Essas questões exigem uma reflexão aprofundada sobre o processo de construção de uma escola inclusiva. A inclusão escolar não se resume apenas à presença física de estudantes com deficiência no ambiente escolar, mas também às condições adequadas para que esses estudantes possam desenvolver suas habilidades e competências. Nesse contexto, a formação e a sensibilização contínua de todos os envolvidos no processo educacional são essenciais.

O ensino comum deve ser visto como o espaço mais adequado ao

desenvolvimento das habilidades dos estudantes, independentemente de suas condições. É na escola que ocorrem trocas e interações sociais e cognitivas que fomentam o crescimento humano. A partir dessas interações, todos os sujeitos envolvidos no processo educacional – com ou sem deficiência – têm a oportunidade de evoluir, não apenas academicamente, mas também como cidadãos conscientes e atuantes em uma sociedade plural e inclusiva.

Por isso, é necessário que as políticas educacionais sejam inovadoras e que as escolas e seus profissionais estejam preparados para lidar com a diversidade em sala de aula. A inclusão só será completa quando todos os estudantes, sem distinção, puderem participar plenamente das atividades escolares, sendo respeitados em suas singularidades e potencialidades.

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para visibilizar as políticas para o AEE, foi realizado um levantamento de documentos oficiais que desempenharam papel central no contexto da Educação Básica no Brasil. Os documentos listados no Quadro 1 foram selecionados com base no período entre 2008 e 2015, quando políticas educacionais importantes foram inovadoras e direcionaram prescrições específicas para o atendimento de estudantes com deficiência.

Quadro 1: Políticas Educacionais para o AEE

DOCUMENTO OFICIAL	ANO DE PUBLICAÇÃO	FONTE
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Brasil, 2008a
Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008	2008	Brasil, 2008b
Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009	2009	Brasil, 2009
Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010	2010	Brasil, 2010
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011	2011	Brasil, 2011
Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012	2012	Brasil, 2012
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Lei Brasileira de Inclusão)	2015	Brasil, 2015

Fonte: Elaboração própria, 2024

Descrição: Quadro número 1, com o título “Políticas Educacionais para o AEE”, contendo três colunas: “Documento Oficial”, “Ano de Publicação” e “Fonte”, exibindo os documentos oficiais e seus anos de publicação no período de 2008 a 2015. Sendo assim estruturadas, Política Nacional de educação Especial na Perspectiva de educação Especial, 2008. Decreto nº 6.571 de setembro de 2009. Resolução nº 4 do Conselho Nacional de Educação, 2009. Resolução nº 4 do Conselho Nacional de

Educação, 2010. Decreto nº 7.611, novembro de 2011. Lei nº 12.764, dezembro de 2012. Lei 13.146 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão.

No âmbito nacional brasileiro, o AEE é considerado uma estratégia fundamental para a inclusão na Educação Básica. A implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008a) consolida diretrizes para garantir que o ensino especial seja inclusivo em todos os níveis e etapas da educação, promovendo a eliminação de práticas discriminatórias. Essa política orienta que as escolas devem garantir a inclusão, apoio fornecido e serviços especializados a estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O principal objetivo dessa política é garantir que os estudantes com deficiência participem nas aulas comuns, recebendo o suporte necessário para suas necessidades educacionais especiais. Além disso, é essencial que esse direito seja garantido por lei, como destaca Caiado (2009, p. 332) que

[...] em países marcados com grandes desigualdades sociais, como o Brasil, os direitos sociais precisam ser entalhados em lei para que a maioria da população, que é pobre ou muito pobre, tenha canais de luta pela garantia de seu direito à vida e à dignidade.

Com base nos referenciais de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e aulas especiais precisa ser reestruturada para atender a todas as especificidades dos estudantes. Nesse contexto, o AEE se estrutura com a criação de salas de recursos multifuncionais, com o objetivo de fornecer suporte pedagógico com materiais, equipamentos e profissionais especializados para atender às necessidades educacionais de cada estudante.

Em 2011, é promulgado o Decreto nº 7.611 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado além de outras providências, esse atendimento acontece no contraturno das aulas comuns, o que ainda gera discussões sobre possíveis impactos no processo de escolarização (Brasil, 2011).

De acordo com as diretrizes da PNEEPEI (Brasil, 2008a, p. 17), "[...] para atuar na educação especial, o professor deve ter, em sua formação, conhecimentos gerais para a docência e também conhecimentos específicos da área". Portanto, o atendimento não substitui a escolarização comum, mas um complemento, oferecendo atividades diferenciadas para o desenvolvimento da autonomia e independência dos estudantes. Como afirma o documento: "O AEE identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam barreiras à plena participação dos

estudantes" (Brasil, 2008a, p. 16).

Embora o Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008b) tenha sido revogado, ele foi responsável por estabelecer diretrizes fundamentais para a oferta, definindo seu objetivo público e o apoio técnico e financeiro da União aos sistemas públicos de ensino. Este decreto prescreveu que os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação deveriam ser incluídos na rede pública de ensino comum.

A PNEEPEI, por sua vez, reconhece os diferentes perfis de estudantes com deficiência e transtornos de desenvolvimento, como aqueles com autismo ou psicose infantil, e os estudantes com altas habilidades/superdotação, que apresentam grande envolvimento em atividades de seu interesse (Brasil, 2008a, p. 15).

Importante salientar que a atual política educacional vigente tem como objetivo garantir aos estudantes identificados como público da educação especial o acesso às classes comuns. Contudo, reconhece-se que esse acesso deve ser acompanhado de permanência e, consequentemente, de êxito escolar como pontuam Pasian, Veltrone e Caetano (2012). Nesse sentido, a reflexão ainda é permeada por inquietações sobre a formação docente, tanto no que tange ao professor da classe comum, quanto ao professor para atuação no AEE.

Vale ressaltar que a luta por uma educação de qualidade para as pessoas com deficiência deve estar centrada nos encaminhamentos políticos que são dados à Educação. Compreendemos que as políticas de inclusão constituem além de um grande desafio para o século XXI uma oportunidade para a construção de outro mundo, mais humano e mais justo, no qual todos possam viver em harmonia e de modo sustentável.

4 PROMOVENDO A INCLUSÃO: ESTRÁTEGIAS EDUCACIONAIS PARA ESTUDANTES AUTISTAS

A inclusão educacional de estudantes com o TEA tem ganhado destaque nas políticas públicas e nos debates sobre educação inclusiva. Segundo Remédio - 2023, os estudantes com TEA possuem todos direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e demais leis tais como: Lei 7.853 de 1989; Lei 8.069 de 1990 (ECA); Lei 8.742 de 1993 (PBC); Lei 8.899 de 1994 (Gratuidade no transporte coletivo); Lei 10.048 (Prioridade no Atendimento); Lei 10.098 de 2000 (Promoção da acessibilidade); Lei 7.611 de 2011 (Atendimento Educacional especializado); Lei 13.146 de 2015 (LBI); Lei 12.764 de 2012 (Política Nacional da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista); Lei 13.977 de 2020 (Carteira de Identificação); Lei 14.624 de 2023 (Uso Nacional do cordão de identificação para deficiências ocultas).

Para que a inclusão seja uma cultura no campo da escolarização, requer a implementação de estratégias pedagógicas específicas, voltadas para as particularidades desses estudantes. Nesta seção discute-se sobre as estratégias educacionais voltadas para a promoção da inclusão de estudantes autistas, ressaltando a importância de práticas que levem em conta as necessidades individuais e a diversidade no ambiente escolar. A partir de uma análise teórica e prática, são propostas de adequação curricular, organização do ambiente escolar, além de formas de interação entre os profissionais envolvidos.

Desta forma, busca-se contribuir para o desenvolvimento de uma educação mais inclusiva, capaz de atender às demandas específicas dos estudantes autistas, promovendo, ao mesmo tempo, o aprendizado e a participação efetiva de todos no espaço educacional.

4.1 EDUCAÇÃO PARA ESTUDANTES COM ESPECTRO AUTISTA

O contexto escolar para estudantes com TEA exige um olhar sensível e estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e valorizem suas singularidades. Cada estudante apresenta características únicas que desafiam as práticas tradicionais de ensino, exigindo abordagens que respeitem suas especificidades e potencializem seu desenvolvimento.

A compreensão do autismo vai além das teorias; ela requer uma experiência nas experiências de vida dessas crianças e jovens, acompanhando suas dificuldades e, sobretudo, seus potenciais. Nesse contexto, é essencial refletir sobre o papel da escola como um espaço de acolhimento, onde o conhecimento se entrelaça com a empatia, e as barreiras para a aprendizagem se transformam em oportunidades de crescimento mútuo.

A inclusão de estudantes com TEA nas salas de aula comum é um dos grandes desafios da educação. Representa um avanço significativo na educação brasileira, garantido por leis e respaldado por diversas pesquisas que comprovam os benefícios nessa perspectiva. Requer-se ainda um planejamento voltado às diversidades de estudantes e do trabalho colaborativo entre diferentes profissionais.

Pensar numa proposta curricular vai além dos conteúdos. Ou são os conteúdos mais importantes que o processo educativo? Ao educador faz-se necessário observar a real necessidade do aprendente autista e como esse currículo vai ajudá-lo no seu desenvolvimento cognitivo (Chaves; Abreu, 2014, p. 6).

Dificuldades de comunicação e sensibilidade nas interações sociais estão entre as barreiras mais comuns enfrentadas por estudantes autistas. Essas dificuldades também proporcionarão uma oportunidade valiosa para refletir sobre as diferentes formas de aprendizagem e de convivência no contexto educacional.

Nesse sentido, a LDBEN (Brasil, 1996) e a PNEEPEI (Brasil, 2008a) garantem o direito de todos os estudantes, incluindo a matrícula para estudantes com TEA, a uma educação de qualidade, reforçando o compromisso com uma escola que atende à diversidade. Consequentemente, o AEE torna-se um espaço de acolhimento e inclusão, que abrange um serviço complementar indispensável à escolarização desses estudantes. Visa atender às necessidades específicas de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, promovendo estratégias pedagógicas que complementam o ensino regular e garantem uma inclusão mais eficaz (Brasil, 2008a).

Partindo do pressuposto de que é necessário saber o que cada estudante necessita aprender, é importante também a constante análise e avaliação do currículo proposto no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, é importante que o estudante autista interaja com outros estudantes, pois, de acordo com Camargo e Bosa (2009, p. 67), “para ultrapassar os déficits sociais dessas crianças, é preciso

possibilitar o alargamento progressivo das experiências socializadoras, permitindo o desenvolvimento de novos conhecimentos e comportamentos”.

As autoras alertam que:

Quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive (Camargo; Bosa, 2009, p. 70).

De acordo com os apontamentos de Manuel (2024) pode-se elencar como desafios e oportunidades para efetivação da prática inclusiva:

- Comunicação: dificuldades na comunicação verbal e não verbal. É importante utilizar recursos visuais, pictogramas e linguagem clara e objetiva. Comunicação alternativa e aumentativa.
- Interação social: dificuldades para estabelecer e manter relações vinculares. Atividades em grupos e momentos de socialização devem ser preparadas com planejamento estruturado.
- Rotinas e estruturas: a previsibilidade é importante para os estudantes, é fundamental estabelecer uma rotina sistematizada e utilizar imagens visuais para auxiliar na organização do dia a dia.
- Flexibilidade: adaptar as atividades e os materiais para atender às necessidades específicas de cada estudante, sem comprometer o aprendizado dos demais.
- Formação dos professores: a formação continuada é essencial para que todos possam atender as necessidades dos estudantes e criar ambientes de aprendizagem inclusivos.

Para garantir o sucesso da escolarização dos estudantes com TEA, é fundamental estabelecer estratégias pedagógicas eficazes que envolvam a colaboração de todos os atores envolvidos no processo educativo.

Para que a escola possa promover a inclusão do autista é necessário que os profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças. Tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental (Silva; Brotherhood, 2009, p. 3).

O professor diante do desafio da escolarização dos estudantes autistas, deve

ter consciência para a concretização da aprendizagem, é imprescindível a mudança em suas crenças e atitudes, pois todo estudante é capaz de aprender, basta um olhar reflexivo para quais habilidades que possui, assim é possível focar em suas aptidões e estratégias. Essas estratégias incluem:

- Parceria entre escola, família e profissionais: A colaboração entre todos os envolvidos, incluindo professores, pais e profissionais de apoio, é essencial para promover o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes.
- Atendimento Educacional Especializado (AEE): deve ser oferecido de forma complementar ao ensino regular, com o objetivo de desenvolver habilidades e competências específicas que auxiliam na inclusão dos estudantes com TEA.
- Recursos pedagógicos: O uso de ferramentas como pictogramas, jogos, softwares educativos e materiais manipuláveis pode facilitar o aprendizado e tornar o processo mais acessível para estudantes com TEA.
- Adaptação curricular: É necessário realizar ajustes curriculares que atendam às necessidades individuais dos estudantes sem comprometer a base curricular comum.
- Ambiente inclusivo: A escola deve criar um ambiente físico e social acolhedor, onde todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados.
- Aprendizagem colaborativa: O trabalho em grupo estimula a cooperação e a troca de conhecimentos entre os estudantes, promovendo a integração.
- Quebra de barreiras e preconceitos: A convivência com a diversidade ajuda a desconstruir preconceitos e contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

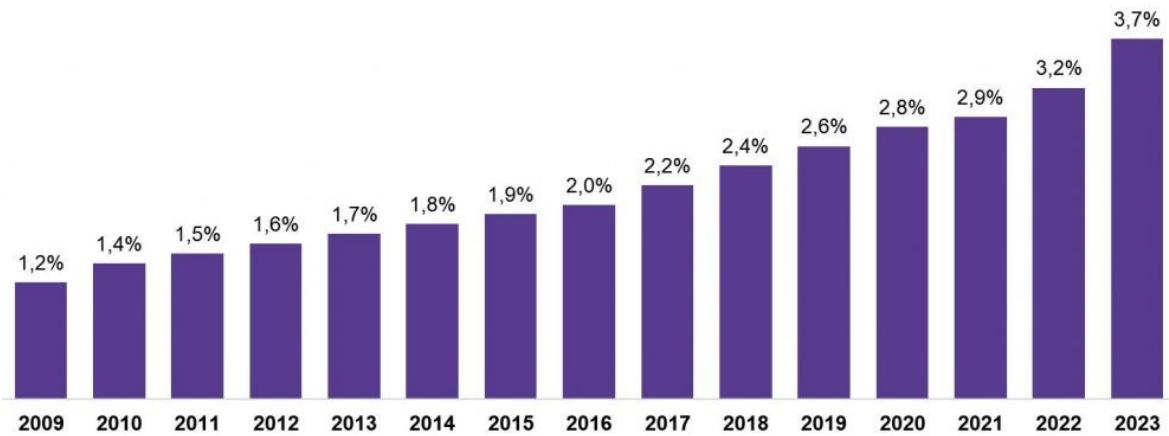
Gikovate (2009, p. 15) ressalta que para haver realmente uma inclusão escolar do estudante com autismo é importante levar em consideração qual a necessidade deste estudante, a partir disso deve-se fazer as adaptações na sala de aula.

Essas estratégias se mostram ainda mais relevantes diante dos avanços constatados pelo Censo Escolar de 2023, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Os dados revelam aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência, o que reforça a importância de práticas pedagógicas inclusivas para garantir uma educação de qualidade e equitativa para todos.

De acordo com o Gráfico 1, no período de 2009 a 2023, observa-se um aumento significativo na taxa de matrículas de estudantes com deficiência:

Gráfico 1: Proporção de matrículas da Educação Especial – Brasil.

Proporção de matrículas da Educação Especial - Brasil



Fonte: Instituto Rodrigo Mendes (IRM), 2024.

DESCRIÇÃO: Gráfico de número 1. Intitulado: *Proporção de matrículas da Educação Especial – Brasil*. Quadro de colunas, fundo branco, com colunas em roxo, trazendo a proporção no aumento de matrículas da educação especial em 2009 acresceu 1,2% dos estudantes com deficiência faziam parte da Educação Básica, em 2010 passou para 1,4%, 2011 para 1,55, 2012 para 1,6%, 2013 para 1,7%, 2014 para 1,8%, 2015 para 1,9%, 2016 para 2,0%, 2017 para 2,2%, 2018 para 2,4%, 2019 para 2,6%, 2020 para 2,8%, 2021 para 2,9%, 2022 para 3,2% e 2023 para 3,7% informados pelo Instituto Rodrigo Mendes.

Os dados evidenciam o aumento crescente da inserção de sujeitos com deficiência nas escolas comuns. No entanto, essa transformação exige uma reflexão profunda sobre o processo de escolarização e, sobretudo, sobre a formação contínua dos educadores que atuam diretamente na inclusão desses estudantes.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012) enfatiza que a formação dos profissionais da educação é essencial para possibilitar a construção de conhecimento voltado a práticas educacionais que promovam o desenvolvimento socioemocional e cognitivo dos estudantes com TEA (Nota Técnica nº 24/2013 MEC/SECADI/DPEE).

A implementação de uma visão colaborativa entre os profissionais da escola é fundamental. Esse trabalho deve ser inserido com veemência nos planejamentos pedagógicos, pois, o sucesso da inclusão depende do entendimento e da compreensão da totalidade dos estudantes por todos os atores envolvidos no

processo educacional. Essa abordagem pode integrar escola, professores do AEE, professores da sala comum e outros profissionais de apoio, quando o compromisso é assumido colaborativamente para atender plenamente às necessidades específicas de cada estudante, garantindo seu desenvolvimento acadêmico e social (Brasil, 2013).

A integração de estratégias que promovem a colaboração entre professores, famílias e a comunidade escolar torna-se uma necessidade para garantir que os direitos educacionais de todos os alunos sejam efetivados. Compreender os desafios e as potencialidades das diferentes condições, como o TEA, é fundamental para a construção de ambientes de aprendizagem que respeitem a diversidade.

4.2 O QUE É O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA?

Inicialmente, não é uma definição muito fácil de se fazer a rigor. Contudo, o Manual Diagnóstico e Estatísticos dos Transtornos Mentais (DSM-V) AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA) nos ajuda a descrever que se trata de um transtorno no desenvolvimento que interfere na qualidade das interações sociais e da comunicação, caracterizado por interesses restritos, fixos e repetitivos. Os critérios mais recentes para o diagnóstico estão descritos na quinta versão deste Manual, no qual é conceituado como TEA.

Consoante o DSM-V, o TEA engloba condições como o autismo, o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento, sem qualquer outra especificação no DSM-IV. Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades (APA, 2014, p. 809).

A origem do TEA é complexa e envolve diversos fatores, sendo que 90% dos casos de autismo podem estar relacionados a fatores genéticos (Bordini; Bruni, 2014). Segundo Gupta e State (2006), o autismo está frequentemente relacionado a uma hereditariedade poli genética complexa. Dados epidemiológicos globais estimam que uma em cada 88 crianças apresenta TEA, com maior prevalência entre meninos (Silva, 2022).

Estima-se que 70 milhões de pessoas no mundo vivam com essa condição, sendo 2 milhões delas no Brasil. Ao longo dos anos, a classificação do

autismo sofreu mudanças. Hoje, o Transtorno do Espectro Autista, ou TEA, engloba uma série de níveis, leves, moderados ou severos. O programa debate os caminhos para crianças e jovens autistas terem assegurado seu direito à aprendizagem (Brasil, 2022b).

O conceito de Espectro Autista está relacionado a uma variedade de dificuldades e habilidades, desde níveis com mais comprometimentos, que exigem maior dependência de outras pessoas, até níveis com menos suporte, com alterações mais apuradas e maior independência do sujeito.

Ainda sobre o DSM-5 TR (2014), o documento informa que os marcadores necessários para que uma pessoa seja considerada autista são:

A) déficits persistentes na comunicação social e na interação em múltiplos contextos; B) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; C) os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento; D) os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social; e) não é melhor explicado por outras manifestações (APA, DSM-5 TR, 2014, p. 50-51).

Em outras palavras, o grau de comprometimento do sujeito com esse espectro é determinado pelas habilidades sociais, comunicativas e comportamentais de cada sujeito. Devido a esse amplo espectro, o diagnóstico do transtorno não é tão simples. Ele é clínico, feito por um médico especialista com auxílio de profissionais da Psicologia, Pedagogia, relatos dos pais, da escola e da observação do sujeito.

Cerca de 70% das pessoas com TEA possuem algum grau de deficiência intelectual associada e mesmo sujeitos sem deficiência revelam disfunção cognitiva, particularmente, nas funções executivas: flexibilidade mental, planejamento, controle, inibitório e prejuízos da teoria da mente (desempenho acadêmico, comportamentos e interação).

Os prejuízo sócio comunicativos da pessoa com autismo incluem dificuldade em estabelecer contato visual, compreender expressões faciais, figuras de linguagem e linguagem corporal (Goergen, 2013; Nunes, 2013; Orrú, 2012), com alguns sem desenvolver a fala embora possam ser amenizados com intervenções direcionadas (Borati; Scivoletto; Pantano, 2016).

