



**CAMPUS I  
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDUC  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL NA  
PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**MARIA JOSENILDA CALIXTO SOUSA**

**DESENHANDO A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA:  
DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-PB**

**CAMPINA GRANDE  
2024**

MARIA JOSENILDA CALIXTO SOUSA

**DESENHANDO A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA:  
DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-PB**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

**Área de concentração:** Educação Especial.

**Orientador:** Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre.

**CAMPINA GRANDE  
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

S725d Sousa, Maria Josenilda Calixto.

Desenhando a inclusão de alunos com TEA [manuscrito] : diretrizes da educação especial na perspectiva inclusiva em uma escola pública no município de Boa Vista - PB / Maria Josenilda Calixto Sousa. - 2024.

50 p. : il. colorido.

Digitado. Monografia (Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2024. "Orientação : Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre, Departamento de Educação - CEDUC."

1. Educação especial. 2. Inclusão. 3. Políticas educacionais. 4. Transtorno do Espectro Autista - TEA. I. Título

21. ed. CDD 371.9

MARIA JOSENILDA CALIXTO SOUSA

DESENHANDO A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA:  
DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA EM  
UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE BOA VISTA-PB

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Especialização em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Área de concentração: Educação Especial.

Aprovada em: 24/09/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

*Eduardo Onofre*

---

Prof. Dr. Eduardo Gomes Onofre (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Gilberlandio N. da Silva*

---

Prof. Me. Gilberlandio Nunes da Silva  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

*Kledson de Albuquerque Alves*

---

Prof. Me. Kledson de Albuquerque Alves  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A José Miguel e à Clarinha, por despertarem em mim a vontade de buscar ser melhor, DEDICO.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por sustentar-me e guiar-me em cada momento.

À Maria José Guerra, coordenadora do curso deste Especialização, por seu empenho e presença.

Ao professor Eduardo Gomes Onofre pelas leituras sugeridas ao longo desta orientação e por toda dedicação destinadas à construção desta pesquisa.

Ao meu filho José Miguel e ao meu companheiro Gean por me apoiarem e me respeitarem neste processo.

Aos meus pais pelo exemplo de resistência e pelo encorajamento mesmo na ausência de palavras.

Aos professores do Curso de Especialização da UEPB, em especial, Eduardo, Tatiana, Cristiano, Soraya, Diana, Fabíola, Jeane e Herbart, os quais contribuíram ao longo de 16 meses, por meio das disciplinas e discussões, para o desenvolvimento desta pesquisa.

A Aluízio, secretário do curso, pela presteza em cada contato e em todas as necessidades.

Aos colegas de turma, em especial Maria Trajano e Bruna, pelos momentos de amizade e apoio.

“o único bom ensino é o que se adianta  
ao desenvolvimento”

Vygotsky

## RESUMO

Em meio às pesquisas realizadas, esta pesquisa apresenta um olhar direcionado à área da Educação Especial, dentro da perspectiva da inclusiva, uma vez que reflete sobre a relação que se estabelece entre as políticas educacionais e a inclusão de alunos com TEA. Assim, seu objetivo principal é investigar as políticas educacionais direcionadas à inclusão escolar de alunos com TEA no contexto da modalidade regular de educação. Por meio de uma pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativo, foram coletados dados acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva a partir de uma entrevista realizada com um diretor escolar da rede pública do município paraibano de Boa Vista, cujas respostas foram correlacionadas com políticas educacionais. Para embasar as considerações tecidas, foram utilizados como aporte os teóricos como Cruvinel, Heredero, Libâneo e Oliveira. Diante das reflexões realizadas, os resultados obtidos apontaram para uma busca em curso para o alcance dos mecanismos de inclusão do aluno com TEA na rede regular pública de educação.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Inclusão; Políticas Educacionais; aluno com TEA.

## **ABSTRACT**

In the midst of the research carried out, this research presents a look at the area of Special Education, from an inclusive perspective, as it reflects on the relationship established between educational policies and the inclusion of students with ASD. Thus, its main objective is to investigate educational policies aimed at the school inclusion of students with ASD in the context of the regular education modality. Through bibliographic and qualitative research, data were collected about special education from the perspective of inclusive education from an interview carried out with a public school director in the municipality of Boa Vista in Paraíba, whose responses were correlated with educational policies. To support the considerations made, theorists such as Cruvinel, Heredero, Libâneo and Oliveira were used as input. Given the reflections carried out, the results obtained pointed to an ongoing search to reach mechanisms for the inclusion of students with ASD in the regular public education network.