Complementando, Senra e Guzzo (2012) acrescentam que o comprometimento na área social é o que mais se destaca ao longo da vida. A dificuldade na interação social dos sujeitos com TEA pode se manifestar por isolamento, comportamento social inapropriado, indiferença afetiva, demonstração inadequada de afeto e falta de empatia social. Em relação ao comportamento, os autistas demonstram a resistência para mudanças e o apego excessivo a objetos (Riesgo, 2013; Boarati; Scivoletto;

Pantano, 2016).

Alguns dos distúrbios relacionados ao autismo são o transtorno do sono, queixas gastrointestinais, epilepsia, transtornos motores, como alteração de marcha, equilíbrio, psicomotricidade fina e coordenação motora (Boarati; Scivoletto; Pantano, 2016).

No manual de diagnósticos CID-11 (Classificação Internacional de Doenças Mentais-OMS) de janeiro de 2022, o TEA passa a ser identificado pelo código 6A02 em substituição a antiga nomenclatura F84.0, e as suas interrelações com ou sem a presença de outras comorbidades, ficando assim estabelecidas:

- 6A02.0 – TEA sem a presença de transtorno intelectual, com ou sem comprometimento da linguagem;
- 6A02.1 – TEA com presença de transtorno intelectual e comprometimento leve ou nenhum da linguagem funcional;
- 6A02.2 – TEA sem transtorno intelectual e com linguagem funcional prejudicada;
- 6A02.3 – TEA com transtorno intelectual e linguagem funcional prejudicada;
- 6A02.5 – TEA com transtorno intelectual e ausência de linguagem funcional;
- 6A02.Y – TEA especificado;
- 6A02.Z – TEA não especificado.

Reconhece-se que há uma certa convergência em ambos os manuais DSM-5 e CID-11 sobre os marcadores da condição, embora o CID esteja um pouco mais detalhado, quando exibe sobre o fato de haver uma grande variedade de funcionamento cognitivo e habilidades comunicacionais.

4.3 INTERSECÇÃO ENTRE A DÉCADA DO CÉREBRO, NEUROPLASTICIDADE E SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA

A década de 1990 ficou conhecida como a "Década do Cérebro" (Goldstein, 1994). Durante esse período, os Estados Unidos lideraram o financiamento de pesquisas em Neurociência, investindo milhões de dólares em laboratórios voltados para o desenvolvimento de estudos sobre o cérebro. Inspirados por essa iniciativa, outros países também passaram a investir no campo da Neurociência, resultando em descobertas científicas importantes, compartilhadas amplamente pela comunidade científica internacional, como destaca (Goldstein, 1994).

Esse campo de estudo tem um papel fundamental na compreensão dos mecanismos técnicos que influenciam o aprendizado, pois, “[...] a Neurociência, quando dialoga com a educação, promove caminhos para o educador tornar-se um mediador do como ensinar com qualidade por meio de recursos pedagógicos que estimulem o estudante a pensar sobre o pensar” (Relvas, 2012, p. 16). Ao desvendar como o cérebro processa e internaliza habilidades conceituais experienciadas socialmente, a Neurociência oferece contribuições valiosas para facilitar e maximizar o aprendizado humano. Relvas (2012, p. 17) sinaliza que o cérebro quando estimulado “[...] elabora comandos e respostas, por meio dos circuitos neurais. Por isso, “desafiar” o cérebro é estimulá-lo para uma aprendizagem criativa”. Compreender o funcionamento cerebral é, portanto, essencial para aprimorar os processos educacionais e potencializar o desenvolvimento cognitivo.

Segundo Chaves (2023, p. 68):

O conhecimento científico atual permite comprovar que a plasticidade nervosa permanece por toda a existência humana; por conseguinte, mantendo a capacidade de aprendizagem em adultos e idosos. Em síntese, o cérebro tem a capacidade de mudar, moldar e adaptar, ao nível funcional e estrutural, ao longo da vida humana. Esse fenômeno é denominado de neuroplasticidade ou plasticidade neuronal.

A neuroplasticidade refere-se à habilidade do cérebro de se adaptar e modificar ao longo da vida em resposta a diferentes estímulos. Isso permite que o cérebro reorganize suas sinapses (conexões neurais) e altere sua estrutura física, ajustando-se às novas habilidades adquiridas. A aprendizagem refere-se ao processo pelo qual adquirimos conhecimento e experiência ao longo da vida. A neuroplasticidade tem um papel fundamental nesse processo, pois possibilita ao cérebro criar conexões e fortalecer as já existentes à medida que internalizamos novos conhecimentos e desenvolvemos novas habilidades, decorrentes das relações sociais que estabelecemos no cotidiano (Chaves, 2023).

Cada vez que se aprende algo novo, o cérebro passa por alterações estruturais, como destaca Chaves (2023). Os neurônios, ou células nervosas, têm a função essencial de condução e integrar os impulsos nervosos, sendo a base da comunicação entre os subsistemas do corpo. Assim, uma característica crucial do sistema nervoso é sua habilidade de se moldar a novas experiências, o que permite o aprendizado contínuo e o desenvolvimento ao longo de toda a vida. Esse fenômeno é conhecido como neuroplasticidade, uma analogia ao plástico, que se adapta a

diversas formas e possibilidades. A neuroplasticidade favorece um aprendizado mais flexível e o desenvolvimento de habilidades complexas, atingindo seu auge durante a infância e adolescência, quando o sistema nervoso está em pleno desenvolvimento (Capovilla, 2007; Relvas, 2012; Salla, 2018; Chaves 2023).

No entanto, quando ocorrem intersecções em períodos críticos de desenvolvimento, isso pode interferir no progresso, resultando em atrasos no neurodesenvolvimento. As relações entre os fatores orgânicos, especialmente entre os neurônios, tornam o processo de mediação da aprendizagem uma experiência de interação humana complexa e desafiadora para todos os envolvidos, especialmente para o aprendiz (Capovilla, 2007; Relvas, 2012; Salla, 2018; Chaves 2023).

O potencial de humanização emerge e se fortalece como resultado das interações entre o organismo e o ambiente. Essas interações ocorrem em resposta a problemas percebidos como estímulos, necessários para a satisfação de necessidades de sobrevivência e adaptação cultural. Esse processo pode estar relacionado aos conceitos da Teoria da Modificabilidade proposto por Reuven Feuerstein (Rotta; Bridi Filho; Bridi, 2018).

A Teoria da Modificabilidade Neural de Feuerstein surgiu da necessidade enfrentada por esse psicólogo romeno ao trabalhar com crianças sobreviventes do Holocausto. Essas crianças apresentaram desempenho baixo em testes psicométricos e de Quociente Intelectual (QI), mas, demonstraram um potencial latente de adaptabilidade às suas condições de sobrevivência. Nessa perspectiva teórica, comprehende-se que, mesmo diante de adversidades extremas, a plasticidade cerebral possibilita a adaptação e o desenvolvimento (Rotta; Bridi Filho; Bridi, 2018).

Feuerstein, Feuerstein e Falik (2017) se referem à cognição como uma grande variedade de atividades a partir do sensorial, possibilitando aos cinco sentidos, que o organismo reúna dados, observando elementos naturais na realidade externa, tomando consciência de funções que esses objetos estão produzindo, comparando-os e criando relações entre si. De acordo com os autores, os processos cognitivos permitem acessar a motivação da experiência humana para importantes aspectos, os significados mais intensos das motivações humanas são fontes afetivas que energizam e impulsionam o fenômeno da modificabilidade humana.

Pesquisas sobre plasticidade cerebral revelam que é possível intervir e promover mudanças no sistema neural. Ao interagir com o ambiente e receber novos

estímulos, a estrutura neural reorganiza sua capacidade de captar informações, sustentando a dinâmica de crescimento que caracteriza os processos de aprendizagem (Rotta; Bridi Filho; Bridi, 2018). Para os autores, aprender é um processo adaptativo que promove mudanças nas estruturas cerebrais, influenciando diretamente a adaptação dos comportamentos. A neurociência chama essa capacidade de neuroplasticidade, caracterizada pela habilidade do cérebro de aprender, se compreender e se modificar continuamente.

A aprendizagem e a neuroplasticidade estão diretamente interligadas. Cada vez que um ser humano adquire um novo aprendizado, o cérebro se encarrega de armazená-lo. Esse processo gera plasticidade, ou seja, novas conexões neuronais são formadas (ou desfeitas) com o objetivo de armazenar novas informações ou habilidades adquiridas. Cada nova experiência ou aprendizado, como conexões entre os neurônios tornam-se mais eficientes e fortes, resultando em alterações nas redes neuronais (Rotta; Bridi Filho; Bridi, 2018).

De acordo com Damásio (2019), a criação das mentes humanas resultou da integração entre os sistemas nervoso e corporal, sendo enriquecida por sentimentos, subjetividade e memória, fundamentados em representações mentais. Nesse contexto, a inteligência atua como ferramenta essencial do comportamento humano, manifestando-se de forma intencional e resolvendo problemas de maneira eficaz.

Com base nessas abordagens, comprehende-se que o ser humano possui a capacidade de modificar-se cognitivamente ao longo da vida, adaptando-se ao ambiente e às suas circunstâncias. As descobertas da neurociência sobre as funções desempenhadas pelos neurônios ajudam a compreender as bases neurais da cognição humana e sua neuroplasticidade. Esses processos cognitivos desempenham funções adaptativas essenciais, proporcionando uma ampla gama de operações mentais que permitem estabelecer relações de causa e efeito, aprender e elaborar conclusões por meio de inferências (Damásio, 2019; Feuerstein, Feuerstein, Falik, 2017; Vygotsky, 1991; 1998).

Nesse sentido, torna-se relevante que os profissionais do AEE conheçam e compreendam de forma analítica o processo de construção do conhecimento de estudantes com autismo no ambiente escolar. Como destaca Capovilla (2007), a neuroplasticidade representa uma oportunidade inovadora para a escolarização e o desenvolvimento das funções cognitivas superiores desses aprendizes,

potencializando suas capacidades de aprendizagem. Assim, a integração entre Neurociência e Pedagogia oferece uma base científica sólida para que educadores entendam os processos neurológicos e identifiquem dificuldades de aprendizagem e comportamento, promovendo estímulos adequados e contribuindo para o desenvolvimento mais efetivo de todos os estudantes.

5 COLABORAÇÕES PEDAGÓGICAS ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E A SALA DE AULA COMUM: CAMINHOS PARA INCLUSÃO

Ao longo da história da Educação Especial no Brasil, a “educação especializada” sempre foi marcada pela presença de aulas e especificações para atender estudantes com deficiência. Por muitas décadas, observou-se a ausência de um compromisso do Estado em garantir o direito à Educação para esses estudantes, incluindo aqueles com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Kassar; Rabello, 2011).

Em 1994, o Brasil apresentou a Política Nacional de Educação Especial, que defendia a criação de apoio pedagógico especializado, mas dentro de um modelo centrado em atendimentos de natureza médica e psicossocial. A LDBEN (Brasil, 1996) menciona o AEE apenas uma vez, afirmando o dever do Estado de garantir a educação pública para todos os estudantes desse atendimento. Além disso, o conceito aparece na formação dos professores, destacando a necessidade de docentes especializados e preparados. Embora a legislação brasileira indique que o atendimento seja praticado em salas de recursos multifuncionais no contraturno escolar, é imprescindível a compreensão mais ampla desses serviços na legislação, pois é necessário e primordial a evolução e ampliação da funcionalidade do atendimento nas salas multifuncionais.

Atualmente, a educação especial é vista como uma modalidade transversal, que permeia todas as etapas e modalidades de ensino. Dessa forma, a educação especial na perspectiva inclusiva se integra ao ensino regular, colaborando para a criação de novas lógicas de ensino, aprendizagem e formação humana.

Kassar e Rebelo (2011) nos alertam para o momento histórico em que vivemos, que exige a construção de caminhos para a formação de uma educação especial inclusiva, colaborando efetivamente com a escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Essa abordagem busca atender às necessidades desses sujeitos sem desconsiderar suas particularidades específicas.

A transversalidade na educação especial remete à ideia de que ela deve ser uma área de conhecimento que produz subsídios teóricos e práticos, contribuindo para a escolarização dos estudantes. Oferecer tal atendimento implica considerar as necessidades específicas de cada estudante e planejar intervenções educativas

direcionadas e contextualizadas, respeitando suas trajetórias individuais de aprendizado. Devem fazer parte da formação do professor, cuja área de atuação seja a Educação Básica, vários aspectos importantes, dentre eles, conhecimento acurado das diferentes condições clínicas que determinam um transtorno ou uma deficiência, habilidades para planejar adaptações e modificações curriculares que garantam uma educação e ensino de habilidades de aprendizagem diferenciadas.

Contudo, limitar o atendimento às salas de recursos multifuncionais pode não atender à complexidade das necessidades dos estudantes em suas diferentes interações escolares. Ghidini (2020) questiona se a oferta única de AEE nessas salas seria suficiente para abranger todas as demandas dos estudantes em suas diversas atividades escolares. A autora defende uma visão mais abrangente, como uma rede de apoio presente em todas as esferas escolares, subsidiando o aprendizado dos estudantes, o desenvolvimento docente, o uso de tecnologias assistivas, a composição curricular, as práticas pedagógicas e a avaliação acessível.

Entre as ações pedagógicas promovidas pelo AEE, destacam-se: a preparação de materiais e recursos, a orientação aos professores regentes, a criação de redes colaborativas, o atendimento nas salas de recursos multifuncionais, a colaboração na formação docente, a orientação às famílias, a elaboração de planos de atendimento especializado, a participação nos conselhos de classe e a elaboração da proposta curricular da escola (Brasil, 2009b).

Camargo, Gomes, Silveira (2016) reforçam que o AEE visa complementar e desenvolver a autonomia do estudante dentro da escola e fora dela, organizando e promovendo situações que favoreçam o seu desenvolvimento, com a estimulação dos mecanismos do desenvolvimento cognitivo e da aprendizagem intermediados pelo uso de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às necessidades específicas desses estudantes. Para Ghidini (2020), ampliar a compreensão sobre o AEE pode transformar as salas de recursos multifuncionais em mais um dispositivo pedagógico para que os alunos acessem os currículos e ampliem seus processos de ensino-aprendizagem. A mesma especificidade que justifica o atendimento nas salas de recursos multifuncionais (SRM) deve ser considerada na sala de aula comum e em todos os espaços-tempo da escola.

As contribuições de Vigotsky (1991, 1998) nos permitem compreender que essa relação no processo de ensino e aprendizagem exige-se um “bom ensino”, pois

é ele que se adianta e promove o desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, o ensino deve ser modificado de forma a promover o progresso dos estudantes. Vitti e Azevedo (2018, p. 368) complementam, apontando que:

[...] o contexto educacional é um campo interativo, e cabe ao professor atuar como agente organizador do processo educativo e agente promotor do processo de ensino/aprendizagem, promovendo, por meio de ação intencional e planejada, progressos nos estudantes, os quais não aconteceriam de maneira espontânea.

O papel do professor é, portanto, fundamental no processo de escolarização. A organização e o planejamento docente devem inserir os estudantes no contexto educacional, com intencionalidade, provocando à aquisição e à internalização de conhecimentos. É igualmente importante considerar as diversas nuances do processo de inclusão escolar, que envolvem desde políticas públicas e organização escolar até recursos financeiros, materiais pedagógicos, qualificação profissional, condições de trabalho e carreira.

Posto isso, é relevante considerar o ensino colaborativo como um trabalho de parceria entre o professor de ensino comum e o professor do AEE, dividindo as responsabilidades do ensino, considerando as especificidades, os ritmos e os estilos de aprendizado, para favorecer o acesso e a aprendizagem de todos.

Segundo Mendes e Capellini (2007), este ensino parte de uma parceria entre os professores da educação comum e os de educação especial, na qual ambos trabalham juntos compartilhando objetivos, expectativas, frustrações e os resultados positivos na escolarização. Para as autoras o ensino colaborativo se define como uma parceria de trabalho entre o professor da educação especial e o do ensino comum, favorecendo o processo de aprendizagem de maneira continua. Mas percebe-se que ainda existe uma grande resistência dos professores da sala comum em adequar as estratégias do ensino para o estudante que possui um desenvolvimento atípico.

Ao estabelecer parceria com o professor da sala comum, o profissional do AEE colabora promovendo condições de acesso e participação na aprendizagem do estudante no ensino comum, quando da identificação de estudantes com deficiência. O ensino colaborativo pode ser efetivado com êxito a partir do momento que o professor da sala comum possa trabalhar em conjunto com professor do AEE, planejando estratégias que melhor se adequam ao estudante e consequentemente irão de encontro as peculiaridades dos estudantes atípicos.

5 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A escolha metodológica para esta pesquisa foi guiada pela necessidade de compreender profundamente as práticas e interações pedagógicas no contexto do AEE e da sala de aula comum. Considerando que o objetivo principal deste estudo é investigar como a colaboração entre os profissionais envolvidos no AEE e os docentes da sala comum pode promover uma inclusão eficaz de estudantes com TEA, tornou-se essencial adotar uma abordagem qualitativa.

A abordagem qualitativa foi escolhida por sua aptidão de explorar e interpretar as experiências e percepções dos professores e profissionais de apoio de forma detalhada e contextualizada. Além disso, a natureza flexível das entrevistas semiestruturadas permite uma compreensão mais profunda das dinâmicas escolares e das estratégias pedagógicas aplicadas no cotidiano educacional.

Essa metodologia possibilita que os participantes expressem suas percepções de maneira mais livre, proporcionando um panorama mais abrangente das práticas educacionais voltadas para estudantes com TEA. A coleta de dados também inclui questionários estruturados para complementar as entrevistas e obter respostas precisas sobre a atuação desses profissionais.

5.1 MATERIAIS E INSTRUMENTOS

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) - (Anexo A): Os professores da sala comum, profissionais de apoio e professores do AEE que participaram da pesquisa receberam o TCLE via e-mail. Após a leitura e assinatura, o documento foi reenviado à pesquisadora, ficando uma cópia com a pesquisadora e outra com o participante. Roteiro do questionário (Anexo B): O questionário utilizado contou com 18 perguntas fechadas e 4 abertas, sendo o roteiro desenvolvido para garantir que os temas propostos fossem contemplados conforme o objetivo da pesquisa.

5.2 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

Para atender à temática e aos objetivos propostos, optou-se pela técnica de coleta de dados por entrevistas semiestruturadas. Essa escolha se mostrou pertinente

devido ao caráter flexível da técnica, que permite ao pesquisador e aos participantes explorar de forma mais aprofundada aspectos relevantes ao desenvolvimento da pesquisa, garantindo a obtenção de informações detalhadas e significativas (Lüdke & André, 2012).

O uso de entrevistas semiestruturadas se baseia em hipóteses da pesquisa e se reestruturam à proporção que recebem a devolutiva do participante, permitindo a obtenção de respostas mais precisas que atendam aos objetivos das pesquisas. A entrevista semiestruturada permite que o entrevistador faça possíveis ajustes, sem seguir uma entrevista estruturada ou padronizada, na qual o entrevistador segue um roteiro de perguntas feitas aos entrevistados de maneira parecida.

Para a coleta de dados, o uso do questionário foi considerado mais adequado, pois, como afirmam Lüdke e André (2012, p. 34), “a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Dessa forma, ao conhecer o contexto em que o estudo seria realizado e estar familiarizado com as perguntas presentes no questionário, foi possível conduzir o processo de coleta de dados de maneira tranquila e eficiente.

Inicialmente, foi realizado um levantamento documental no site do Ministério da Educação (MEC), selecionando apenas documentos oficiais que abordam o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. O foco deste estudo foi direcionado a documentos que tratam do AEE, com um recorte temporal entre 2008 e 2015. Foram identificados marcos importantes: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Resolução do Conselho Nacional de Educação (nº 4 de outubro de 2009), Resolução do Conselho Nacional de Educação (nº 4 de 13 de julho de 2010) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) das Pessoas com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015).

A pesquisa inicialmente se concentrou nesses documentos oficiais que regulamentam o AEE no Brasil, complementada pela pesquisa bibliográfica. O objetivo foi levantar indicativos a partir de políticas públicas e processos de inclusão voltados para estudantes com deficiência. O procedimento de análise documental visa atender a critérios de relevância científica e social, estando fundamentado teoricamente e contribuindo com novos conhecimentos (André, 2007).

Além disso, a pesquisa bibliográfica compôs a base do estudo, buscando aprofundar o conhecimento sobre a escolarização de estudantes com TEA e as

práticas pedagógicas relacionadas ao Atendimento Educacional Especializado. A definição de descriptores foi fundamental para subsidiar a revisão de literatura. A pesquisa foi realizada em fontes confiáveis, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Na BDTD, encontramos 39 trabalhos entre os anos de 2018 e 2022, utilizando os descriptores "Atendimento Educacional Especializado" e "Autismo". Após uma filtragem, 19 trabalhos foram selecionados como leituras estruturantes para embasar a trajetória acadêmica. Em uma segunda busca, com os descriptores "Atendimento Educacional Especializado", "Autismo" e "Educação Básica", encontramos 52 trabalhos no período de 2018 a 2022, dos quais sete foram selecionados para leitura e construção do embasamento teórico na plataforma da Capes.