**Keywords:** Special Education; Inclusion; Educational Policies; TEA.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1 – Monitoramento da Meta 4 do PNE.....	36
--	----

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Transcrição da 1ª parte a entrevista.....	27
Quadro 2 – Transcrição da 2ª parte da entrevista.....	29
Quadro 3 – Transcrição da 7ª pergunta da entrevista.....	31
Quadro 4 – Transcrição da 8ª pergunta da entrevista.....	31
Quadro 5 – Transcrição da 9ª pergunta da entrevista.....	33
Quadro 6 – Transcrição da 10ª pergunta da entrevista.....	35
Quadro 7 – Transcrição da 11ª pergunta da entrevista.....	38
Quadro 8 – Transcrição da 12ª pergunta da entrevista.....	40

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ART.	Artigo
CF/88	Constituição Federal de 1988
DMS-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista.
PB	Paraíba
PNE	Plano Nacional da Educação
PEI	Plano Educacional Individual
PERG.	Pergunta
PPP	Projeto Político Pedagógico
R.	Resposta

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	13
2. O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ALUNO COM TEA NA SALA DE AULA .....	17
3. O QUE DIZEM AS PRECONIZAÇÕES LEGAIS DO BRASIL SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INLCUSIVA? .....	19
4. METODOLOGIA.....	22
4.1 Participantes e cenário da pesquisa.....	22
4.2 Instrumentos da pesquisa .....	22
4.3 Procedimentos éticos e coleta de dados .....	23
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES .....	25
5.1 Dados profissionais do diretor escolar .....	25
5.2 Dados dos alunos com TEA .....	27
5.3 Dados sobre a inclusão de alunos com TEA .....	29
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	44
REFERÊNCIAS.....	46

## 1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, têm se intensificado os estudos acerca da Educação Especial, como também a legislação tem se voltado para essa forma de educação escolar. Todavia, há a necessidade latente de compreender o conceito e a relevância da Educação Especial no âmbito da prática educativa do cotidiano escolar a partir de uma ótica de educação inclusiva. Para tanto, inicialmente é possível apostar no conhecimento acerca do que conceitua a legislação brasileira em sua relação. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, principal normativa da educação do país,

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996, art. 58).

Nesse sentido, observa-se que a normativa em questão apresenta, no *caput* de seu art. 58 sua definição para Educação Especial, preconizando-a como modalidade preferencialmente ofertada na rede regular de ensino. Desse modo, é possível observar que é assegurado por lei, ao aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades uma educação adequada as suas características no ensino regular, sem a necessidade, *a priori*, de um outro espaço que não seja o comum a outros estudantes, havendo essa necessidade, o atendimento especializado é garantido pelo parágrafo 2º em espaços adequados às especificidades do aluno. Isso implica dizer que, sem a necessidade apresentada pelas próprias características do aluno, lhe é assegurado, na sala comum, uma oferta de ensino escolar que se adeque às potencialidades e dificuldades de aprendizagem, como aponta o parágrafo 1º do artigo supracitado.

Põe-se, portanto, uma ponte entre a asseguuração de uma escolarização comum e a inclusão do aluno com deficiência na sala comum, porém é latente o fato de que não basta, apenas, a prescrição do direito de o aluno com deficiência estar presente na sala de aula comum sem caucionar meios para a efetivação desse direito. Nesse viés, a LDB, em seu Art. 59, define meios pelos quais os sistemas de ensino devem realizar a adequação de suas ofertas educacionais com vistas à

inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, quais sejam:

- I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II- terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;
- IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;
- V- acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996, ART. 59).

Percebe-se que, ao especificar, em seus incisos citados, o que os sistemas devem assegurar ao público com deficiência de sua rede educacional de modo comum em todo o país, há a preocupação em garantir que os sistemas de ensino do país tenham uma base para que, dentro de suas realidades, adequem suas ações sistemáticas e pedagógicas com maior precisão possível a esses alunos. Uma forma de fazer com que as preconizações da lei possam chegar a se efetivar é adequando as políticas educacionais à realidade a qual será assistida. Nessa linha, para que a garantia de acesso a escolarização seja possível, é imprescindível que as políticas educacionais passem pelo constante processo de adequação ao seu público. Como políticas educacionais, Oliveira (2010) define

políticas públicas educacionais dizem respeito às decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem. Tais decisões envolvem questões como: construção do

prédio, contratação de profissionais, formação docente, carreira, valorização profissional, matriz curricular, gestão escolar, etc. (OLIVEIRA, 2010, p. 98).

A partir dos aspectos destacados, torna-se notável que os sistemas de ensino precisam ir além da adequação do currículo, métodos e outros, que estão diretamente ligados à sala de aula. É possível ver que atenção deve ser voltada para questões que influenciam no cotidiano escolar, indiretamente, mas que corroboram na inclusão de alunos com deficiência, tais como arquitetura, formação inicial e continuada dos professores, fazendo que a escola esteja preparada tanto em um aspecto macro como também micro, para a recepção e a busca por manter o aluno com deficiência incluído no cotidiano escolar nas melhores condições possíveis a serem oferecidas.

As adequações possibilitam tanto a preparação por parte do próprio sistema de ensino, do ambiente escolar quanto do trabalho pedagógico em si que será desenvolvido na sala de aula, em meio ao coletivo, relacionando-se com a vida da aprendizagem em foco. Diante das considerações de Cruvinel (2017) acerca da deficiência intelectual, é possível perceber que esta geralmente

traz mais dificuldades para que a criança interprete conteúdos abstratos, exigindo, do educador, estratégias diferenciadas, no que se refere à metodologia das aulas, bem como nos modos de exposição das mesmas, relacionando os conteúdos curriculares a situações do cotidiano e mostrando exemplos concretos para ilustrar ideias mais complexas (CRUVINEL, 2017, p. 9).

Partindo das características gerais da deficiência intelectual, torna-se possível haver um preparo dos aspectos que compõem a escolarização na sala de aula comum. Desse modo, o resultado obtido é o acesso por parte do aluno com deficiência intelectual a um ambiente acolhedor, orientado para o coletivo e, também, considerando as potencialidades e dificuldades desse aluno. Para tanto, é possível apostar em um planejamento adequado desde elaboração e revisão das políticas educacionais até os momentos precedentes a aula propriamente dita.

Pensando na relevância das adequações no contexto de uma educação inclusiva, Heredero (2010, p. 201) pondera que estas vão desde “ajustes pouco significativos, ou de pequeno porte, da proposta educativa comum, a modificações

mais significativas, ou de grande porte; desde ajustes temporários a modificações mais duradouras”. Considerando cada um desses tipos de adequação e sua contribuição no processo inclusivo, é que se tem, efetivamente, a busca pela asseguuração do direito de o aluno com TEA ser incluído em um processo de escolarização inclusivo, e não meramente integrado ou até mesmo segregado no contexto do espaço escolar.

Destarte, vê-se a relevância de se pensar na relação entre as preconizações legais, com vistas nas políticas educacionais na perspectiva inclusiva, e o cotidiano escolar, bem como o que se mostra frente a essa relação estabelecida. Diante dessa realidade, se fazem necessárias discussões acadêmicas que reflitam e analisem a efetivação de práticas educativas inclusivas, para que assim a comunidade acadêmica propicie à sociedade suas contribuições para a construção de uma melhoria no tocante a aproximação entre o que assegurado legislativamente, políticas educacionais e a prática inclusiva educacional.

Nesse sentido, ao pensar sobre prática educativa inclusiva, se faz uma reflexão não somente sobre o aluno com deficiência ser incluído na sala de aula regular, mas também no acesso desse aluno à escola sendo esta “uma prática social que se concretiza pelo provimento das condições efetivas de formação e desenvolvimento científico, cultural, ético-político e afetivo” (LIBÂNEO, 20, p. 56), fazendo com que esse aluno, efetivado esse conceito de escola, tenha uma formação sólida, dentro de suas especificidades, preparado para a cidadania.

Visto esse contexto, a presente pesquisa parte da seguinte problemática: de que modo, na relação entre políticas educacionais e cotidiano escolar, é praticada a inclusão de alunos com TEA em uma escola municipal de Boa Vista-PB? Nesse ínterim, o objetivo principal que norteia esta pesquisa é investigar o processo de inclusão de alunos com TEA matriculados no ensino fundamental II em uma escola pública da rede municipal em Boa Vista-PB.

Destarte, a presente pesquisa se justifica por possibilitar uma análise e reflexão acerca de como se apresenta a inclusão de alunos com TEA em uma escola do município de Boa Vista, na Paraíba, visto a análise em proposição para se observar o processo de inclusão na Educação Básica de alunos com TEA. Assim, esta pesquisa contribui nas discussões acadêmicas sobre políticas públicas e os direitos da pessoa com deficiência ao ensejar considerações sobre os reflexos legais

no cotidiano escolar na rede pública de ensino na perspectiva inclusiva, favorecendo um olhar em relação às políticas educacionais inclusivas.