Ao concluir a leitura dos trabalhos selecionados, doze, produções científicas foram consideradas essenciais para delinear a estrutura desta pesquisa, fornecendo um embasamento teórico sólido e possibilitando a aproximação com contextos empíricos relacionados ao tema.

Quadro 2: Trabalhos selecionados das pesquisadas na BDTD e CAPES (2018-2022)

Ano	Titulo	Autor(a)	Instituição
2018	Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus	Geyse Pattrizzi Teixeira Sadim	Universidade Federal Do Amazonas
2018	Desenvolvimento e aprendizagem de alunos com autismo em sala de aula	Monalisa De Oliveira Miranda Redmerski	Universidade Católica De Brasília
2018	Percepções dos professores de apoio educacional especializado sobre a inclusão de alunos com transtorno espectro do autismo	Amós De Souza Silva	Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná
2018	Salas de recursos multifuncionais no Brasil: para que e para quem?	Flávia Pansini	Universidade Federal Do Amazonas
2018	Estudantes com transtorno do espectro do autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada	Marilly Barbosa Oliveira	Universidade Federal De São Carlos
2020	Políticas públicas educacionais inclusivas: A legitimidade da escolarização dos indivíduos com autismo nas escolas da SEDUC em Manaus	Regina Tiradentes Oliveira	Universidade Federal Do Amazonas
2021	Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: compreensão dos docentes atuantes no atendimento educacional especializado	Débora Lopes Viçosa	Universidade Federal Do Pampa Uruguaiana-Rs

2021	Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo	Neide Maria Santos	Universidade Católica De Santos
2021	E quando o futuro professor tem deficiência? Perspectivas sobre formação docente nos cursos de licenciaturas da UDESC	Wiltiane Maria Barbosa Pereira	Universidade Do Estado De Santa Catarina
2021	A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva em municípios do Maranhão: limitações e contribuições	Maria Gorethi Dos Santos Camelo	Universidade Estadual Do Maranhão
2021	Atuação do professor do AEE: desafios da inclusão de alunos com TEA	Adams Ricardo Pereira De Abreu	Universidade Do Estado Do Rio Grande Do Norte
2022	AEE na rede Municipal de ensino de campina grande/PB: uma Análise a partir da política nacional de educação Especial na perspectiva inclusiva (2008-2018)	Verônica Marques Da Silva Barbosa	Universidade Federal De Campina Grande

Fonte: Elaboração própria, 2024

Descrição: Quadro com fundo branco e azul, possui 4 colunas na vertical, com indicação em ordem de apresentação: ano de publicação, título da dissertação, autor ou autora e instituição formadora. Na horizontal 12 produções de 2018 a 2022, pesquisas realizadas na BDTD e CAPES, tabela elaborada pela autora.

5.3 CARACTERIZAÇÃO DO LOCAL DA PESQUISA: MUNICÍPIO DE TUBARÃO-SC

A história de Tubarão-SC começou em 1774, quando duas sesmarias foram doadas ao Capitão João da Costa Moreira, considerado o pioneiro fundador da cidade. O local, então conhecido como Paragem do Poço Grande, servia como ponto de parada para os tropeiros que transportavam mulas carregadas de queijo, charque e outros produtos. Essas mercadorias eram trocadas por sal, peixe seco, farinhas e tecidos, que eram transportados pelos navios que partiam do porto de Laguna, completando assim a rota comercial Lages – Porto de Laguna.

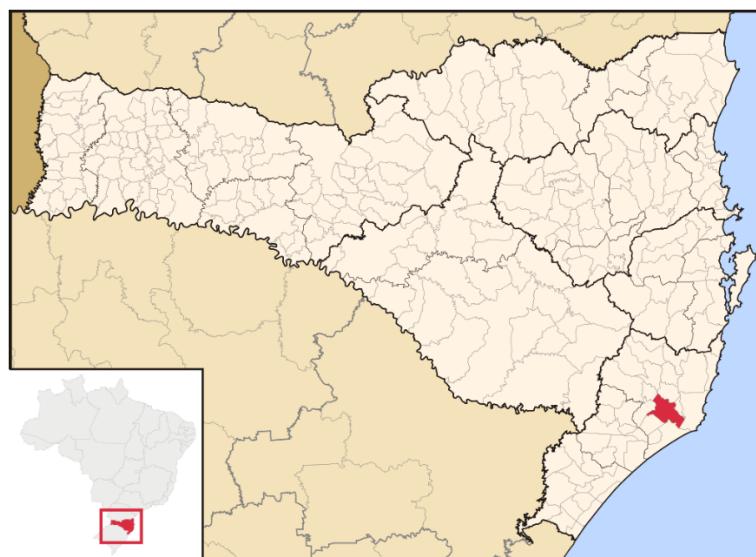
No dia 27 de maio de 1870, o presidente da Província sancionou a Lei nº 635, que oficializou a criação do município de Tubarão, desmembrando seu território de Laguna. Logo após, a cidade recebeu um influxo de imigrantes portugueses, principalmente açorianos e vicentistas.

Durante a década de 1870, três eventos importantes marcaram a história de Tubarão-SC: a imigração europeia, predominantemente de italianos, seguida de alemães e outras nacionalidades; a criação da comarca de Tubarão-SC em 1875; e a construção da ferrovia Dona Thereza Christina. Essa ferrovia desempenhou um papel

fundamental nas mudanças econômicas e sociais da cidade, impulsionando a exploração do carvão e atraindo novos imigrantes.

O nome "Tubarão" tem sua origem no nome do cacique indígena Tubá-Nharõ (do tupi-guarani, "pai feroz"), nome dado pelos habitantes primitivos ao rio que atravessa a cidade. Tubarão-SC também é conhecida como Cidade Azul, uma denominação atribuída pelo escritor, político e jornalista catarinense Virgílio Várzea. Encantado pela beleza do rio refletindo o céu azul e pelas montanhas azuladas ao redor, Várzea descreveu poeticamente a cidade: "o rio passa, serpenteando, e no seu rastro de prata, banha a cidade azul...". No entanto, o mesmo rio que inspirou o poeta também trouxe destruição à cidade. Em 23 de março de 1974, uma inundação catastrófica atingiu Tubarão-SC, deixando marcas profundas na história da região.

Figura 1: Mapa da localização do município de Tubarão-SC



Fonte: Wikipédia -

https://pt.wikipedia.org/wiki/Tubar%C3%A3o_%28Santa_Catarina%29#/media/Ficheiro:SantaCatarina_Municip_Tubarao.svg

DESCRIÇÃO: A figura mostra um retângulo, ao fundo em tons bege e ao centro está o mapa geográfico do estado de Santa Catarina – Brasil. A direita, contornando o mapa está o oceano Atlântico. O mapa de Santa Catarina encontra-se subdividido em seis macrorregiões catarinenses, cada uma subdividida nos limites dos 295 municípios. Em destaque na cor vermelha, está a localização do município de Tubarão-SC.

Nas imagens a seguir, pode-se perceber o potencial desenvolvimentista e evolutivo apresentado pela cidade.

Figura 2: Tubarão-SC no passado (1953)



Fonte: Tubarão, 2023

Figura 3: Tubarão-SC no Presente (2023)



Fonte: Tubarão, 2023

Descrição: Na imagem do lado esquerdo uma fotografia em preto e branco, remonta o ano de 1953, mostrando a ponte Dilney Alves Cabral, ligando a margem direita e esquerda da cidade de Tubarão-SC. Ao lado direito, fotografia colorida, dando a visão de uma cidade com muitos prédios, ruas asfaltadas e as margens do Rio Tubarão, arborizadas, representando a situação atual do município.

Tubarão-SC é uma capital sub-regional de alta influência em sua área, sendo o principal polo da região que leva o mesmo nome, no estado de Santa Catarina. A cidade atrai um grande número de visitantes, especialmente devido aos serviços de saúde básica que oferece, desempenhando um papel fundamental na oferta de serviços para os municípios vizinhos.

Com uma população de 110.088 habitantes, Tubarão-SC é o município mais populoso da sua microrregião. O Produto Interno Bruto (PIB) da cidade gira em torno de 4 bilhões de reais, sendo que a maior parte do valor adicionado provém do setor de serviços, que representa 66,4% do PIB. Em seguida, vêm a indústria, com 18%, a administração pública, com 13,5%, e, por fim, a agropecuária, que contribui com 2,1% (Tubarão-SC, 2023).

Tabela 1: Dados básicos do município de Tubarão-SC

DADOS MUNICIPAL	2022	2023	2024
Habitantes	105.687 (IBGE)	110.088 (IBGE)	110.088 (IBGE)
Estudantes da Educação Básica	5.891	6.025	6.140
Estudantes do Ensino Fundamental	2.943	2.981	3.093
Estudantes da Educação Infantil	2.948	3.044	3.047
Estudantes com deficiência	369	351	428
Estudantes do AEE	162	170	256
Estudantes com TEA	172	167	199
Número de escolas	Educação Infantil: 29		

	Ensino Fundamental: 14		
Salas de Recursos Multifuncionais	17	15	15

Fonte: Fundação Municipal de Educação - Tubarão-SC, 2024

Descrição: Ilustração de uma tabela com grades em tom de azul, sendo 4 colunas na vertical e 11 linhas na horizontal. Na vertical encontram-se os dados municipais com referência aos anos de 2022, 2023 e 2024. Na horizontal encontram-se os dados relativos a quantificação de habitantes do município, número de estudantes da Educação Básica (ensino Fundamental e Ensino Infantil), estudantes com deficiência, estudantes que frequentam o AEE, estudantes com autismo, e o número de salas multifuncionais e a quantidades implantadas no município.

Conforme indicado pelos dados solicitados à Fundação Municipal de Tubarão/SC em 2023 e 2024 (Anexos 3 e 4), o município apresentou um aumento populacional considerável. Esse crescimento populacional tem gerado novas demandas, exigindo que a cidade se prepare para enfrentar desafios emergentes que começam a se tornar evidentes.

Um dos principais aspectos a destacar é o educacional, especialmente ao observar os índices da Educação Básica. Notou-se um aumento significativo de estudantes que se encontram dentro do TEA. A Rede Municipal de Educação de Tubarão-SC conta com uma equipe multiprofissional que acompanha, avalia e encaminha os estudantes com TEA para as redes de apoio municipais e particulares, integrando-os ao sistema de educação inclusiva do município.

Este estudo baseia-se em uma pesquisa qualitativa, iniciada por meio de uma pesquisa documental e bibliográfica. O objetivo foi levantar indícios sobre políticas de inclusão escolar direcionadas ao AEE e identificar produções científicas que possibilitessem um aprofundamento nos conhecimentos e conceitos fundamentais à escolarização de estudantes autistas.

A pesquisa documental envolveu materiais para tratamento analítico, ou que podem ser reelaborados conforme os objetivos da pesquisa. Além disso, foram analisados documentos de primeira mão (arquivos, igrejas, sindicatos, instituições), assim como materiais já processados, mas que podem ser interpretados de outras formas, como relatórios de empresas e tabelas (Gil, 2008).

Para complementar os dados empíricos, realizamos 50 entrevistas semiestruturadas com professores que atuam no AEE, na sala de aula comum, e com profissionais de apoio dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Tubarão-SC. Dentre os 50 profissionais entrevistados, obtivemos retorno de 46, dos quais 43,3% eram professores regentes, 43,3% profissionais de apoio, e

13,4% professores atuantes.

As entrevistas foram conduzidas com base em um roteiro previamente elaborado, que incluiu questões orientadoras para o estudo e a coleta de informações relevantes (Anexo 6). Profissionais que estavam exercendo a função há menos de seis meses foram excluídos do levantamento. Após a coleta, os dados foram analisados por meio da interpretação e da análise temática de Bardin (2010), seguindo as etapas de: a) organização da análise; b) codificação; c) categorização; d) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A fase de organização da análise foi subdividida em pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados brutos e interpretação dos resultados. Vale ressaltar que o processo de pesquisa foi inicialmente submetido à plataforma Brasil, considerando a importância da ética no tratamento de dados humanos.

6 DESAFIOS E PESPECTIVAS NO ENSINO DE ESTUDANTES COM AUTISMO: UM ESTUDO COLABORATIVO ENTRE OS ATORES DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO

A pesquisa aplicada contou com a participação de 46 profissionais, que responderam de forma detalhada e com grande interesse aos questionamentos apresentados em entrevistas semiestruturadas, compostas por perguntas abertas e fechadas. O estudo focou no AEE para estudantes autistas em fase de escolarização, uma questão central para os profissionais envolvidos nesse processo educacional.

A organização do estudo foi dividida em quatro blocos. Os três primeiros apresentaram perguntas semiestruturadas e fechadas, enquanto o último bloco contou com perguntas abertas, visando captar o pensamento analítico dos participantes sobre o AEE para estudantes autistas nas escolas públicas de Tubarão-SC, além de suas reflexões e expectativas em relação ao tema.

A análise dos dados obtidos, apresentada a seguir, reflete as percepções dos profissionais envolvidos no processo de escolarização de estudantes autistas. A partir das informações tabuladas, foi possível identificar tendências, desafios e preocupações comuns entre os educadores, além de sugerir novas abordagens para o AEE.

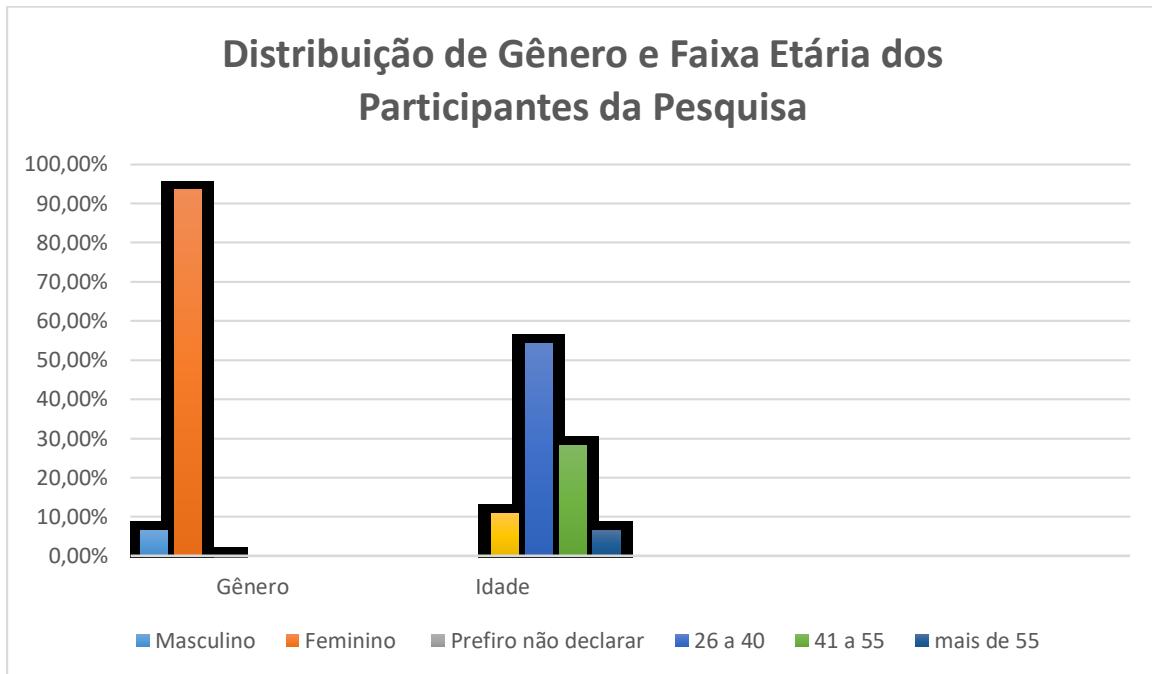
Esta análise também busca repensar e aprimorar as práticas pedagógicas atuais, propondo soluções mais eficazes que atendam às necessidades específicas dos estudantes autistas. O objetivo final é proporcionar uma escolarização mais inclusiva e adaptada, capaz de responder aos desafios enfrentados pelos educadores e às demandas da educação inclusiva na rede municipal de Tubarão-SC.

6.1 QUEM SÃO OS SUJEITOS QUE FAZEM A ESCOLARIZAÇÃO DOS ESTUDANTES AUTISTAS: PARTICIPAÇÃO E COMPROMETIMENTO

A análise desses dados é fundamental para identificar quem são os profissionais envolvidos e qual o nível de participação e comprometimento deles nesse processo. O perfil demográfico oferece insights relevantes sobre as características dos educadores e outros agentes que desempenham papéis essenciais na educação inclusiva, contribuindo para a compreensão das dinâmicas de apoio e ensino aos estudantes autistas.

O Gráfico a seguir, portanto, detalha a distribuição de gênero e idade dos sujeitos da pesquisa, com foco naqueles que participam ativamente da escolarização desses estudantes.

Gráfico 2: Distribuição de Gênero e Faixa Etária dos Participantes da Pesquisa.



Fonte: Elaboração própria – 2024

DESCRIÇÃO: Gráfico de número 2. Intitulado: *Distribuição de Gênero e Faixa Etária dos Participantes da Pesquisa*. As respostas foram destacadas quanto ao gênero: azul para o masculino e laranja para o feminino. Ao lado colunas representando a idade dos pesquisados: 18 a 25 anos amarelo, 26 a 40 anos azul petróleo, 41 a 55 anos em verde, mais de 55 anos em azul forte.

A prevalência feminina no universo escolar mostra um fenômeno interessante e multifacetado. Embora as mulheres tenham conquistado uma presença significativa em diversos níveis educacionais, ainda enfrentam desafios e desigualdades. Fatores socioculturais desempenham um papel importante nas escolhas profissionais, uma vez que, em algumas comunidades, as meninas são incentivadas a buscar a educação, enquanto os meninos podem ser pressionados a entrar no mercado de trabalho mais cedo.

O elevado número de mulheres no campo da educação tem o potencial de influenciar positivamente a igualdade de gênero. Iniciativas que promovam a educação inclusiva e o combate aos estereótipos são essenciais para garantir que todos os gêneros tenham as mesmas oportunidades. Esse cenário evidencia a

necessidade de continuar promovendo um ambiente educacional que valorize e apoie todos os estudantes, independentemente do seu gênero.

Na rede municipal de educação de Tubarão-SC, observa-se uma predominância de profissionais do sexo feminino. Nesse contexto, é fundamental reconhecer a subjetividade e o conhecimento que cada docente constrói ao longo de sua vida profissional.

Para Freire (1996), que não separa a dimensão política da pedagógica, o agir humano é o que constrói a história. Cada sujeito é responsável, de forma consciente e crítica, por esse processo histórico, que deve estar fundamentado em valores de ações coletivas voltadas ao bem comum da humanidade.

A baixa presença de homens no ensino fundamental é um fenômeno observado e pode ser atribuído a vários fatores, como:

- Estereótipos de gênero: A profissão de educador é frequentemente associada a características femininas, como cuidado e empatia, o que pode afastar homens dessa carreira.
- Expectativas sociais: Homens são, muitas vezes, incentivados a seguir carreiras vistas como mais "masculinas", como engenharia ou administração, enquanto o ensino é considerado uma escolha menos desejável.
- Ambiente escolar: A falta de modelos masculinos pode desestimular meninos a se interessarem por carreiras no ensino. A presença de homens é importante para oferecer diversidade e representar diferentes formas de masculinidade.
- Remuneração e valorização: A profissão docente, em geral, enfrenta problemas de valorização e remuneração, o que pode desmotivar homens que buscam estabilidade financeira.
- Fatores pessoais: Preferências por outros ambientes de trabalho ou a busca por carreiras que ofereçam maior reconhecimento também influenciam a escolha profissional.
- Cultura e tradição: Em algumas culturas, a educação infantil é vista como uma extensão do cuidado familiar, reforçando a percepção de que essa é uma função feminina.

Para aumentar a presença masculina no ensino fundamental, é necessário desconstruir esses estereótipos e promover a valorização da educação como uma carreira relevante e de impacto. Evidenciou-se na pesquisa aplicada a faixa etária

entre 30 e 50 anos, sendo de profissionais que refletem a estabilidade e o amadurecimento profissional na área educativa.

Os dados apresentados revelam que a faixa etária de 26 a 40 anos é a predominante entre os profissionais da educação no município pesquisado. Destaca-se que 6,5% dos profissionais possuem mais de 55 anos e continuam em atividade docente, sendo essa uma faixa etária que agrega um grande potencial de aprendizado e experiência no campo educacional.

Corrobora-se com Schön (2000) e Perrenoud *et al.* (2001, p. 223) ao que “tornar-se um professor profissional é, acima de tudo, aprender a refletir sobre sua prática, não somente *a posteriori*, mas no momento mesmo da ação”. Para os autores, ser professor/a profissional é se adaptar a situações inéditas, aprendendo a partir da experiência. É neste sentido que Freire (1991, p. 58) afirma que: “Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Elementos frequentemente associada a profissionais da educação na faixa etária dos 40 aos 55 anos:

- Experiência: Profissionais nessa faixa etária geralmente já possuem uma experiência significativa na área, o que contribui para uma maior estabilidade e eficácia no ensino.
- Formação: A maioria dos professores nesse grupo etário já completou sua formação superior e, muitas vezes, possui especializações ou pós-graduações, o que aumenta sua habilidade de atuação.
- Desenvolvimento de carreira: Esse período da vida é marcado pela busca de crescimento profissional, seja por meio de novas qualificações, mudança de cargos ou aspirações a posições de liderança educacional.
- Compromissos pessoais: Professores mais jovens podem estar em fases de formação inicial ou transição de carreira, enquanto os mais velhos podem estar se preparando para a aposentadoria.