## **2. O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O ALUNO COM TEA NA SALA DE AULA**

Por muito tempo, as pessoas com Transtorno do Espectro Autista tiveram suas características associadas a problemas mentais e/ou espirituais, tendo, conseqüentemente, sua vida posta à margem de inúmeros espaços sociais, a citar a escola. Com isso, a estigmatização fez, veementemente, com que seu direito à escolarização fosse ceifado por longos períodos. Progressivamente, no século XX, a total exclusão deu espaço à educação segregadora que proporcionava o acesso à escola através de classes especiais, cujo objetivo era “atender alunos com deficiência mental leve” (TEZZARI, 2009, p. 30), fazendo com que deficiências tidas como mais complexas fossem compreendidas como parâmetro para o acesso e permanência do aluno com deficiência na escola fossem considerados desnecessários e seu desenvolvimento a partir da educação formal fosse negado.

No aspecto geral, a história da educação especial percorreu caminhos de exclusão, segregação e a busca pela inclusão. Permeando estes cenários, ações e discursos possuem o pressuposto do capacitismo evidentemente marcado, trazendo à tona um problema estrutural da escola, observado a partir de uma ótica que condiciona todo o foco nas “dificuldades individuais, de caráter orgânico” (ANGELUCCI & SOUZA, 2010, p. 7), fazendo com que, por muito, tempo questões políticas e institucionais, dos próprios sistemas de ensino e dos estabelecimentos de ensino, não tivessem relevância no processo de inclusão na educação especial, constantemente redirecionando a problemática para o indivíduo que, nesse caso, é o aluno com TEA.

Assim, considerações com focalização no problema de aprendizagem individual no aluno com TEA tomam espaço em detrimento de reflexões sobre aspectos mais amplos, indo de encontro a uma perspectiva avessa à diversidade. Segundo Brito (2021, p. 3) o capacitismo é um fenômeno “complexo e pode se manifestar de várias formas, deitando raízes em presunções e crenças histórica e socialmente construídas sobre a deficiência, a pessoa com deficiência e o corpo

capaz”. Destarte, tomar o capacitismo como norte, direta ou indiretamente, concerne em compartimentalizar a presença de alunos com TEA em salas de aula regular, uma vez que, como consequência, estes são condicionados à realização de atividades escolares cuja base se dá numa generalização estigmatizada de uma pessoa com deficiência em sala de aula, que não aprende, que não se desenvolve, incapaz de compreender os saberes sistematizados por exclusiva questão biológica. Nota-se, portanto, que esta visão segue ignorando a diversidade humana e as inúmeras formas adaptativas de conduzir o acesso ao conhecimento em sala de aula.

Portanto, ao desconsiderar que o aluno com TEA possui possibilidade de desenvolvimento e que isto se daria por ordem biologicamente determinada, toma-se uma educação engessada, que corrobora em implicações negativas ao desenvolvimento, negligenciando as aprendizagens desse público na escola. Permeando por esse pensamento, Lemos (2018), ressalta que

Vygotsky destaca a importância do processo de aprendizagem, principalmente, do saber sistematizado no processo de escolarização, tendo como referência a discussão sobre o desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Estes propiciam à criança um novo patamar de elaboração mental: a sistematização do próprio processo psíquico (LEMOS, 2018, p. 2).

Por esse viés, compreende-se que, sem o acesso à escolarização pautado na educação especial na perspectiva da educação inclusiva, há a contribuição para que o aluno com TEA esteja presente passivamente na sala de aula, sem acesso às aprendizagens inerentes à educação formal e a escola descumpra sua função de transmissão de conhecimento acumulado pela humanidade (SAVIANI, 2003). Desse modo, resta ao aluno com TEA apenas o direito à presença no espaço escolar, contudo, está posta à margem do saber sistematizado cuja disseminação está intrinsecamente ligada à escola.

Segundo dados do Censo Escolar, divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), foi evidenciado que, no Brasil, em 2023, houve um crescimento expressivo de alunos com TEA matriculados. Em suma, os dados observados mostram que o público de alunos com

TEA assume o segundo lugar no número de matrículas na Educação Especial, “com 35,9% (636.202) delas” (INEP, 2024).