Embora essa predominância varie conforme a região e o contexto educacional, a faixa etária apresentada reflete uma representatividade significativa no magistério, combinando a experiência acumulada com a disposição para o aperfeiçoamento contínuo. Além de gênero e idade, é fundamental também analisar a formação acadêmica, o vínculo profissional, o tempo de conclusão dos cursos e a atuação dos

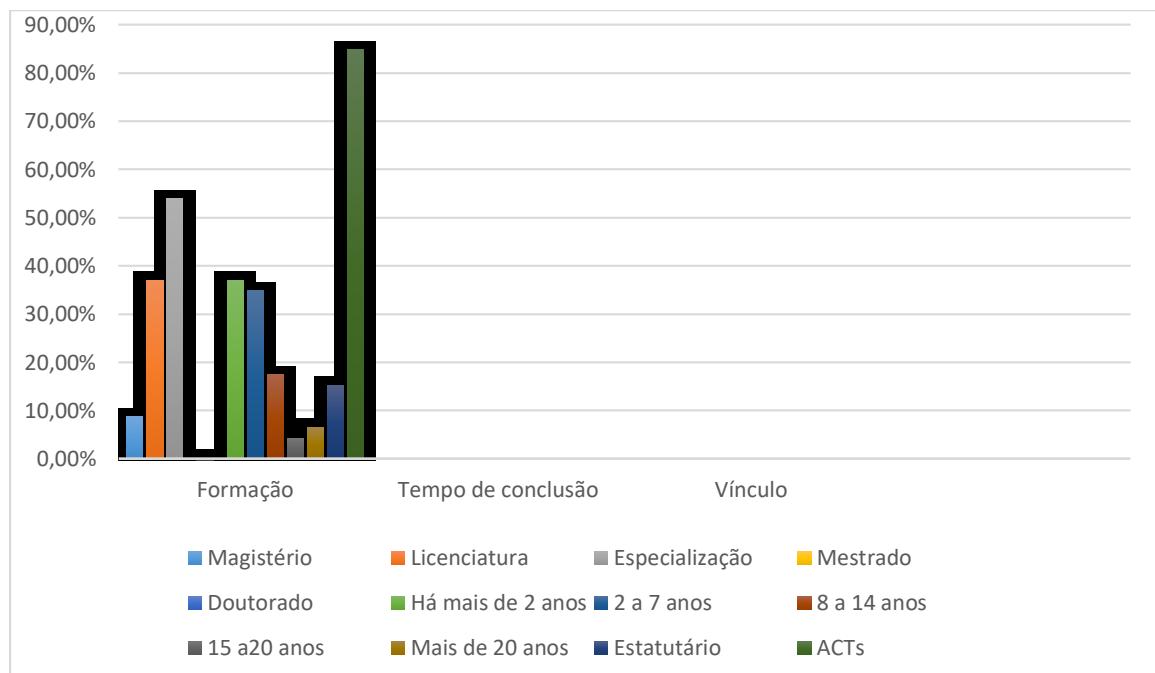
profissionais.

Nóvoa (2009; 2019), destaca que as perspectivas relativas à formação abarcam o desenvolvimento pessoal (a vida do docente); o profissional (a construção da profissionalidade) e o organizacional (a escola), indo além de preparar os/as professores/as do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. O autor ainda acrescenta:

Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa (NÓVOA, 2017, p. 1131).

O Gráfico 3 explora fatores e apresenta como eles moldam o perfil e influenciam a trajetória daqueles que se dedicam à escolarização de estudantes autistas.

Gráfico 3: Relação entre Formação, Vínculo, Tempo de Conclusão e Área de Atuação



Fonte: Elaboração própria – 2024

DESCRIÇÃO: Gráfico de número 3. Intitulado: *Relação entre Formação, Vínculo, Tempo de Conclusão e Área de Atuação*. Nas primeiras colunas o destaque é para destacar a formação: azul para magistério, laranja para licenciatura, cinza para especialização, amarelo para mestrado e azul para doutorado. No grupo de colunas seguintes, representa o tempo de conclusão da graduação. Verde mais de 2 anos, azul de 2 a 7 anos, marrom de 8 a 14 anos, bege a mais de 20 anos. No terceiro grupo de colunas quanto ao vínculo: azul forte representa os profissionais estatutários e verde os professores contratados temporariamente.

A análise dos dados mostra que muitos profissionais da rede municipal de educação de Tubarão-SC concluíram seus estudos há mais de 15 anos, sem avançar significativamente na formação acadêmica. A formação em níveis mais elevados, como mestrado e doutorado, ainda está distante da realidade da maior parte dos entrevistados, refletindo dificuldades de acesso e questões econômicas que limitam a investigação e o aprofundamento em conhecimentos científicos educacionais.

De acordo com Freire (1996), ensinar e aprender são processos interdependentes em que tanto o educador quanto o educando se transformam mutuamente. A docência e a discência são inseparáveis, pois quem ensina também aprende, e quem aprende contribui para o ato de ensinar. Por isso a formação continuada é fator promotor também desse processo. A ausência de formação continuada entre os educadores é um problema persistente e multifacetado, influenciado por diversos fatores, entre os quais se destacam:

- Políticas públicas insuficientes: A formação continuada de professores nem sempre é priorizada nas políticas educacionais, resultando em uma oferta limitada de cursos de qualidade. O investimento governamental em programas de formação continuada nem sempre acompanha a demanda e as necessidades regionais, o que compromete a qualidade da formação docente.
- Desigualdade regional: O acesso à formação continuada varia significativamente entre as regiões do Brasil. Em áreas mais remotas ou menos desenvolvidas, as oportunidades de formação são ainda mais escassas, o que impacta diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos educadores.
- Baixa remuneração: A remuneração dos professores, em muitos casos, não condiz com a relevância da profissão, o que desestimula a busca por formação continuada, especialmente quando os próprios profissionais precisam arcar com os custos.
- Carga de trabalho excessiva: Muitos professores acumulam diversas turmas e funções, o que torna difícil a participação em programas de qualificações. Além disso, a sobrecarga emocional e física causada pela intensa jornada de trabalho impede que muitos educadores consigam conciliar suas obrigações com o desenvolvimento profissional.

- Formação inicial deficiente: A formação inicial nos cursos de licenciatura ou pedagogia nem sempre prepara adequadamente os professores para os desafios práticos da sala de aula, especialmente em contextos de diversidade e inclusão, como o atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo o TEA.
- Inovações tecnológicas: A evolução tecnológica e a adoção de novas metodologias de ensino (como o ensino híbrido ou remoto) demandam atualização constante. No entanto, muitos professores ainda carecem de formação adequada para integrar essas ferramentas de maneira eficaz em suas práticas pedagógicas.
- Falta de incentivos: A ausência de incentivos, como progressão na carreira com base na formação continuada, também desmotiva os educadores a buscar qualificações adicionais.

Observa-se que muitos professores da rede municipal de Tubarão-SC ainda utilizam práticas pedagógicas ultrapassadas, sem perceber os desafios e a importância de se tornarem pesquisadores do próprio processo de construção da aprendizagem. Essa realidade reflete a necessidade urgente de mais investimentos e estratégias coordenadas entre governos, universidades e escolas para garantir uma formação docente que atenda às demandas contemporâneas da educação.

Conforme Pimenta e Lima (2017, p. 56),

[...] a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos, escolares, e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso, é importante tornar a escola um espaço de trabalho e de formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando a constituição de redes de formação contínua cujo primeiro nível é a formação inicial.

No contexto da educação inclusiva, surgem desafios adicionais, especialmente relacionados a formação dos professores para atuar com estudantes autistas, conforme observado no campo do AEE.

Outro ponto a ser observado diz respeito à falta de vínculo entre professores contratos temporariamente e a escola, os estudantes e a comunidade escolar representam um obstáculo significativo. Esses profissionais, por não terem estabilidade, convivem com a incerteza sobre a continuidade de seu trabalho, o que dificulta o comprometimento de longo prazo com a escola e seus projetos

educacionais. Como o período de permanência pode ser curto, muitos professores não se envolvem profundamente em projetos pedagógicos duradouros, já que sua participação pode ser interrompida a qualquer momento. Além disso, esses profissionais não têm tempo suficiente para construir relações sólidas com colegas, estudantes e famílias, enfraquecendo seu senso de pertencimento e comprometimento com a unidade escolar.

A rotatividade desses contratos pode gerar um sentimento de desvalorização, o que reduz a motivação dos professores para se engajar ativamente na escola. Esses professores, em muitos casos, também não têm acesso às mesmas oportunidades de formação continuada, desenvolvimento profissional e envolvimento em decisões pedagógicas que os professores efetivos, dificultando seu crescimento e vínculo com a escola. Com isso, a alta rotatividade de professores temporários compromete a continuidade dos projetos educacionais e gera um ambiente de trabalho instável, onde estudantes e colegas podem ter dificuldade em estabelecer relações de confiança e cooperação com profissionais que podem ser substituídos a qualquer momento.

Esses desafios são especialmente prejudiciais em contextos onde a criação de vínculos sólidos é essencial, como na educação especial, em que a confiança e a continuidade no relacionamento entre professor e estudante são fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes. No caso do atendimento a estudantes autistas, essa falta de continuidade pode ser ainda mais danosa, uma vez que a criação de rotinas e relações estáveis é crucial para o progresso desses estudantes.

A alternância no trabalho e a efetivação de práticas inovadoras e interventivas não podem ser mantidas devido à descontinuidade dos profissionais temporários. A rotatividade prejudica tanto os estudantes autistas quanto a própria unidade escolar, pois os profissionais não se sentem pertencentes à instituição e, muitas vezes, realizam seu trabalho sem o comprometimento necessário, cientes de que sua participação será interrompida ao final do ano letivo, ou até mesmo antes disso.

A manutenção de vínculos por meio da efetivação (estatutários) dos professores poderia promover maior engajamento com todo o processo educativo, tanto para estudantes autistas quanto para os demais. De acordo com Carvalho Filho (2013), os servidores estatutários são regidos por um regime específico denominado estatutário, que é regulamentado por uma lei conhecida como "estatuto". Esse

estatuto define as regras da relação jurídica, além de detalhar os direitos e deveres desses servidores.

Nesse sentido, a formação continuada torna-se de fundamental importância para os professores que buscam uma capacitação que favoreça o desenvolvimento adequado para promover a prática contínua que permite o aperfeiçoamento de estratégias pedagógicas, o desenvolvimento de um entendimento mais profundo das necessidades dos estudantes e o ajuste de metodologias, conforme as demandas da sala de aula, isso favorece a aprendizagem pois:

- Ao longo dos anos, os professores têm a oportunidade de experimentar diferentes abordagens pedagógicas, ajustando suas práticas e aprendendo com erros e acertos. Esse processo contínuo de aprendizado refina suas habilidades e amplia o repertório de estratégias educacionais.
- Professores mais experientes tendem a desenvolver habilidades avançadas de gerenciamento de sala de aula, o que lhes permite lidar de forma mais eficaz com diferentes perfis de estudantes, resolver conflitos e criar um ambiente de aprendizagem mais eficiente e acolhedor.
- Com o tempo, os professores adquirem um conhecimento mais profundo do currículo e do conteúdo que ensinam, o que lhes permite abordar os temas de maneira mais rica, adaptando a complexidade conforme o nível de compreensão dos estudantes.
- Professores experientes também se tornam mais habilidosos em identificar e atender às necessidades individuais dos estudantes, incluindo aqueles com dificuldades de aprendizagem, como os autistas. Isso é fundamental para promover a inclusão e o sucesso acadêmico de todos os alunos.
- O fortalecimento das relações entre professores e estudantes é outro fator crucial. Ao longo do tempo, os educadores aprendem a construir relações de confiança e apoio com seus alunos, algo particularmente importante em contextos de educação inclusiva. No caso de estudantes com deficiências ou transtornos, como o autismo, esse vínculo é essencial para o sucesso educacional.

Para que o aprimoramento constante se realize, é essencial que os professores tenham acesso a formação continua, suporte adequado e um ambiente de trabalho que promova o crescimento profissional. Isso se torna ainda mais crucial no contexto

do AEE, onde a experiência adquirida pode gerar impactos profundos no desenvolvimento de estudantes que necessitam de apoio especializado.

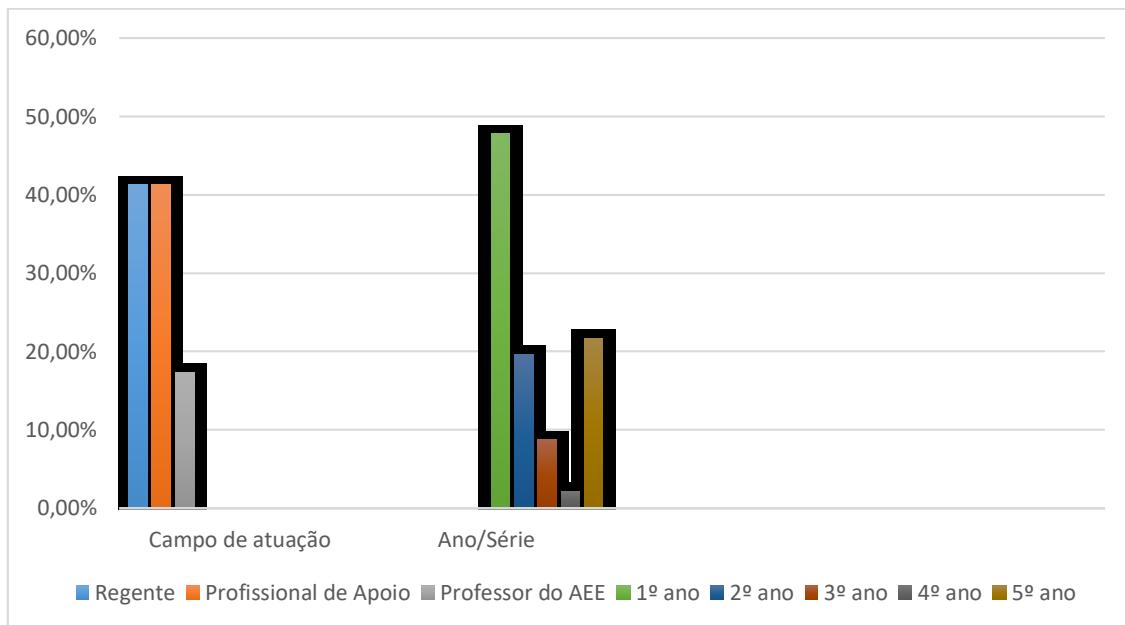
Conforme Barbieri (1992, p. 32), “a formação do professor não pode restringir-se à formação inicial, visto que a mesma se torna incompleta à medida que o processo de produção e divulgação do conhecimento torna-se cada vez mais rápido”. O professor, nessa situação, transforma-se em autor de sua prática pedagógica, podendo ser considerado responsável pelos resultados positivos e negativos que irão acontecer durante a sua permanência em sala de aula.

Destaca-se também a Proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica, que apresenta as exigências que se colocam para o desempenho do papel docente frente às novas concepções de educação do mundo contemporâneo:

Orientar e mediar o ensino para a aprendizagem dos alunos; responsabilizar-se pelo sucesso da aprendizagem dos alunos; assumir e saber lidar com a diversidade existente entre os alunos; incentivar atividades de enriquecimento curricular; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; utilizar novas metodologias, estratégias e material de apoio; desenvolver hábitos de colaboração e trabalho em equipe (Brasil, 2000).

A busca por uma educação de qualidade e com acessibilidade para todos os estudantes, a inclusão escolar acaba por dar ênfase ao respeito à diversidade humana. O Gráfico 4 apresenta o campo e a turma de atuação desses profissionais, oferecendo uma visão mais detalhada de como eles estão inseridos nesse processo educacional inclusivo.

Gráfico 4: Área de Atuação e Turmas Atendidas.



Fonte: Elaboração própria – 2024

Descrição: Gráfico de número 4. Intitulado: *Área de Atuação e Turmas Atendidas*. O primeiro grupo de colunas representa o campo de atuação onde o azul representa os professores regentes, o laranja representa os profissionais de apoio, e o cinza representa os professores do Atendimento Educacional Especializado. No segundo grupo de colunas estão representados os anos/série que os professores atuam: verde para o 1º ano, 2º ano azul, 3º ano marrom, 4º ano cinza e 5º ano bege.

A relação entre o professor regente e o profissional de apoio (professor especialista) é fundamental para a execução eficaz do trabalho colaborativo, especialmente em contextos de inclusão, como no atendimento a estudantes com TEA. Quando essa colaboração é bem estabelecida, o resultado é um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e adaptado às necessidades de todos os estudantes.

Becker (2010) destaca que “ensino colaborativo, coensino ou parceria são nomes que designam uma atividade humana bastante antiga e notadamente eficaz: a colaboração para se alcançar um objetivo que não seria possível de maneira individual”. Essa abordagem reforça a importância de unir esforços para promover práticas educacionais inclusivas.

A base para um trabalho colaborativo bem sucedido mantém as relações comunicativas como principal elemento. O professor regente e o profissional de apoio devem manter um diálogo aberto e contínuo para compartilhar informações sobre o progresso dos estudantes, suas necessidades específicas e as estratégias pedagógicas que estão sendo empregadas. Essa comunicação deve incluir trocas

frequentes de feedback, permitindo o ajuste contínuo das práticas educacionais conforme necessário, como salientam Sadim (2018), Barbosa V. (2022), Abreu (2021) e Pansini (2018).

Para os autores, ambos os profissionais devem participar do planejamento das aulas, garantindo que as atividades sejam acessíveis para todos os estudantes. Isso envolve a adaptação de conteúdo e estratégias pedagógicas para atender às demandas dos estudantes com e sem deficiência, incluindo os que estão no espectro autista. A troca regular de feedback sobre o que está funcionando e o que pode ser ajustado na abordagem pedagógica auxilia no aperfeiçoamento contínuo das práticas em sala de aula.

A força da colaboração encontra-se na capacidade de unir as habilidades individuais dos educadores, para promover sentimentos de interdependência positiva, desenvolver habilidades criativas de resolução de problemas e apoiar um ao outro, de forma que todos assumam as responsabilidades educacionais (Mendes; Capellini. 2007, p. 125).

As autoras alertam sobre a importância de se evitar conflitos e sobreposição de funções, pois, compreendem que os papéis e responsabilidades de cada profissional estejam definidos e especificados desde o início. O professor regente é responsável pelo planejamento global da turma e pela condução do processo pedagógico, liderando o ensino do conteúdo e garantindo que os objetivos curriculares sejam alcançados. Já o profissional de apoio atua no suporte individualizado aos estudantes que necessitam de adaptações, como aqueles com deficiência ou autismo, auxiliando na mediação do conteúdo e nas interações sociais, além de implementar estratégias específicas para atender às suas necessidades (Mendes; Capellini. 2007).

A colaboração eficaz envolve não apenas o conhecimento das funções de cada um, mas também o trabalho conjunto, onde ambos compartilham responsabilidades e ajustam suas intervenções conforme as demandas da turma e dos estudantes. Enquanto o professor regente possui um conhecimento mais profundo sobre o currículo e a gestão da sala de aula, o profissional de apoio traz uma especialização em estratégias inclusivas e atendimento às necessidades específicas, como os comportamentos característicos do espectro autista.

A relação colaborativa, além de ser uma prática enriquecedora, pode se tornar uma oportunidade de aprendizado mútuo. O professor regente pode adquirir mais conhecimentos sobre inclusão, enquanto o profissional de apoio pode se aprofundar

na dinâmica curricular e no manejo da turma. Diante de desafios cotidianos, como dificuldades nas interações sociais ou de aprendizagem, a colaboração entre os dois profissionais é essencial para encontrar soluções eficazes. Discutir conjuntamente as dificuldades dos estudantes possibilita o desenvolvimento de estratégias mais personalizadas, como modificações no ambiente de aprendizagem ou adaptações curriculares.

Um dos maiores benefícios do trabalho colaborativo entre professor regente e profissional de apoio é a criação de um ambiente inclusivo. Essa relação pode facilitar a integração social de estudantes com deficiência, promovendo interações positivas com os colegas e garantindo a participação ativa desses estudantes em todas as atividades da turma. O trabalho conjunto assegura que o conteúdo curricular seja adaptado às necessidades de cada estudante, sem que eles sejam excluídos do processo educacional.

O ensino colaborativo é um dos apoios necessários para se fortalecer a proposta de inclusão escolar, defendendo que o aluno PAEE tem o direito de ensino diferenciado no espaço da sala comum, sendo a colaboração entre o profissional da Educação Especial com o da sala comum essencial para construção desse espaço inclusivo, levando em consideração as especificidades de cada profissional e o caráter formativo dessas trocas cotidianas (Vilaronga, 2014, p. 179).