Em comparação com os dados obtidos em 2022, cujo levantamento apontou para 294.394 de matrículas de alunos com TEA, é possível notar que, entre esses dois levantamentos de dados sobre essa incidência no cenário da educação nacional, houve um aumento considerável do número de alunos com TEA na educação especial. Essa constatação pode apontar para alguns condicionantes, dos quais dois possíveis são: o primeiro, que implica dizer que o número de acesso de pessoas ao diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista aumentou; e o segundo, que acesso à Educação Especial tem se tornado mais acessível. Nesse contexto, é válido ponderar: o que é instituído legalmente acerca da educação especial no país?

### **3. O QUE DIZEM AS PRECONIZAÇÕES LEGAIS DO BRASIL SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA?**

Em âmbito nacional, a legislação vem sendo alterada com vistas à asseguarção de direitos e deveres relativos aos personagens envolvidos na questão educação especial na perspectiva da educação inclusiva: público-alvo, profissionais e estado. Nesse viés, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 2013, Art. 59) traz os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação como o público-alvo do Educação Especial, em que o Transtorno do Espectro Autista se classifica como transtorno global do desenvolvimento, uma vez que o “autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento e, no Brasil, os casos atendidos no Sistema Único de Saúde (SUS) integram uma categoria diagnóstica especificada como transtornos globais do desenvolvimento (TGD)” (GIRIANELLI, et. al, 2023, p. 1). Desse modo, os alunos diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista são postos pela legislação como componentes do grupo ao qual lhe é assegurado o acesso as especificidades da Educação Especial no país, tendo vista as adequações no ambiente escolar, no currículo e na atuação dos professores e da política educacional para que lhe seja possibilitada uma educação assentada em seu desenvolvimento.

Para tanto, mudanças por parte do Poder Público tornam-se necessárias. O Parágrafo Único, do Art. 60, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõe sobre a ampliação do atendimento da Educação

Especial a partir e sem a atuação especializada de instituições privadas sem fins lucrativos. Essa especificação do referido normativo da educação nacional pode trazer implicações favoráveis em relação à asseguarção da ampliação da Educação Especial como independente de sua promoção por parte de órgãos não governamentais, mantendo, assim, a responsabilidade dessa modalidade de educação como intrínseca ao Poder Público.

O Plano Nacional da Educação traz a definição de 20 metas para a educação nacional a serem alcançadas durante o período 2014-2024. Entre as 20 metas está a Meta 4, que define como uma das metas a ser alcançadas até o final de sua vigência, neste ano de 2024, a universalização do acesso à educação à população alvo da educação especial:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014).

Nota-se que a partir dessa meta que o desafio de estender a educação para as pessoas com deficiência concerne numa busca pela equidade no que se refere ao acesso à educação em idade obrigatória entre pessoas que não possuem deficiência e pessoas com deficiência, concordando com a igualdade prevista pela Constituição Federal, que traz a igualdade perante a lei (CF, 1988, Art. 5º). Para tanto, o referido plano traz as estratégias a serem utilizadas, que vão desde considerar as matrículas do público para fins do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica) até parcerias entre Poder Público e instituições confessionais e filantrópicas, a fim de manutenção e ampliação da educação básica e atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência.

Em 2015, o Estatuto da Pessoa com Deficiência foi promulgado por meio da Lei 13146, corroborando para o avanço na asseguarção de direitos da pessoa com deficiência no cenário nacional de modo a especificar direitos referentes a diferentes áreas. Entre tais áreas, pode-se destacar a educação, que é

preconizada pela referida lei de abrangência nacional como um dos direitos cujo finalidade está na promoção da inclusão:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, Art. 27).

Vê-se, portanto, que a lei introduz em suas preconizações acerca do direito à educação pontuando a perspectiva da educação inclusiva como sendo o baluarte desse direito. Assim, dispõe que a educação voltada para a pessoa com deficiência se pautar nas potencialidades do indivíduo, com vistas ao seu pleno desenvolvimento, considerando seu contexto, trazendo de modo pressuposto que a educação que parte da deficiência contraria a educação que está assegurada à pessoa com deficiência em seu estatuto.

Nisto, é possível notar a relevância de as escolas a considerarem em suas ações a educação especial numa perspectiva inclusiva, visto que ultrapassa o enfoque na deficiência. Neste sentido, segundo Toleski (2007, p. 533), o enfoque na escolarização faz com que deixe de ser atribuída ao aluno a culpa pela não aprendizagem, contrapondo-se a ideia de que esta ocorre por questões exclusivamente biológicas, psicológicas ou emocionais. Assim, ao embasar suas escolas a considerar as potencialidades de seus alunos com deficiência, torna assegurado o direito a uma educação formal inclusiva, em favor do cumprimento do papel da escola frente ao desenvolvimento do aluno.