O atendimento a estudantes com necessidades especiais, como os autistas, pode ser desafiador. A colaboração entre o professor regente e o profissional de apoio permite que ambos se apoiem emocionalmente e profissionalmente, dividindo responsabilidades e juntos enfrentando os desafios diários. Esse trabalho conjunto oferece também oportunidades de crescimento profissional, uma vez que ambos os profissionais podem aprender novas técnicas e abordagens pedagógicas que enriquecem suas práticas (Vilaronga, 2014).

Quando o professor regente e o profissional de apoio trabalham de forma colaborativa, a educação se torna mais inclusiva, flexível e adaptada às necessidades de cada estudante. Esse modelo de trabalho contribui significativamente para o sucesso acadêmico e social dos estudantes, especialmente no AEE de estudantes com autismo.

A pesquisa evidenciou a importância da relação colaborativa entre o professor regente e o profissional de apoio, com ambos os grupos demonstrando preocupação com os estudantes autistas. Houve respostas consistentes de ambos os profissionais,

refletindo o alinhamento de suas percepções sobre o atendimento educacional especializado. Contudo, no grupo de profissionais do AEE, houve uma adesão de apenas 17%, abaixo da meta esperada pela pesquisadora, que visava 100% de participação. A entrada dos estudantes nos anos iniciais é um momento muito aguardado pelas famílias. No caso de estudantes dentro do espectro autista, essa transição é permeada por ansiedades e angústias, tanto das famílias quanto dos profissionais.

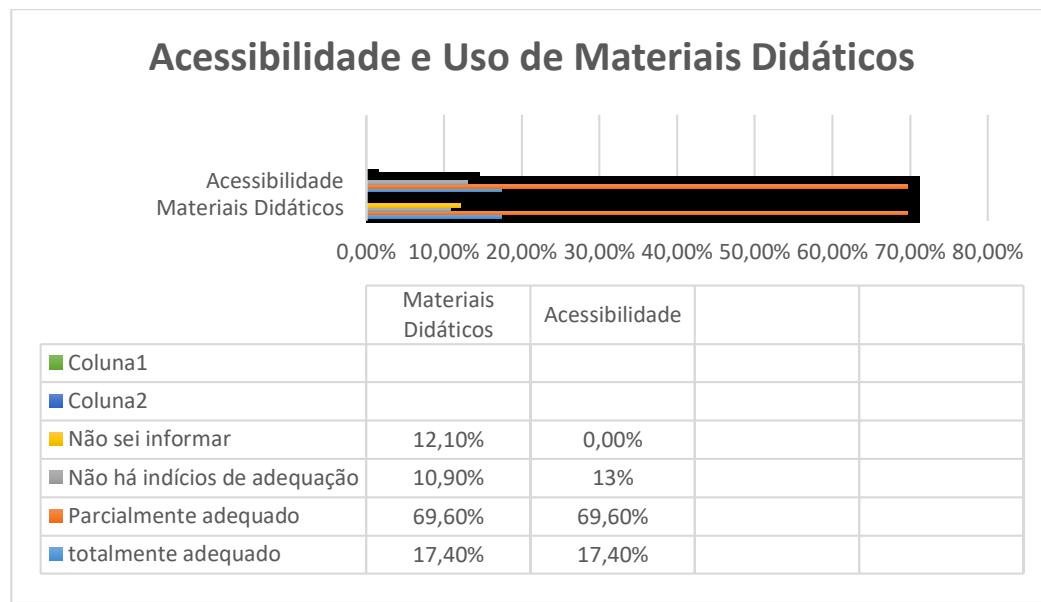
O estudo apontou ainda que 47% dos profissionais atuam diretamente com estudantes com deficiência no início de sua trajetória escolar, o que evidencia o interesse e preocupação desses educadores, em se manterem atualizados e manifestam anseios por mais formação e conhecimento para atuar de maneira mais eficaz e segura.

6.2 INCLUSÃO, ACESSIBILIDADE, MATERIAIS DIDÁTICOS: DESAFIOS E PRÁTICAS NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES COM AUTISMO

A inclusão e a acessibilidade no AEE para estudantes com autismo envolvem a adaptação de práticas pedagógicas, assim como também, a disponibilização de materiais didáticos que atendam às necessidades específicas desses estudantes. Garantir que esses materiais sejam acessíveis e adequados é um dos principais desafios enfrentados pelos educadores, exigindo uma abordagem criativa e inclusiva para promover o desenvolvimento e a aprendizagem efetiva.

Nesse contexto, o Gráfico 5 aborda a relação entre os materiais didáticos utilizados e sua acessibilidade, destacando as práticas implementadas para assegurar uma educação mais inclusiva e eficiente.

Gráfico 5: Acessibilidade e Uso de Materiais Didáticos



Fonte: Elaboração própria – 2024

Descrição: Gráfico de número 5. Intitulado: *Acessibilidade e Uso de Materiais Didáticos*. As respostas foram destacadas por um gráfico de barras representando acessibilidade, totalmente adequado na cor azul, parcialmente adequado na cor laranja e não há indícios de adequação em cinza. Em amarelo, cinza e azul. Quanto aos materiais didáticos azuis adequado, laranja parcialmente adequado, cinza sem indícios de adequação e amarelo não sei informar.

Quando discutimos materiais didáticos e acessibilidade nas escolas, é essencial criar um ambiente verdadeiramente inclusivo, que atenda às necessidades de todos os estudantes, especialmente aqueles com deficiências ou necessidades educacionais especiais. A pesquisa revelou que 69,6% dos entrevistados acreditam que as unidades escolares fornecem materiais adequados para os estudantes incluídos, o que demonstra um esforço em direção à inclusão, mas ainda há desafios a serem enfrentados. O AEE para estudantes com TEA, algumas medidas importantes para a escolha de materiais e estratégias incluem:

- Materiais Didáticos Acessíveis: A adoção de livros eletrônicos acessíveis, que podem ser utilizados em tablets ou computadores, é uma excelente ferramenta, pois possibilitam recursos como ampliação de texto, narração e ajustes de contraste de cores. Além disso, materiais manipuláveis e visuais, como objetos tridimensionais e cartões com imagens, são particularmente úteis para estudantes com autismo, que muitas vezes respondem melhor a estímulos visuais. Programas de computador interativos, com interfaces amigáveis e adaptadas, são outra solução eficaz, especialmente quando incluem pranchas

de comunicação com pictogramas ou dispositivos eletrônicos que auxiliam estudantes com dificuldades na fala.

- **Tecnologia Assistiva:** A tecnologia assistiva desempenha um papel fundamental na inclusão escolar. Softwares de leitura de tela, ampliação de texto e aplicativos específicos para comunicação alternativa e aumentativa (CAA), como o Proloquo2Go, permitem que estudantes não verbais ou com dificuldades de comunicação possam expressar suas ideias. Tablets ou computadores equipados com essas tecnologias facilitam a interação e a inclusão dos estudantes no processo de aprendizagem.
- **Adaptação dos Materiais Pedagógicos:** Materiais pedagógicos devem ser adaptados para atender às necessidades dos estudantes com TEA. Isso inclui versões simplificadas de textos, com frases curtas e claras, além de símbolos ou imagens que auxiliem na compreensão. O uso de mapas mentais, esquemas e tabelas pode ajudar a organizar o conhecimento de forma visual, acessível e clara para estudantes com dificuldades de organização. Além disso, é importante adaptar os materiais visuais com contrastes de cores e fontes apropriadas, facilitando a leitura e a visualização.
- **Espaços Acessíveis na Escola:** A acessibilidade dos espaços físicos também é uma questão crucial. Estudantes com deficiências físicas que utilizam cadeiras de rodas, por exemplo, precisam de rampas de acesso e elevadores para garantir sua mobilidade nos ambientes escolares, como bibliotecas e brinquedotecas, que promovem a inclusão. Para estudantes com deficiência visual, é necessário garantir a presença de placas em Braille e piso tátil. Além disso, ambientes tranquilos, com iluminação suave e menor ruído, são importantes para atender estudantes com sensibilidade sensorial, especialmente aqueles com TEA.

Apesar de alguns avanços, as unidades escolares de Tubarão-SC ainda apresentam barreiras arquitetônicas significativas. Muitos espaços que promovem a escolarização, como bibliotecas e brinquedotecas, carecem de rampas de acesso ou elevadores adequados, evidenciando a necessidade de um olhar mais inclusivo e técnico nas interações arquitetônicas e humanas dentro das escolas.

6.3 ESTRATÉGIAS DE INCLUSÃO PEDAGÓGICA

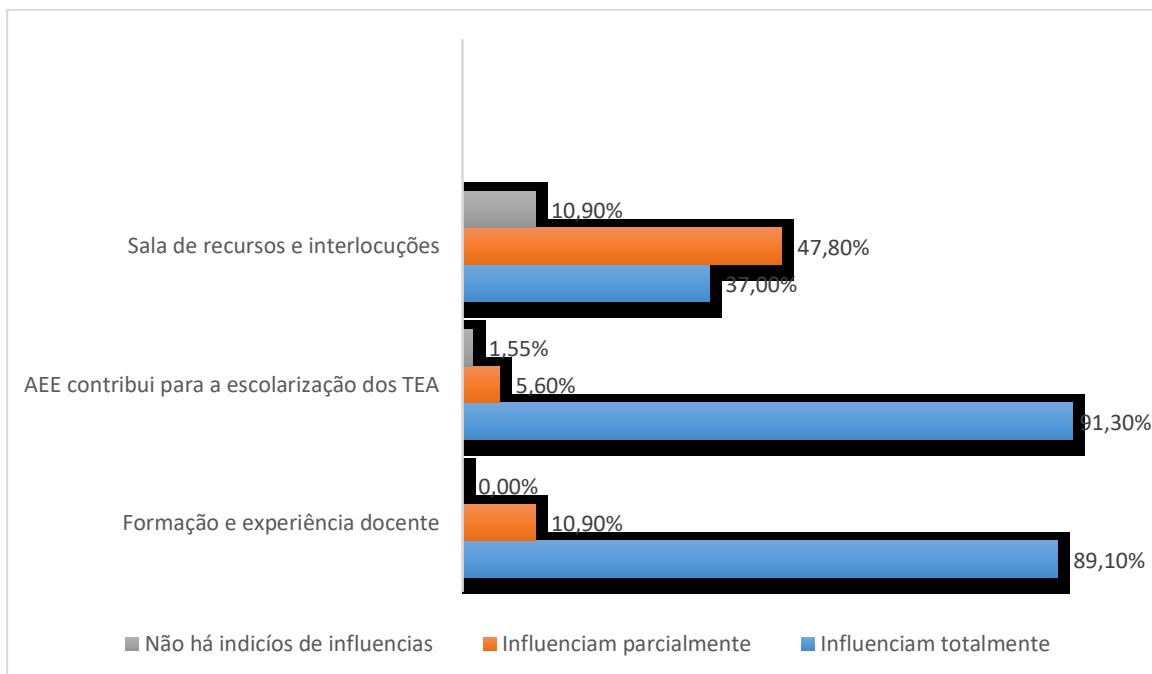
A aplicação de estratégias pedagógicas inclusivas é essencial para garantir que todos os estudantes participem do processo educacional. O ensino colaborativo, que promove a integração de todos os estudantes, respeitando suas limitações e potencialidades, é uma prática recomendada (Redmerski, 2021; Barbosa, M. 2018; Silva, 2018; Santos, 2021; Viçosa, 2021).

Para estudantes com TEA, a manutenção de uma rotina previsível, com o uso de avisos visuais, pode melhorar significativamente seu desempenho e reduzir a ansiedade. Também é fundamental criar formas alternativas de avaliação, como provas orais, uso de tecnologia assistiva ou avaliações contínuas, garantindo que os estudantes sejam avaliados de maneira justa e inclusiva. Isso requer um planejamento estratégico e cuidadoso, que considere as demandas de acessibilidade física e pedagógica, promovendo uma educação inclusiva que não apenas acolha, mas também valorize as potencialidades individuais de cada estudante.

A acessibilidade pedagógica desempenha um papel crucial na mediação da comunicação com estudantes autistas, facilitando o processo de aprendizagem e a interação no ambiente escolar. A parceria entre professores e profissionais do AEE possibilita o desenvolvimento de estratégias de comunicação mais eficazes, promovendo uma melhor compreensão e participação dos estudantes.

O Gráfico 6 explora a formação e as experiências dos profissionais envolvidos, a relação entre os envolvidos e a escolarização, além da colaboração realizada nas salas de recursos, destacando a importância dessa mediação no contexto educacional inclusivo.

Gráfico 6: Formação e Experiências, Escolarização no AEE, Interlocuções e Uso da Sala de Recursos



FONTE: Elaboração própria – 2024

DESCRIÇÃO: Gráfico de número 6, intitulado: *Formação e Experiências, Escolarização no AEE, Interlocuções e Uso da Sala de Recursos*. Esse gráfico de barras representa a formação e experiência docente: laranja 10,9% possuem experiência e azul 89,1%. Quanto a contribuição do AEE para a escolarização em azul, 91,3% afirmam que contribuem na escolarização, 5,6% contribui parcialmente na cor laranja em cinza 1,55% não há indícios de contribuição. Quanto as salas de recursos e suas interlocuções 37% em azul influenciam totalmente, em laranja 47,8% influenciam parcialmente e 10,9% na cor cinza não há indícios nas interlocuções.

As interlocuções entre os professores da sala comum e os profissionais do AEE são essenciais para garantir uma educação inclusiva. O diálogo contínuo e a colaboração entre esses profissionais favorecem uma melhor compreensão das necessidades dos estudantes com deficiências ou transtornos, como o TEA, facilitando a criação de estratégias pedagógicas mais adequadas.

Essas parcerias são fundamentais para a construção de um trabalho colaborativo que crie conexões e um suporte estruturado no processo pedagógico voltado aos estudantes com autismo. Promover uma conexão entre os professores e o AEE, além de investir na formação continuada desses profissionais, é indispensável para o êxito da inclusão escolar. Essa prática contribui para a construção de uma escola que realmente acolhe e atende a todos os seus estudantes.

Na pesquisa realizada, 60,9% dos participantes ressaltaram a importância dessa relação com o AEE, reconhecendo que o conhecimento especializado fornecido

por esses profissionais auxilia significativamente no processo de inclusão. Esses dados reforçam a importância da formação profissional na prática educativa, evidenciando a necessidade constante de capacitações de curta e longa duração para aprimorar tanto os conhecimentos conceituais quanto as técnicas necessárias para atuação com as diversas situações encontradas no ensino comum.

A comunicação entre o professor da sala comum e o AEE é crucial para alinhar as práticas pedagógicas, identificar as necessidades dos estudantes e avaliar o progresso. Exemplos dessa colaboração incluem:

- Reuniões periódicas: Esses encontros permitem que os professores compartilhem informações sobre as dificuldades e os progressos dos estudantes, discutam adaptações curriculares e ajustem as estratégias de ensino.
- Troca de informações e observações: O professor da sala comum pode fornecer feedback sobre o comportamento e desempenho do estudante, enquanto o profissional do AEE traz uma perspectiva especializada para orientar as adaptações necessárias.
- Planejamento conjunto: Importante que professores do AEE e da sala comum planejam juntos as atividades pedagógicas, ajustando conteúdos e métodos de ensino para que sejam acessíveis aos estudantes com deficiência e autismo. O AEE pode propor recursos e estratégias diferenciadas que complementam o conteúdo trabalhado em sala.

O professor da sala comum é responsável pela instrução do conteúdo curricular geral, mas deve considerar as necessidades inclusivas dos estudantes. Para isso, o professor precisa de apoio para adaptar o ensino sem perder o foco no aprendizado de toda a turma. Já o profissional do AEE atua como especialista em adaptações e estratégias pedagógicas voltadas para estudantes com necessidades especiais, fornecendo suporte direto aos estudantes e orientando o professor sobre como ajustar suas práticas e materiais (Redmerski, 2021; Barbosa, M. 2018; Silva, 2018; Santos, 2021; Viçosa, 2021).

Ambos os profissionais devem se enxergar como parceiros no processo de ensino, não como detentores de responsabilidades isoladas. A prática de Atendimento Educacional Especializado oferecida nas unidades escolares no município de

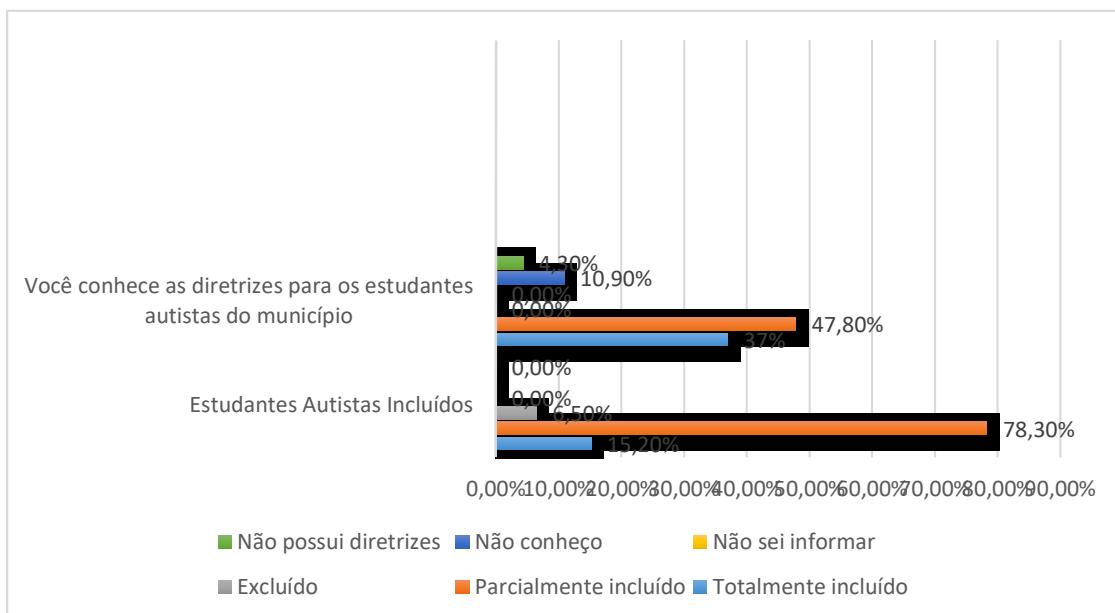
Tubarão/SC que possuem sala de Recursos, 15 salas em 2024, tem contribuído consideravelmente para a escolarização dos estudantes com autismo.

A especialização do educador que atua no AEE facilita e apoia a compreensão dos professores regentes e profissionais de apoio, ajudando-os a promover adequações, rotinas e posturas para lidar com situações de desregulação e crises enfrentadas.

Muitas vezes, os professores comuns enfrentam dificuldades para conciliar o tempo dedicado ao currículo com as necessidades dos estudantes com deficiência, e o apoio contínuo sendo essencial para equilibrar essas demandas. No entanto, alguns professores podem apresentar resistência em adaptar suas práticas ou em aceitar o AEE como colaborador ativo. É fundamental conscientizá-los sobre a importância da colaboração entre os profissionais. Quando os professores trabalham de forma integrada com este atendimento, os estudantes com deficiência sentem-se mais acolhidos, o que favorece seu desenvolvimento acadêmico e social. Essa colaboração amplia as práticas pedagógicas e beneficia todos os estudantes, não apenas aqueles com deficiência (Capellini; Zerbato, 2019).

A efetivação da inclusão escolar vai além do cumprimento de normas: é sobre criar um ambiente de aprendizado que valorize a diversidade e atenda às necessidades de todos. O Gráfico 7 examina como as práticas de inclusão e as diretrizes educacionais são implementadas no cotidiano escolar, demonstrando o impacto dessas ações na criação de um espaço educacional mais acessível e inclusivo.

Gráfico 7: Inclusão e Diretrizes.



Fonte: Elaboração própria – 2024

DESCRÍÇÃO: gráfico de número 7, trata dos estudantes incluídos e as diretrizes municipais relacionadas ao autismo. Gráfico de barras onde trata dos estudantes, 15,2% são incluídos, 78,3% são parcialmente incluídos e 6,5% são excluídos. Quanto ao conhecimento das diretrizes do município de Tubarão/SC, 37% tem conhecimento total, 4,3% afirmam que o município não possui diretriz, 47,8% conhecem parcialmente e 10,9% não conhecem as diretrizes para estudantes autistas.

A inclusão de estudantes com deficiência no ensino comum é uma política educacional e social que visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas habilidades ou necessidades especiais, tenham acesso a uma educação de qualidade, participando das mesmas aulas que seus colegas (Camelo, 2021; Tiradentes, 2020; Pereira, W. 2021).

No Brasil, essa prática é respaldada por leis como a LBI (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), que asseguram o direito à educação inclusiva.

Incluir de estudantes com deficiência no ensino comum é um desafio complexo, mas também, uma oportunidade de promover uma educação mais justa e equitativa. Ela demanda uma transformação profunda nas práticas pedagógicas, na formação dos professores, na estrutura das escolas e nas atitudes da sociedade.

Quando implementada de maneira eficaz, a inclusão beneficia não apenas os estudantes com deficiência, mas todos os envolvidos no processo educacional. No caso de estudantes autistas, a inclusão vai além do simples ato de matriculá-los na escola; envolve criar as possibilidades necessárias para garantir o acesso à

aprendizagem e sua permanência ativa no processo educativo.

A pesquisa realizada indicou que 78,3% dos profissionais acreditam que os estudantes com deficiência estão parcialmente incluídos, mas 6,5% ainda precisam ser efetivamente inseridos no processo de escolarização.

De acordo com a professora PR18:

“Acredito que a base de tudo é a capacitação adequada e atualizada dos profissionais envolvidos no processo. O trabalho de ambos deve caminhar num mesmo viés, contudo não acontece comumente”.

Esse registro ressalta a necessidade de aprimorar as estratégias de inclusão e garantir que todos os estudantes tenham igualdade de oportunidades no ambiente escolar. A inclusão proporciona diversas oportunidades de desenvolvimento cognitivo, social e emocional, tanto para os estudantes com deficiência quanto para os demais.

A convivência em um ambiente diverso promove empatia, cooperação e a valorização das diferenças. Estudantes com deficiência que frequentam o ensino comum têm mais oportunidades de desenvolver autonomia e habilidades sociais, essenciais para sua integração futura na vida adulta e no mercado de trabalho.

De acordo com profissional de apoio PA12:

“É inserir essa criança na turma considerando o seu social, na grande maioria dos casos, é mais prejudicado. É fazer com que compreenda a rotina na sala de aula e sinta-se parte dela”

Além disso, a educação inclusiva contribui para a diminuição das desigualdades sociais e educacionais, garantindo que todos os estudantes tenham as mesmas oportunidades de aprendizado e desenvolvimento. Para tanto, é crucial que as escolas se baseiem em diretrizes claras que orientem o planejamento pedagógico, as práticas de ensino e o funcionamento do sistema educacional.

Segundo o relato da professora PR12:

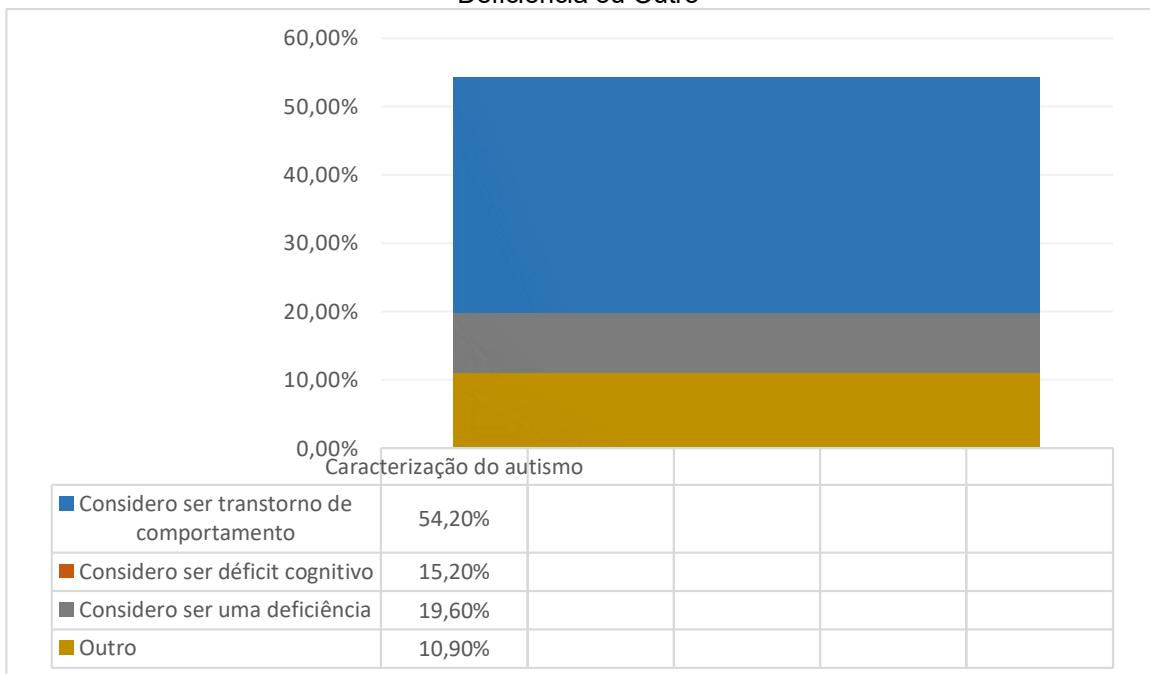
“Não só considero importante, como de suma importância para obtermos êxito no processo de ensino e aprendizagem”.

Entretanto, os dados obtidos na pesquisa revelam que 37% dos profissionais afirmam ter pleno conhecimento das diretrizes, enquanto 48% indicam conhecer essas normas apenas parcialmente. Cabe salientar que, atualmente, o município de Tubarão-SC ainda não possui diretrizes específicas voltadas aos estudantes autistas, o que representa um desafio significativo para a implementação eficaz da educação inclusiva no contexto local.

6.5 TEA: CONHECIMENTOS ATUAIS E MARCOS LEGAIS NA INCLUSÃO ESCOLAR

Os avanços no conhecimento sobre o TEA e os marcos legais que regem a inclusão escolar têm desempenhado um papel fundamental na garantia de direitos e na promoção de uma educação mais inclusiva. Essas legislações e diretrizes buscam assegurar que os estudantes com TEA tenham acesso a um ambiente educacional que respeite suas particularidades e promova seu desenvolvimento integral. Com base nesse contexto, o Gráfico 8 apresenta um panorama e políticas relacionadas ao TEA, destacando como essas medidas têm sido aplicadas na prática para garantir uma inclusão escolar efetiva.

Gráfico 8: Panorama e Políticas do Autismo: Transtorno de Comportamento, Déficit Cognitivo, Deficiência ou Outro



Fonte: Elaborado pela autora-2024.

DESCRIÇÃO: O gráfico número 8. Intitulado: *Percepções sobre a Caracterização do Autismo: Transtorno de Comportamento, Déficit Cognitivo, Deficiência ou Outro*. A caracterização do autismo onde 54,3% consideram ser um transtorno do comportamento, 15,2% consideram ser um déficit cognitivo, 19,6% consideram ser uma deficiência e 10,9% não sabem explicar.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área (Santos, 2008, p. 9).

O TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades significativas na comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos e interesses restritos. A ciência entende o autismo como um espectro, o que significa que as características e intensidade dos sintomas variam amplamente entre os sujeitos.

O diagnóstico, neste sentido, é baseado nos critérios definidos pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), que classifica o autismo em diferentes níveis de suporte. O DSM-5 também unifica diagnósticos anteriores, como Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, sob o termo TEA, promovendo uma abordagem mais abrangente (APA, 2011).

Estudos científicos indicam que o autismo tem origem multifatorial, com influências genéticas e ambientais. O tratamento do TEA é multidisciplinar, envolvendo terapias comportamentais, educacionais e, em alguns casos, medicamentos para tratar comorbidades associadas.

Ministério da Saúde que abarca as diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com TEA, descreve que:

O tratamento deve ser estabelecido de modo acolhedor e humanizado, considerando o estado emocional da pessoa com TEA e seus familiares, direcionando suas ações ao desenvolvimento de funcionalidades e à compensação de limitações funcionais, como também à prevenção ou retardamento de possível deterioração das capacidades funcionais, por meio de processos de habilitação e reabilitação focados no acompanhamento médico e no de outros profissionais de saúde envolvidos com as dimensões comportamentais, emocionais, cognitivas e de linguagem (oral, escrita e não verbal), pois estas são dimensões básicas à circulação e à pertença social das pessoas com TEA na sociedade (Brasil, 2012, p. 57).

Na pesquisa realizada com profissionais da Educação Básica no município de Tubarão/SC, ficou evidenciado que 54,3% dos participantes consideram o autismo apenas como um transtorno comportamental, desconsiderando outros fatores importantes, como as dificuldades relacionadas à linguagem e à interação social.

Esse dado revela a necessidade de uma compreensão mais ampla e precisa do TEA por parte dos profissionais da educação que participaram da pesquisa. No campo jurídico, o autismo é reconhecido como uma deficiência. No Brasil, a Lei Federal nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) estabeleceu os direitos das pessoas com TEA, conferindo-lhes os mesmos direitos e garantias previstos para outras pessoas com deficiência, conforme a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015).

Portanto, o autismo é considerado uma deficiência para fins legais, garantindo o acesso à educação inclusiva, saúde e apoio especializado em diversos âmbitos da sociedade. O enfoque jurídico envolve o direito à dignidade, acessibilidade, adequação de currículos escolares e proteção contra discriminação. Os sistemas de apoio legal buscam assegurar a plena inclusão e participação dos estudantes autistas em todos os aspectos da vida escolar e social.

Esses dois conceitos – científico e jurídico – trabalham em conjunto para promover o entendimento e a inclusão de estudantes com autismo na sociedade, cada um com sua abordagem específica. O princípio fundamental é que todos os estudantes têm o direito à educação em ambientes inclusivos, recebendo as adaptações necessárias para garantir sua plena participação. O sistema educacional deve valorizar e respeitar as diferenças entre os estudantes, reconhecendo que cada sujeito tem ritmos e estilos de aprendizagem únicos, e que a inclusão efetiva só é alcançada quando essas particularidades são levadas em consideração.

Santos (2008) afirma que a escola tem papel importante na investigação diagnóstica, uma vez que é o primeiro lugar de interação social da criança separada de seus familiares. É onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais - o que é muito difícil para um autista.

6.6 DESAFIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE: SUPERANDO BARREIRAS E FORTALECENDO O TRABALHO COLABORATIVO NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

A formação docente para a educação de estudantes com deficiência apresenta desafios significativos, como a preparação adequada e a adaptação às necessidades

dos estudantes. Superar essas barreiras requer o fortalecimento do trabalho colaborativo entre educadores e especialistas.

De acordo com Valle e Maia (2010, p. 23), a adaptação curricular se define como “o conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender as diferenças individuais dos alunos”.

A Tabela 2 resume os principais desafios da formação e as estratégias colaborativas adotadas para enfrentá-los.

Tabela 2: Formação, desafios e planejamento colaborativo.

Você possui formação na área educacional para estudantes autistas?	37% Possuem formação em nível de especialização.	28,3% Não possuem nenhuma formação.	30,4% Possuem curso de curta duração.	4,3% Possuem graduação na área.
Horas de formação?	34,8 % 120 horas	30,4% Especialização	10,9% 20 horas	8,7% 80 horas
Quais os maiores desafios?	54,3% Adaptações curriculares	17,4% Mediações nas interações comportamentais	10,9% Organização da rotina	8,7% Trabalho colaborativo
Você já participou de algum planejamento colaborativo objetivando práticas pedagógicas inclusivas?	37% Não participou	32,6% Participou plenamente	30,4% Participou parcialmente	

Fonte: Elaborado pela autora - 2024

DESCRIÇÃO: A tabela número 2 tem como título: Formação, desafios e planejamento colaborativo. 37% dos profissionais possuem formação a nível de especialização, 28,3% não possuem formação, 30,4% possuem formação de curta duração e 4,3% não possuem graduação na área. Quanto as horas de formação 34,8% possuem 120h, 30,4% especialização, 10,2% 20h e 8,7% 80h de formação na área do autismo. Com referência aos maiores desafios, 54,3% promover as adaptações curriculares, 17,4% efetivar as mediações nas interações comportamentais, 10,9% organização da rotina e 8,7% efetivação do trabalho colaborativo. Participação no planejamento colaborativo, 37% nunca participou, 32,6% participaram ativamente e 30,4%.

A análise dos dados revela uma preocupação com a formação exígua dos profissionais que atuam com estudantes autistas, sendo que 28,3% dos entrevistados não possuem qualificação na área, enquanto muitos realizaram apenas cursos de curta duração. A formação adequada é essencial para que as práticas pedagógicas

sejam adaptadas às necessidades dos estudantes com TEA, especialmente em relação às adaptações curriculares e ao manejo das interações comportamentais.

As adequações curriculares servem para flexibilizar e viabilizar o acesso às diretrizes estabelecidas pelo currículo comum e não possuem a intenção de desenvolver uma nova proposta curricular, mas estabelecer um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos. Isso é facilmente realizado quando há disponibilidade do profissional da sala de recurso na escola, que contribui para que sejam planificados as ações pedagógicas e o conteúdo que o estudante deve aprender (Valle; Maia, 2010).

A ausência de participação em planejamentos colaborativos também se apresenta como um desafio significativo, com 37% dos profissionais relatando nunca terem participado dessas práticas. O trabalho em equipe entre professores do AEE, professores da sala comum e outros profissionais da educação é fundamental para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo e garantir a qualidade do ensino.

Diante disso, repensar a formação de professores especializados, a fim de que estes sejam capazes de trabalhar em diferentes situações e possam assumir um papel-chave nos programas de necessidades educativas especiais. Deve ser adaptada uma formação inicial não categorizada, abarcando todos os tipos de deficiência, antes de se enveredar por uma formação especializada numa ou em mais áreas relativas a deficiências específicas (Unesco, 1994, p. 27).

O Plano Nacional de Educação (PNE) e a LBI reforçam a importância do AEE para promover uma inclusão efetiva nas escolas. Entretanto, para que isso se concretize, é necessário investir na formação contínua dos docentes e na integração de práticas pedagógicas inclusivas. Conforme Gauderer e Praça (2011), crianças com autismo frequentemente enfrentam dificuldades para usar as palavras de forma adequada, mas, ao serem incluídas em programas intensivos de ensino, tendem a apresentar avanços significativos nas habilidades de linguagem, motoras, sociais e de aprendizagem.

6.7 CONEXÃO ENTRE INCLUSÃO, FORMAÇÃO CONTINUADA E TRABALHO COLABORATIVO

Esses três elementos – inclusão, formação continuada e trabalho colaborativo estão intrinsecamente interligados. A inclusão só pode ser efetiva se houver

professores bem preparados, com formação continuada que os qualifique a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Ao mesmo tempo, o trabalho colaborativo entre diferentes profissionais sustenta a implementação de práticas inclusivas, proporcionando um ambiente de aprendizagem onde todos os estudantes se sintam respeitados e valorizados.

Capelline e Zerbato (2019) destacam alguns critérios para construção de um trabalho colaborativo:

1. Tempo para planejamento comum, momento de discutir e partilhar ideias;
2. Flexibilidade, ser flexível na forma de ensinar e organizar a sala;
3. Arriscar-se diante dos desafios que se apresentam fazendo acomodações para melhorar o ensino, é o aspecto mais importante;
4. Definir papéis e responsabilidades, ter clareza dos papéis e responsabilizar-se pelos avanços acadêmicos;
5. Compatibilidade, dada as especificidades de cada professor com estilos próprios para ensinar, há que se organizar diferentes possibilidades através de diálogos assertivos;
6. Habilidades de comunicação, o trabalho em conjunto exige comunicação constante.

Tais componentes refletem um sistema educacional que visa promover uma educação democrática e inclusiva, preparando os estudantes para a vida em sociedade, respeitando suas peculiaridades e necessidades.

Entretanto, os dados revelam que a maioria dos profissionais que atuam diretamente com estudantes autistas na rede municipal de Tubarão-SC não possui formação especializada. 28,3% dos entrevistados afirmam não ter formação adequada para compreender e mediar de forma eficaz o processo formativo desses estudantes.

Quando a abordagem se volta para os desafios enfrentados no processo de ensino e aprendizagem, há um consenso de que aspectos como adaptação curricular, mediação pedagógica, organização de rotinas e produção de materiais se tornam difíceis de empregar de maneira eficaz no contexto de sala de aula.

De acordo com o relato da professora PR 10:

“O mais difícil é atividade para estudante com autismo nível 3 de suporte, onde a criança muitas vezes se recusa a segurar o lápis e não comprehende como fazer as atividades. Tenho impressão de que não conseguimos ensinar de

maneira adequada”.

Um dos grandes desafios é preparar adequadamente os professores da educação comum para lidar com as necessidades específicas dos estudantes com deficiência. Muitos docentes ainda se sentem inseguros em relação a como adaptar suas práticas pedagógicas e avaliar esses estudantes de forma justa. Além disso, a inclusão escolar ainda enfrenta barreiras atitudinais, tanto por parte de alguns educadores quanto de estudantes e famílias.

A ausência de conhecimento e compreensão sobre as deficiências pode gerar preconceito e comportamentos de exclusão. Para que a interlocução entre os profissionais seja eficiente, é necessário investir na formação continuada de todos os professores, tanto os da sala comum quanto os do AEE. Alguns pontos importantes sobre essa formação incluem:

- Formação sobre inclusão: Os professores da sala comum precisam de formação para compreender as diferentes deficiências e transtornos, como o autismo, e as necessidades específicas de cada estudante. Isso inclui conhecer a legislação, as políticas de inclusão e as adaptações pedagógicas possíveis.
- Formação em metodologias inclusivas: Práticas como o design universal para a aprendizagem (DUA), que visa planejar as aulas de modo que todos os estudantes, com ou sem deficiência, possam participar e aprender de maneira equitativa.
- Desenvolvimento de competências socioemocionais: A empatia e a paciência são essenciais na prática inclusiva. Professores devem estar preparados para lidar com comportamentos desafiadores e apoiar o desenvolvimento emocional dos estudantes com deficiência.

A escolarização de estudantes autistas apresenta desafios significativos, que envolvem tanto barreiras estruturais e pedagógicas quanto questões sociais. No entanto, existem caminhos promissores para superar essas dificuldades e promover uma educação inclusiva de qualidade.

Neste estudo, foram investigados os desafios mais relevantes no processo de escolarização de estudantes autistas, incluindo a implantação de diretrizes norteadoras e a formação profissional. Os dados sugerem que o trabalho com estudantes autistas é considerado desafiador pelos profissionais, com muitos identificando dificuldades em aspectos como adaptações curriculares, criação de

rotinas e promoção da integração entre os estudantes.

Outro ponto relevante é a contratação de profissionais de apoio sem formação específica para a função. Esses profissionais não possuem direito à regência de classe, e há a percepção de que seu papel deveria ser o de mediar e intervir no processo de aprendizagem dos estudantes autistas. Tanto o professor regente quanto o profissional de apoio têm a responsabilidade de incluir e desenvolver todos os estudantes, com ou sem deficiência, promovendo um trabalho colaborativo.

O desafio da escolarização de estudantes autistas deve ser assumido por toda a escola, que precisa compreender as peculiaridades de cada indivíduo dentro do espectro, apoiando-se nos profissionais do AEE para discutir práticas e sugestões de inclusão.

De acordo com a professora PA7:

“Inúmeros! Desde a adequação do espaço escolar, aceitação de profissionais em práticas pedagógicas diferenciadas que atendam cada aluno em sua particularidade, o trato com a família com o diagnóstico, e muito mais. Pois para obtermos êxito necessitamos além das adequações, conhecimento, organização individualizada, a parceria e os cuidados com que os familiares lidam com o diagnóstico, são fundamentais”.

Os profissionais também apontaram a dificuldade de lidar com a objetividade dos estudantes autistas, uma vez que essa característica muitas vezes impede a efetivação de práticas pedagógicas moduladas para cada estudante.

A pesquisa também evidenciou a necessidade de suporte por parte da gestão escolar, uma vez que muitos gestores ainda pouco se engajam no processo de transformação para uma educação verdadeiramente inclusiva. Por isso, é relevante que toda a equipe escolar adote uma postura colaborativa, com uma visão integrada que promova o sentimento de pertencimento de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Quando se trata da formação profissional para atender estudantes autistas, a grande maioria dos participantes relatou carência formativa em seus cursos de pedagogia. Mesmo aqueles que tiveram uma formação voltada para a educação inclusiva relataram que a temática do autismo foi insuficientemente abordada. O conhecimento é a base para a efetivação do trabalho pedagógico, assegurando o direito dos estudantes com ou sem deficiência de participar ativamente e internalizar os conceitos científicos apresentados no processo de mediação.

A autoavaliação feita pelos participantes revelou um repensar da prática

pedagógica, destacando a necessidade de superar preconceitos e desenvolver uma visão mais empática, garantindo que as diferenças sejam valorizadas.

O foco deve estar na inclusão efetiva, que permita aos estudantes autistas participarem do processo educacional com suas especificidades e no seu próprio ritmo. Por fim, os participantes destacaram a dificuldade de trabalhar com turmas que possuem um número elevado de estudantes autistas (4 a 5 com TEA em uma única turma), o que compromete a mediação, a interação e a aprendizagem.

7 GUIA PRÁTICO PARA PROFESSORES: ESTRATÉGIAS E RECURSOS PARA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS

A partir dos dados coletados na pesquisa documental e aplicada, identificou-se a necessidade de desenvolver um guia de orientação prática voltado para os professores, tanto do AEE quanto da sala de aula comum. Este guia propõe uma abordagem colaborativa, baseada em práticas pedagógicas inclusivas que promovam a escolarização de estudantes autistas. O objetivo da elaboração desse recurso educacional tem o compromisso de guiar todos os profissionais envolvidos no processo educativo, promovendo uma cultura de inclusão sustentável e contínua.

A criação deste guia responde a uma das necessidades enfrentada pelas escolas da rede municipal de Tubarão-SC, especialmente, considerando a alternância de profissionais, o que dificulta a continuidade de planejamentos colaborativos, questão que ganhou visibilidade nessa pesquisa. Não é um fim em si mesmo, mas, oferece um ponto de partida para professores e profissionais de apoio que trabalham com estudantes, com ou sem deficiência, ajudando-os a alinhar suas práticas a uma proposta inclusiva e compartilhada.

É importante destacar que este guia não esgota as possibilidades de ação pedagógica, justamente, porque a cada dia, novas demandas surgem, e a realidade escolar está em constante transformação. Portanto, consideramos este material como

um recurso educacional em evolução, que deve ser revisado e aprimorado à medida que a prática educacional avança e as necessidades se tornam mais complexas.

Compreende-se este processo como uma aprendizagem em constante movimento, contínuo pois, envolve todos os atores da escola: professores, gestores, profissionais de apoio e especialistas do AEE. É necessário um compromisso com o aprimoramento técnico-científico, para que todos possam compreender e atuar nas práticas pedagógicas de maneira que atendam às particularidades dos estudantes autistas. Compreende-se com Alarcão (2003) que a construção cultural de uma escola inclusiva, capaz de acolher e respeitar a diversidade, tem como princípio o diálogo e a reflexão coletiva das decisões e ações necessárias para seguir atuando nas práticas pedagógicas. Isso exige um processo contínuo e profundo de reflexão crítica e ação colaborativa junto aos profissionais que tornam a educação possível.

Por isso, este Guia Prático para Professores traz algumas concepções e indicações sobre o TEA, manifestações e características mais comuns das relações e interações sociais da vida cotidiana nos espaços educativos. Esses pontos, podem auxiliar profissionais, que de alguma se envolvem com os processos educacionais de estudantes com TEA e planejar oportunidades de aprendizagens.

O guia destaca ainda a importância de reconhecer as variações dentro do espectro, respeitando a individualidade de cada estudante. Para promover práticas pedagógicas inclusivas, o guia sugere estratégias que favoreçam o aprendizado dos estudantes autistas, como:

- Recursos visuais: Utilização de cronogramas, pictogramas e outras ferramentas visuais para auxiliar na comunicação e na compreensão das tarefas;
- Ajustes/adequações das atividades: Respeitar o ritmo de aprendizagem de cada estudante, ajustando as atividades conforme suas necessidades;
- Rotinas estruturadas: A implementação de rotinas organizadas contribui para que os estudantes com TEA se sintam mais seguros e confortáveis no ambiente escolar.

Dentre outros pontos relevantes destaca a importância de promover uma cultura de respeito e compreensão entre todos os estudantes. Atividades de sensibilização que demonstrem o valor das diferenças e a necessidade de inclusão de todos são sugeridas, incentivando o respeito mútuo e o fortalecimento da empatia.

O uso de tecnologias assistivas é outra área contemplada no guia. Ferramentas como aplicativos de comunicação alternativa, jogos educativos adaptados e outros recursos tecnológicos podem facilitar o processo de aprendizagem e melhorar a interação dos estudantes autistas no ambiente escolar.

Por fim, o guia enfatiza a relevância do trabalho colaborativo entre o professor da sala comum, o AEE, a equipe de apoio e as famílias. Esse trabalho conjunto é fundamental para criar uma rede de suporte que garanta à inclusão efetiva e o desenvolvimento dos estudantes autistas, promovendo uma abordagem integrada que potencialize suas habilidades e favoreça o sucesso acadêmico e social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Superar os desafios relacionados à escolarização de estudantes autistas requer um compromisso compartilhado entre escolas, famílias e políticas públicas no campo da educação escolar. Elementos essenciais como a formação continuada de professores, a criação de ambientes adequados, a elaboração de planos educacionais mais personalizados e integrados e o trabalho colaborativo entre os profissionais são ações fundamentais para alcançar o sucesso da educação inclusiva. Mais do que garantir o acesso à escola, é imprescindível assegurar a participação ativa desses estudantes no processo de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de suas potencialidades e autonomia.

Com o objetivo de compreender as interlocuções pedagógicas entre professores do AEE e da sala regular nos anos iniciais do ensino fundamental na rede municipal de Tubarão, Santa Catarina, esta pesquisa identificou documentos oficiais que regulam o AEE como uma estratégia de mediação no âmbito da Educação Básica. Dessa análise destaca-se a importância de legislações e diretrizes que garantem o direito à educação inclusiva, enfatizando a necessidade de articulação entre o AEE e o ensino regular para assegurar práticas pedagógicas acessíveis e intencionais com o processo de aprendizagem a que todos os estudantes possuem, como um direito social.

A educação para os direitos humanos tem o potencial de ser um catalisador de mudanças sociais, ao permitir que todos conheçam e exerçam seus direitos, contribuindo para uma sociedade mais justa e equitativa, como pretende ser a perspectiva da educação inclusiva. Verifica-se que, o reconhecimento dos direitos educacionais de estudantes com deficiência, particularmente daqueles com TEA, passa inevitavelmente, pelas prescrições legais para sua efetividade.

Por conseguinte, a pesquisa abordou produções científicas que se relacionam à escolarização de estudantes com deficiência, com ênfase aos estudantes autistas. Esse levantamento bibliográfico evidenciou a relevância de compreender concepções, características e especificidades da pessoa com TEA e suas necessidades educacionais, consequentemente, de planejar colaborativamente e intervir pedagogicamente com ações mais justas e inclusivas. O trabalho integrado entre educadores do ensino comum e da educação especial fortalece práticas colaborativas

e efetivas (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011). Depreende-se que nesse processo educativo, é essencial que haja uma articulação estreita entre os professores, com troca de experiências, planejamento conjunto e responsabilidades compartilhadas sobre as estratégias e metas educacionais.

O estabelecimento de diretrizes favorece a colaboração entre os professores do AEE e da sala regular, assim como a definição de práticas curriculares voltadas a estudantes autistas nos anos iniciais, com foco na construção de ambientes de aprendizagem que respeitem a diversidade e promovam o seu pleno desenvolvimento. Este estudo reforça que a inclusão educacional demanda um compromisso coletivo e estruturado. A articulação entre o AEE e o ensino regular é indispensável para transformar as leis e diretrizes em ações práticas que promovam a acessibilidade ao currículo, o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes autistas e a garantia de seus direitos. Além disso, a formação inicial e continuada dos educadores mostrou-se fator de relevância e deve possibilitar o desenvolvimento de competências específicas para atender estudantes autistas, aliando o uso de tecnologias assistivas e práticas pedagógicas inclusivas.

Com isso, o estudo aponta a necessidade de práticas pedagógicas alinhadas às especificidades dos estudantes autistas, enfatizando a importância de recursos visuais, rotinas estruturadas e ajustes nas atividades escolares. Destaca-se também o papel da formação continuada e da sensibilização da comunidade escolar para o fortalecimento de uma cultura de respeito e inclusão.

Nessa direção, o produto resultante da pesquisa é um guia prático para professores, que reúne diretrizes e estratégias pedagógicas voltadas à inclusão escolar de estudantes com TEA, contribuindo para o avanço das práticas inclusivas na educação básica. Caracterizado como recurso educacional, este material emerge como uma contribuição relevante, como sugestão para fortalecimento do planejamento e a atuação colaborativa dos professores, para fins de assegurar o acesso e participação dos estudantes com TEA nos processos de escolarização na Educação Básica.

Conclui-se que a educação inclusiva, enquanto um direito intransponível, precisa ser traduzida em práticas que valorizem a diversidade e promovam o desenvolvimento integral dos estudantes. Este estudo contribui para repensar as interlocuções pedagógicas na perspectiva de uma educação mais justa e equitativa,

especialmente no contexto da escolarização de estudantes autistas nos anos iniciais do ensino fundamental. Por ser um campo de estudo em expansão, a educação escolar de estudantes com TEA permanece aberto para novos desafios e avançar em intervenções pedagógicas focadas no reconhecimento e valorização das potencialidades de todos os estudantes, com ou sem deficiência.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Adams Ricardo Pereira de. **Atuação do professor do AEE: desafios da inclusão de alunos com TEA.** 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2021.
- ALARÇÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ANDRÉ, Marli. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em educação. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 119-131, set. 2007.
- APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais** [recurso eletrônico]: DSM-5. Trad. por Maria Inês Corrêa Nascimento *et al.*; revisão técnica por Aristides Volpato Cordioli *et al.* 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 17 maio 2023.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 4. ed. Lisboa: Edições70, 2010.
- BARBIERI, Teresita. **"Sobre la categoría género.** Una introducción teórico-metodológica". In: RODRÍGUES, Regina (Ed.). Fin de siglo: genero y cambio civilizatorio Santiago: Isis Internacional, 1992. p. 111-128. (Ediciones de las Mujeres, n. 17).
- BARBOSA, Marily Oliveira. **Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) na escola: desafios para a ação educativa compartilhada.** 2018. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.
- BARBOSA, Verônica Marques da Silva. Atendimento educacional especializado (AEE) na rede municipal de ensino de Campina Grande/PB: uma análise a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva (2008-2018): com foco no caderno de acompanhamento do AEE. 2022. 10 f. In: **VII Colóquio Brasileiro Educação na Sociedade Contemporânea**, 2022, Campina Grande. Anais... Campina Grande: UFCG, 2022.
- BATISTÃO, Sandra Paula da Silva. **O projeto político-pedagógico e o atendimento educacional especializado na perspectiva inclusiva.** Diversa, 2015. Disponível em: <https://diversa.org.br/artigos/o-ppp-e-o-aee-na-perspectiva-inclusiva/>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- BECKER, Howard S. **Mundos da Arte.** Lisboa: Livros Horizonte, 2010.
- BEZERRA, G. F. Preparando a primavera: Contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 68, p. 272-287, jun. 2016. ISSN: 1676-2584.

BEZERRA, G. F. **Enquanto não brotam as flores vivas**: crítica à pedagogia da inclusão. 2012. 270f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba, 2012.

BOARATI, Miguel Angelo; SCIVOLETTO, Sandra; PANTANO, Telma. **A infância e a adolescência são os períodos...** [Introdução]. Psiquiatria da infância e adolescência. São Paulo: Manole, 2016. Disponível em: [repositorio.usp.br/result.php?filter\[\]=%author.person.name%20Boarati,%20Miguel%20Angelo](http://repositorio.usp.br/result.php?filter[]=%author.person.name%20Boarati,%20Miguel%20Angelo)". Acesso em: 30 jul. 2023.

BORDINI, Daniela; BRUNI, Ana Rita. Transtornos do Espectro Autista. *In:* ESTANISLAU, Gustavo M.; BRESSAN, Rodrigo Affonseca. **Saúde mental na escola**: o que os educadores devem saber. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de autistas é o tema do programa Salto para o Futuro**. 2022b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/autismo>. Acesso em: 1º jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 10 jul. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1º dez. 2023.

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

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmddocuments/rceb004_10.pdf. Acesso em: 22 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 24/2013 MEC/SECADI/DPEE**. Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. **Lei Federal nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2011.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade educação especial. Brasília: Ministério da Educação, 2009b.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008a.

BRASIL. Direito à Educação: Subsídios para a Gestão dos Sistemas Educacionais - Orientações e Marcos Legais. 2. ed. Brasília-DF: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Nota Técnica nº 11/2010/SEESP/MEC. Brasília, DF: MEC, 2010.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007, 2009a.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social e sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 dez. 1993.

BRASIL. Lei nº 8.899, de 29 de junho de 1994. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 30 jun. 1994.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 nov. 2000.

BRASIL. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 20 dez. 2000.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera a Lei

nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 jan. 2020.

BRASIL. Lei nº 14.624, de 11 de julho de 2023. Dispõe sobre o uso nacional do cordão de identificação como instrumento auxiliar de orientação para pessoas com deficiências ocultas. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 jul. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Proposta de Diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior. Brasília, 2000.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 23 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação Especial. **Nota Técnica nº 24/2013 MEC/SECADI/DPEE.** Orientações para a organização e oferta do atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília, DF: MEC, 2013.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiências: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, v. 22, n. 35, p. 329-338, 2009.

CAMELO, Maria Gorethi dos Santos. **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva em municípios do Maranhão: limitações e contribuições.** 2021. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2021.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo.** 1º ed. – São Paulo: Edicon, 2019.

CARNEIRO, Moacir A. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns:** possibilidades e limitações. Petrópolis: Vozes, 2007.

CARVALHO FILHO, José dos Santos. **Manual de Direito Administrativo.** 27ª edição. São Paulo: Atlas, 2013, 1392p.

CAPOVILLA, Alessandra. Contribuições da Neuropsicologia cognitiva e da avaliação neuropsicológica a compreensão do funcionamento cognitivo humano. **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 6, nº 11, 2007.

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em:
<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/20834/>

000718941.pdf?sequence=1>. Acesso em: 16 nov. 2024.

CAMARGO, A. M. F.; GOMES, R.V.B; SILVEIRA, S.M. **Dialogando sobre a política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.** In: GOMES, R.V.B; SILVEIRA, S. M.; FIGUEIREDO, M. R. V. (Orgs.). Políticas de inclusão e estratégias pedagógicas no Atendimento Educacional Especializado. Fortaleza: UFCE, Brasília: M&C, 2016.

CHAVES, José; Mário. Neuroplasticidade, memória e aprendizagem. Uma relação atemporal. **Rev. Psicopedagogia**, 2023.

CHAVES, Maria José; ABREU, Márcia Kelma de Alencar. **Currículo inclusivo: proposta de flexibilização curricular para o aprendente autista.** 2014. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2014/Modalidade_1datahora_11_11_2014_00_14_48_idinscrito_1032_21baa4b98f17f639f8e420243e5ad478.pdf Acesso em 23 de nov. 2023.

CIDADE, R. E.; FREITAS, P. S. Educação física e inclusão: considerações para prática pedagógica na escola. SEED/MEC. **Revista Integração**, edição especial, p. 26-30, 2009.

DAMÁSIO, A. **A estranha ordem das coisas.** As origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. DOI: 10.51207/2179-4057,20230006.

UNESCO. **Declaração De Salamanca**, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2024.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948.

FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R.S; FALIK, L.H. **Além da Inteligência:** aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A educação na cidade** São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. **Conscientização:** teoria e prática da libertação. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. Krob (org.). **Caminhos pedagógicos da educação especial.** Petrópolis: Vozes, 2005.

GAUDERER, E. C.; PRAÇA, E. T. P. O. **Uma reflexão acerca da inclusão de aluno autista no ensino regular.** 2011.

GHIDINI, Sabrina Selvatici Gomes. Atendimento educacional especializado como ação pedagógica em Educação Especial. 2020. **Dissertação (Mestrado em Educação)** – Programa de Pós-graduação de Mestrado Profissional em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIKOVATE, Carla Gruber. **Autismo**: compreendendo para melhor incluir. Rio de Janeiro, 2009. 35 p. Disponível em: <<http://www.carlagikovate.com.br/aulas/autismo%20compreendendo%20para%20melhor%20incluir.pdf>>. Acesso em: 16 nov. 2024.

GOMES, David Francisco Lopes. Fundamentação em Direitos Humanos e Cidadania. **Coleção Cadernos de Direitos Humanos**: Cadernos Pedagógicos da Escola de Formação em Direitos Humanos de Minas Gerais, EFDH-MG. Belo Horizonte: Marginália Comunicação, 2016. V. 1.

GOLDSTEIN, M. **Decade of the Brain**. An Agenda for Nineties. In NeurologyFrom Basics to Bedside (Special Issue), 161: 239-241, 1994.

GUPTA, Abha R.; STATE, Matthew W. Autismo: genética. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, p. 529-538, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/JNHPsJRR7zc8fN57F9Gsf4s/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2023.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Tubarão: população. 2023. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/tubarao/panorama>. Acesso em: 30 jul. 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos. O “especial” na educação, o atendimento especializado e a educação especial. In: **Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial**. Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado. Nova Almeida: SNPEE, 2011, v. 1, p. 1-17, 1, CD-ROM.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MANUEL, M. P. A. **Metodologia de Socialização da criança com Transtorno do Espectro Autista**. Curitiba-PR: Appris, 2024.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil**: História e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; TOYODO, C.Y. **Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular**. Educar em Revista. Curitiba, N. 41, p.81-93, 2011. Acesso em: nov.2024.

MENDES, E. G.; VILARONGA, A. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino Colaborativo**

como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: EDUSFSCar, 2014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar.** São Paulo, Educere et Educare, vol.2, n°4, jul/dez 2007. p.113-128.

MORAES, A. de. **Direito constitucional.** 17.ed. São Paulo: Atlas, 2018.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor.** Afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017. Disponível em: Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v47n166/1980-5314-cp-47-166-1106.pdf> Acesso em: 9 ago. 2022.

NÓVOA, A. **Entre a formação e a profissão:** ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Curriculum sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019. Disponível em: Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2022.

NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Na escola tem lugar para quem é diferente? **Re-criação: Revista do CREIA**, Corumbá, v. 4, n. 1, p. 7-18, jan. /jun. 1999.

PASIAN, M. S.; VELTRONE, A. A.; CAETANO, N. C. S. P. Avaliações educacionais e seus resultados: revelando ou omitindo a realidade brasileira sobre o fracasso escolar. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, SP, v. 6, p. 440-456, 2012.

PANSINI, Flávia. **Salas de recursos multifuncionais no Brasil: para que e para quem?.** 2018. 223 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

PEREIRA, C. D. Políticas de inclusão escolar: um estudo comparativo entre Brasil e Portugal ao nível da diferenciação curricular na Educação Básica. 321 f. 2019. **Tese (Doutorado em Ciências da Educação)** – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2019. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/65872>. Acesso em: 28 jul. 2023.

PEREIRA, Wiltiane Maria Barbosa. **E quando o futuro professor tem deficiência? Perspectivas sobre formação docente nos cursos de licenciaturas da UDESC.** 2021. 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

PERRENOUD, Philippe *et al.* **Fecundas incertezas ou como formar professores antes de ter todas as respostas.** In: PERRENOUD, P. *et al* (Orgs.) Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 211-223.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência.** 8^aed. rev., atual. e ampli. - São Paulo: Cortez, 2017.

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

RESENDE, F. V. de. Direitos humanos e cidadania – Proteção, promoção e restauração dos direitos das pessoas com deficiência. **Coleção Cadernos de Direitos Humanos**: Cadernos Pedagógicos da escola de formação em direitos humanos de Minas Gerais, EFDH-MG. Belo Horizonte: Marginália Comunicação, 2016. V. 10.

RELVAS, Marta Pires. Neurociência na prática pedagógica. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

RIESGO, R. Característica do autismo. *In: Autismo, educação e transdisciplinaridade*, Editora Papirus, 2013.

ROTTA, Newra Tellechea; BRIDI FILHO, Cesar Augusto; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Plasticidade cerebral e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed Editora Ltda., 2018.

SADIM, Geyse Patrizza Teixeira. **Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus**. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

SANTA CATARINA. **Secretaria da Educação e do Desporto**. Proposta Curricular. Temas multidisciplinares. Florianópolis: Cogen, 1998.

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação**. Fundação Catarinense de Educação Especial. Programa pedagógico. São José, SC: FCEE, 2009.

SANTOS, Neide Maria. **Educação inclusiva: práticas pedagógicas colaborativas para estudantes com transtorno do espectro do autismo**. 2021. 201 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia, Desenvolvimento e Políticas Públicas) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2021.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão** – construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WEVA, 1999. Disponível em: www.publicacoes.ifba.edu.br/ensinoemfoco/article/download/642/415/1837. Acesso em: 3 ago. 2023.

SENRA, Carmem Magda Ghetti; GUZZO, Raquel Souza Lobo. Assistência social e psicologia: sobre as tensões e conflitos do psicólogo no cotidiano do serviço público. **Psicologia & Sociedade**, v. 24, n. 2, p. 293-299, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/rdzMc6m5DDMvhpy6kfx38L/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 8 jul. 2023.

SILVA, Amós de Souza. **Percepções dos professores de apoio educacional especializado sobre a inclusão de alunos com o transtorno espectro do autismo.** 2018. 98 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2018.

SILVA, Fabio José Antonio da. A importância do desenvolvimento motor na Educação Infantil. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 31, ago. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/31/a-importancia-do-desenvolvimento-motor-na-educacao-infantil>. Acesso em: 1º jul. 2023.

SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. **Autismo e inclusão:** da teoria à prática. In: V ECPP, Maringá, out. 2009.

SCHÖN, Donald Alan. **Educando o Profissional Reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TIRADENTES, Regina Oliveira. **Políticas públicas educacionais inclusivas: a legitimidade da escolarização dos indivíduos com autismo nas escolas da SEDUC em Manaus.** 2020. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

TUBARÃO, Santa Catarina: Guia Completo sobre a Cidade. **Cidades do meu Brasil**, 2023. Disponível em: www.cidadesdomeubrasil.com.br/sc/tubarao. Acesso em: 2 ago. 2023.

TUBARÃO. **História.** 2023. Disponível em: <https://tubarao.sc.gov.br/pagina-3049/>. Acesso em: 29 jul. 2023.

TUBARÃO-SC. **Caravela.** 2023. Disponível em:
<https://www.caravela.info/regional/tubar%C3%A3o---sc>. Acesso em: 30 jul. 2023.

UNICEF BRASIL. **Convenção sobre os direitos da criança.** 1994. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca>. Acesso em: 12 nov. 2022.

UNESCO. Declaração Universal sobre Bioética e Direitos Humanos, 2005.
<https://ibdpac.com.br/a-declaracao-universal-sobre-bioetica-e-direitos-humanos-dubdh/>

ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948.
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

VALLE, T. G. M.; MAIA, A. C. B. **Aprendizagem e comportamento humano.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

VIÇOSA, Débora Lopes. **Inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: compreensão dos docentes atuantes no atendimento educacional**

especializado. 2021. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde) – Universidade Federal do Pampa, Uruguaiana, 2021.

VILARONGA, C. A. R. **Colaboração da educação especial em sala de aula: formação nas práticas pedagógicas do coensino.** 216 f. Tese de Doutorado - Universidade Federal de São Carlos, 2014.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo, Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar". In: Luria, A. R.; Leontiev, A. e Vygotsky, L. S. (orgs). **Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento.** São Paulo, Moraes, 1991.

VITTI, Sylvia Cristina de Azevedo; DE AZEVEDO, Maria Alice Salvador Busato. Reflexões sobre o desenvolvimento humano na perspectiva histórico-cultural: relações e inter-relações da mediação cultural, da escola e do professor. **Revista Profissão Docente**, [S. I.], v. 18, n. 39, p. 360–372, 2018. DOI: 10.31496/rpd.v18i39.1219. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1219>. Acesso em: 9 set. 2024.

ANEXO 1



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA-UDESC
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE – PROFEI

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos da Assessora da Fundação Municipal de Educação Tubarão-SC da Equipe Multiprofissional Simone Piva, ciênciça para realização da pesquisa integrante do Trabalho de Mestrado em Educação Especial Inclusivo(UDESC), da professora Silvana Aparecida Nogueira, orientado(a) pelo Profº(a) Dra: Cleia Démetrio Pereira, tendo como título preliminar: **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SUJEITOS COM TEA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TUBARÃO-SC: DESAFIO EMERGENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

As informações solicitadas farão parte do levantamento Estatístico para formulação de possívies praticas pedagógicas que favoreçam a pessoa com Transtorno do Espectro Autista e demais deficiências encontradas nas escolas municipais de Tubarão (SC).

Necessito dos dados referentes a estudantes com deficiênciam tendo ano base 2021/2022/2023.

A Secretaria da Fundação Municipal de Educação de Tubarão – SC, Adriana Mariano já esta ciente de tal ato.

Tubarão, 2 de agosto de 2023.
ProFessora: Silvana Aparecida Nogueira

ANEXO 2



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA-UDESC
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE- PROFEI

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos do Gestor da Fundação Municipal de Educação Tubarão-SC, Adriana Mariano, autorização para realização da pesquisa integrante do Trabalho de Mestrado em Educação Especial Inclusivo(UDESC), da professora Silvana Aparecida Nogueira, orientado(a) pelo Prof(a) Dra: Cleia Démétrio Pereira, tendo como título preliminar: **ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SUJEITOS COM TEA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TUBARÃO-SC: DESAFIO EMERGENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.**

A presente atividade é requisito para a qualificação do trabalho e ser desenvolvido a posteriori, (2023/2024).

As informações aqui solicitadas farão parte do levantamento Estatístico para formulação de possíveis práticas pedagógicas que favoreçam a pessoa com Transtorno do Espectro Autista e demais deficiências encontradas nas escolas municipais de Tubarão (SC).

Necessito neste momento os dados abaixo:

Dados Básicos do Município de Tubarão – SC

DADOS MUNICIPAL	2022	2023
Habitantes	105.687 (IBGE)	110.088 (IBGE/2023)
Estudantes da Educação Básica		
Estudante do Ensino Fundamental		
Estudantes da Educação Infantil		
Estudantes com deficiência		
Quantas escolas com AEE		
Estudantes do AEE		
Estudantes com TEA		
Números de escolas	Infantil Ensino Fundamental	Infantil Ensino Fundamental

Tubarão, 31 de julho de 2023.
 Professora: Silvana Aparecida Nogueira

ANEXO 3



**MUNICÍPIO DE
TUBARÃO**

Tubarão, 01 de agosto de 2023.

Segue abaixo, os dados solicitados a fim de subsidiar a pesquisa integrante do Trabalho de Mestrado em Educação Especial Inclusivo (UDESC), da professora Silvana Aparecida Nogueira, tendo com título preliminar: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA SUJEITOS COM TEA NAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE TUBARÃO – SC: DESAFIO EMERGENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

DADOS MUNICIPAIS 2022- 2023

Estudantes da Educação Básica 5891 6025
Estudantes do Ensino Fundamental 2943 2981
Estudantes da Educação Infantil 2948 3044
Estudantes com deficiência 369 351
Quantas escolas com AEE 17 15
Estudantes do AEE 162 170
Estudantes com TEA 172 167
Números de escolas Ed. Infantil: 29
Ensino Fundamental: 14
Ed. Infantil: 29
Ensino Fundamental: 14

Obs.: Os dados declarados no ano 2023, refletem as informações registradas em 31/07/2023.

Andréa Fratoni de Souza Medeiros
Assessora de Planejamento Pedagógico

PREFEITURA MUNICIPAL DE TUBARÃO – FUNDAÇÃO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
Avenida Marcolino Martins Cabral, 336/ Bairro Centro / Tubarão/SC / CEP 88701-000
Fone: 48 3621-9400 / www.tubarao.sc.gov.br

ANEXO 4

GABINETE DO REITOR

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O (a) senhor (a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei), intitulada “Atendimento Educacional Especializado para estudantes autistas nas escolas públicas da rede municipal de Tubarão-SC”. A pesquisa possui os seguintes objetivos específicos: a) identificar quais documentos oficiais prescrevem o atendimento educacional especializado como mediação no âmbito da Educação Básica; b) selecionar produções científicas que reverberam sobre a escolarização de estudantes com deficiência, especificamente, estudantes autistas; e, c) estabelecer diretrizes pedagógicas para a atuação de professores do atendimento educacional especializado e sala de aula regular, com base no trabalho colaborativo nas práticas curriculares de estudantes autistas nos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de ensino de Tubarão, Santa Catarina, que se realizará por meio de ambientes virtuais envolvendo questionário estruturado com perguntas abertas e fechadas as quais podem ser interpretadas no andamento do preenchimento on-line acessado pelo *Google Forms*, enviadas por e-mail ao participante.

Por uma questão ética, confiabilidade e sigilo, definimos utilizar códigos alfanuméricos (PR1 a PR14 e PAEE1 a PAEE 10) para a descrição, de identificação e posterior análise dos resultados dos participantes, sendo que os mesmos não têm obrigação de responder todas as perguntas, ficando à vontade para responder parte ou todas as questões que lhes foram sugeridas, dotação de anonimato e pseudonimização e fornecimento de informações precisas aos participantes.

Por isso, antes de responder às perguntas e participar da pesquisa que será disponibilizada em ambiente virtual, será apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a sua anuência. Esse Termo de Consentimento será enviado antes de responder à pesquisa onde os participantes serão informados que

se trata de uma pesquisa de caráter acadêmico e deverão assinar o Termo de Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE) que será enviado por e-mail para os participantes e recolhido após assinatura pelo mesmo endereço de e-mail.

As informações coletadas serão armazenadas e tratadas com toda segurança, confiabilidade e monitoramento com armazenamento criptografado por período de 5 anos determinado pela legislação vigente com utilização de backup, garantindo proteção e recuperação de dados coletados e, posterior descarte após período previsto a consumação dos resultados, não os salvando em ambientes compartilhados.

O (a) Senhor (a) não terá despesas e nem será remunerado (a) pela participação na pesquisa. Destacamos que os riscos desde procedimento de pesquisa serão mínimos, dentre os quais estão o desenvolvimento do cansaço, aborrecimento e/ou desconforto ao responder perguntas realizadas durante o preenchimento e terá o uso de plataformas seguras e confiáveis para proteção dos dados coletados.

Os riscos deste procedimento, para participação na pesquisa apresenta risco baixo, pois o processo de levantamento dos dados via questionário poderá não alcançar a totalidade preterida por essa pesquisadora, devido a fatores ambientais (espaço adequado para responder) tecnológicos (acesso à internet) e emocionais (motivação participativa). Para minimizar os riscos será oportunizado acesso à internet e espaço adequado nas unidades escolares. No intuito de minimizar esses riscos você terá a autonomia para deixar de responder aquelas questões nas quais não se sentir à vontade, além de ficar livre para interromper sua participação, caso considere necessário.

Salienta-se que a ética e a segurança dos participantes são prioridade na evolução para concretização dessa pesquisa, garantido ao participante o respeito aos valores morais, sociais, culturais, religiosos e éticos bem como hábitos e costume garantido a suspensão imediata se for percebido algum risco de violação de dados ou da integridade do participante.

A pesquisa prevê benefícios diretos e indiretos. Entende-se por diretos sendo aqueles que possibilitam aos envolvidos na pesquisa o acesso a participação na formulação de um produto educacional voltado a demanda de profissionais envolvidos

no processo de escolarização de estudantes autistas na rede municipal de ensino de Tubarão/SC dos anos iniciais.

Os benefícios em participar desse estudo são superiores aos riscos apresentados e, considerando que os participantes não terão custos, nem receberão qualquer vantagem financeira. O conhecimento adquirido e construído será um benefício direto na qualificação dos participantes que resultará na construção de Diretrizes para o trabalho com estudantes autistas na rede municipal de Tubarão/SC.

Considera-se benefícios indiretos, a ampliação do conhecimento pela comunidade científica acerca do objeto de pesquisa “Atendimento Educacional Especializado para estudantes autistas nas escolas públicas da rede municipal de Tubarão-SC” que, por conseguinte, pode contribuir de imediato com os participantes nas mediações das práticas pedagógicas dos professores e profissionais de apoio que atuam diretamente com estudantes autistas.

Enfatizamos que as reflexões pensadas para o questionamento do formulário, possui a possibilidade de alterações na visão de mundo e mudança comportamentais proporcionados pelo objeto de pesquisa.

O (a) senhor (a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos desse estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UDESC no endereço: Avenida Madre Benvenuta, 2007, Reitoria – Térreo – sala CEP/UDESC, bairro Itacorubi, Florianópolis –SC, CEP: 88.035.001, Tel.: (48) 3664-8084 – e-mail: cepsh.reitoria@udesc.br.

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos da pesquisa serão as pesquisadoras Silvana Aparecida Nogueira – mestrand, Professora Orientadora Dra. Cléia Demétrio Pereira.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos.

A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome, porém, caso seja necessário a identificação do participante a pesquisa, um novo documento de autorização será solicitado, tendo o participante a plena liberdade de não aceitar.

É importante que o (a) senhor (a) guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico, para tanto, será enviado o documento pelo endereço de e-mail nogueirasilvanaaparecida@gmail.com.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Silvana Aparecida Nogueira

NÚMERO DO TELEFONE: (48) 99996-9595

ENDEREÇO ELETRÔNICO: nogueirasilvanaaparecida@gmail.com.

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPSPH/UDESC
Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: cep.udesc@gmail.com

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: conept@saude.gov.br

ANEXO 5**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados coletados permanecerão no anonimato, mantendo em sigilo. Eu comprehendo que no decorrer deste estudo, durante as medições dos experimentos/procedimentos de levantamento e tratamento de dados, fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

Nome por extenso _____ CPF _____

Assinatura _____ Local: _____ Data: ____ / ____ / ____ .

ANEXO 6**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO – ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS**

Eu, Silvana Aparecida Nogueira, estudante do curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede – PROFEI, da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, solicito sua contribuição para a minha pesquisa: “ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES AUTISTAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE TUBARÃO-SC” respondendo às questões a seguir:

DAS QUESTÕES FECHADAS**A - CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA:**

1). Qual seu gênero?

- () masculino
() feminino
() prefiro não declarar

2). Qual sua faixa etária?

- () de 18 a 25 anos
() de 26 a 40 anos
() de 41 a 55 anos
() mais de 55 anos

3). Qual é o seu nível de formação?

- () Magistério Ensino Médio
() Licenciatura
() Especialização
() Mestrado
() Doutorado

4). Há quantos anos você concluiu o nível assinalado na questão anterior?

- () Há menos de 2 anos
() De 2 a 7 anos
() De 8 a 14 anos
() De 15 a 20 anos
() Há mais de 20 anos

5). Há quantos anos você atua como professor (a) na Educação Básica?

- Meu primeiro ano
- 1 - 2 anos
- 3 - 5 anos
- 6 - 10 anos
- 11 - 15 anos
- 16 - 20 anos
- Mais de 20 anos

6). Qual a seu campo de atuação docente?

- Professor Regente
- Profissional de Apoio docente
- Professor do AEE

7). Qual o tipo de vínculo trabalhista na escola?

- Estatutário (efetivo)
- Admitido caráter temporário (ACT)

8). Qual o ano/série que de atuação?

- 1º ano
- 2º ano
- 3º ano
- 4º ano
- 5º ano

B - QUESTÕES SOBRE O OBJETO DA PESQUISA:

1). Em relação aos materiais didáticos e recursos pedagógicos utilizados pela escola, você considera que são:

- totalmente adequados para a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais.
- parcialmente adequados para a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais.
- não há indícios de adequações para a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais.
- não sei informar.

2). Ao avaliar as instalações, estrutura física e acessibilidade da escola, você considera que sua escola se encontra:

- totalmente adequada para promover a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais.
- parcialmente adequada para promover a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais.

() não há indícios de adequação para promover a inclusão de estudantes com necessidades educativas especiais.

() Não sei informar.

3). Você considera que a formação profissional e experiências docentes:

() influenciam totalmente para que as práticas curriculares se tornem efetivamente inclusivas.

() influenciam parcialmente para que as práticas curriculares se tornem efetivamente inclusivas.

() não há indícios de influências para que as práticas curriculares se tornem efetivamente inclusivas.

() não sei informar

4). Você considera que a atuação do profissional no AEE contribui para o processo de escolarização dos estudantes com transtorno do espectro autista?

() contribui totalmente

() contribui parcialmente

() não contribui

() não sei informar

5). Você considera que os estudantes autistas se sentem incluídos?

() Encontram-se totalmente incluídos

() Encontram-se parcialmente incluídos

() Encontram-se excluídos do processo escolar

() Não sei informar

6). As interlocuções proporcionadas pelo Atendimento Educacional Especializado nas salas de recurso multifuncionais em sua escola, você considera?

() Considero as interlocuções efetuadas totalmente produtivas

() Considero as interlocuções efetuadas parcialmente produtivas

() Considero as interlocuções efetuadas insuficientes

() Minha escola não possui sala de recurso multifuncionais

7). Você conhece as diretrizes para o atendimento dos estudantes autistas do seu município?

() Conheço totalmente as diretrizes municipais para o atendimento dos estudantes autistas

() Conheço parcialmente as diretrizes municipais para o atendimento dos estudantes autistas

() Não conheço as diretrizes municipais para o atendimento dos estudantes autistas

() Nosso município não possui diretrizes para o atendimento dos estudantes autistas

C - INDICATIVOS SOBRE O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:

1). Você tem conhecimento sobre o desenvolvimento de estudantes autistas?

- Considero ter conhecimento amplo sobre o assunto
- Considero ter conhecimento parcial sobre o assunto
- Considero ter conhecimento superficial sobre o assunto
- Considero não ter conhecimento sobre o assunto

2). Você possui alguma formação na área educacional para estudantes autistas?

(Pode ter mais de uma opção)

- Possuo cursos de curta duração
- Possuo curso de longa duração
- Possuo formação ao nível de pós-graduação
- Não possuo nenhuma formação na área do autismo

3). Se a sua resposta anterior for afirmativa, quantas horas de formação possui e/ou tipo de pós-graduação? (Pode ter mais de uma opção)

- Especialização
- Mestrado
- Doutorado
- 120h
- 80h
- 40h
- 20h
- Outro, Qual? _____

4). Qual seu (s) maior (es) desafio (s) no (s) processos de ensino aprendizagem com estudantes autistas? (Pode ser assinalado mais de uma opção)

- adaptações curriculares
- mediações nas interações comportamentais
- organização da rotina pedagógica
- produção de materiais didáticos
- trabalho colaborativo
- considero que todos os itens são desafiadores

5) Como você caracteriza o autismo?

- considero ser transtorno de comportamento
- considero ser um déficit cognitivo
- considero ser uma deficiência
- outro, especifique: _____

6). Você já participou de algum planejamento colaborativo objetivando práticas pedagógicas inclusivas?

- Participei plenamente de planejamento colaborativo

- () Participei parcialmente de planejamento colaborativo
 () Não participei de planejamento colaborativo

DAS QUESTÕES ABERTAS

- 1). Na sua opinião, que desafios mais relevantes você considera ser discutido nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes autistas nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir da interlocução entre o atendimento educacional especializado e sala de aula do ensino regular?
- 2). Você considera importante a rede municipal de ensino instituir diretrizes didático-pedagógicas para o processo de escolarização de estudantes autistas? Justifique e deixe sugestões que poderiam ser incorporadas como diretrizes neste processo.
- 3). Você considera que sua formação profissional atende às necessidades dos estudantes autistas? Em que aspectos têm contribuído com este processo?
- 4). Na sua atuação docente você encontra alguma (s) dificuldade (s) para atender os estudantes com transtorno espectro autista? Quais?

ANEXO 7

UDESC

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA-UDESC
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE – PROFEI

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos da Assessora da Fundação Municipal de Educação Tubarão-SC da Equipe Multiprofissional Simone Piva , ciênciia para realização da pesquisa integrante do Trabalho de Mestrado em Educação Especial Inclusivo(UDESC), da professora Silvana Aparecida Nogueira, orientado(a) pelo Prof.(a) Dra.: Cleia Demétrio Pereira, tendo como título preliminar: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES AUTISTAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE TUBARÃO-SC.

As informações solicitadas farão parte do levantamento Estatístico para formulação de possíveis práticas pedagógicas que favoreçam a pessoa com Transtorno do Espectro Autista e demais deficiências encontradas nas escolas municipais de Tubarão (SC),nos anos iniciais.

Necessito dos dados referentes a estudantes com deficiência tendo ano base 2021/2022/2023.

Dados Básicos do Município de Tubarão/SC

DADOS MUNICIPAL	2022	2023	2024
Habitantes	105.687 (IBGE)	110.088 (IBGE)	110.088 (IBGE)
Estudantes com deficiência	369	351	
Estudantes do AEE	162	170	
Estudantes com TEA	172	167	
Salas multifuncionais	17	15	

Tubarão, 21 de junho de 2024.

Professora Mestranda: Silvana Aparecida Nogueira

ANEXO 8



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA-UDESC
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE- PROFEI

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Através do presente instrumento, solicitamos do Gestor da Fundação Municipal de Educação Tubarão-SC, ANETE DACORÉGGIO VOLPATO WILBERT (Diretora-presidente da Fundação Municipal de Educação), autorização para realização da pesquisa integrante do Trabalho de Mestrado em Educação Especial Inclusivo(UDESC), da professora Silvana Aparecida Nogueira, orientado(a) pelo Prof.(a) Dra.: Cleia Demétrio Pereira, tendo como título preliminar: ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO PARA ESTUDANTES AUTISTAS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA REDE MUNICIPAL DE TUBARÃO-SC.

A presente atividade é requisita para a terminalidade da Dissertação que está sendo desenvolvida com projeção de apresentação a banca examinadora em agosto de 2024.

As informações aqui solicitadas farão parte do levantamento Estatístico para formulação de possíveis práticas pedagógicas que favoreçam a pessoa com Transtorno do Espectro Autista e demais deficiências encontradas nas escolas municipais de Tubarão (SC), nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Necessito neste momento a complementação dos dados abaixo:

Quadro 1 – Dados Básicos do Município de Tubarão/SC

DADOS MUNICIPAL	2022	2023	2024
Habitantes	105.687 (IBGE)	110.088 (IBGE)	110.088 (IBGE)
Estudantes da Educação Básica	5.891	6.025	
Estudantes do Ensino Fundamental	2.943	2.981	
Estudantes da Educação Infantil	2.948	3.044	
Estudantes com deficiência	369	351	
Estudantes do AEE	162	170	
Estudantes com TEA	172	167	
Número de escolas	Educação Infantil: 29	Educação Infantil: 29	Educação Infantil: 29
	Ensino Fundamental: 14	Ensino Fundamental: 14	Ensino Fundamental: 14
	Conveniadas:	Conveniadas:	Conveniadas:
Salas multifuncionais	17	15	

Tubarão, 21 de junho de 2024.

Professora Mestranda: Silvana Aparecida Nogueira