Diante do observado, é possível apreender as asseguarações postas pela legislação nas suas diversas abrangências. No mais, põe-se em destaque a necessidade de se observar como estão se materializando tais normatizações no cotidiano escolar, e, assim, para tornarem-se possíveis reflexões acerca do caminhar da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e o que, nesse ínterim, consegue alcançar os alunos com deficiência, em especial aqueles com TEA, nas escolas.

## 4. METODOLOGIA

Esta pesquisa teve como objetivo investigar o processo de inclusão de alunos com TEA matriculados no Ensino Fundamental em uma escola pública em Boa Vista-PB. Desse modo, foram revisitadas políticas educacionais voltadas à Educação Especial, como também foi realizada a análise de como se apresenta a inclusão de alunos com TEA no cotidiano escolar da instituição, contemplando as disposições presentes no respectivo Projeto Político Pedagógico, relacionando-as ao que é disposto nas políticas educacionais para a Educação Especial observadas, de modo a compreender como se apresenta na prática as preconizações legais em torno da educação especial na perspectiva da educação inclusiva a partir das respostas obtidas na entrevista com o diretor escolar. Assim, concerne em uma pesquisa baseada no estudo de campo, em que há o enfoque voltado para uma comunidade e é desenvolvida “por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de entrevistas com informantes para captar suas explicações e interpretações” (GIL, 2002, p. 49).

### 4.1 Participantes e cenário da pesquisa

Para a composição da pesquisa foi tomado como *corpus* uma entrevista, cujo entrevistado foi o diretor escolar no município de Boa Vista-PB. Assim, o material coletado e analisado concerniu nas interpretações do contexto de educação especial na perspectiva da educação inclusiva voltada ao alunado com TEA apresentadas pelo diretor escolar a partir da entrevista semiestruturada. O cenário da pesquisa, pois, se tratou de uma escola pública da rede municipal de Boa Vista, na Paraíba.

### 4.2 Instrumentos da pesquisa

O instrumento de pesquisa proposta neste projeto concerne em uma entrevista semiestruturada com o diretor da escola, cujas perguntas voltaram-se à realidade escolar frente à educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Esta pesquisa possui cunho qualitativo, uma vez que se pauta em uma entrevista semiestruturada, com vistas a uma compreensão qualitativa de seu objeto de estudo. De acordo com Pereira (2018 et al., p. 67), “os métodos qualitativos são aqueles nos

quais é importante a interpretação por parte do pesquisador com suas opiniões sobre o fenômeno em estudo [...] a coleta de dados muitas vezes ocorre por meio de entrevistas com questões abertas”.

Assim, visando uma abertura para que a entrevistado discorra suas considerações a partir das perguntas da entrevista semiestruturada, estas serão abertas. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (p. 152), colaborando, desse modo, com para a contemplação qualitativa dos dados analisados.

Uma entrevista semiestrutura possui organização cuja base de dá em perguntas basilares entorno do tema em questão (TRIVINOS, 1987; MANZINI, 2003; MANZINI 2004).

### **4.3 Procedimentos éticos e coleta de dados**

Esta pesquisa baseia-se no contato com seres humanos e, portanto, sua projeção está alicerçada “nos fundamentos éticos e científicos” estabelecidos pela Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012, no que tange à pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2013, p. 3).

A pesquisadora visitou uma das escolas da rede municipal de Boa Vista e, recebida pelo diretor escolar, apresentou o projeto de pesquisa, incluindo à pesquisa semi-estruturada. Assim, diante das demandas profissionais do diretor, foi marcada uma data e horário para a realização da entrevista. Realizada a entrevista, cuja gravação de voz foi explicitada e consentida sem objções pelo entrevistado, a etapa das transcrições foi realizada.

A análise dos dados obtidos foi concebida de modo a compreender suas nuances para além da descrição do dados, frente à necessidade da pesquisa somar qualitativamente organização dos dados e sua compreensão no que tange à temática da educação especial na perspectiva da educação inclusiva com relação ao aluno com TEA. Nesse sentido, fundamenta-se essa perspectiva em Gil (1999, p. 168), quando o autor aduz que o processo de análise objetiva organizar os dados para contemplar respostas ao problema que norteia a investigação, e a interpretação de busca o sentido mais amplo das respostas.

Nesse viés, somam-se conteúdo e compreensões na construção de uma análise para desaguar na obtenção do conhecimento dentro dos objetivos e delineamento da pesquisa em torno das políticas públicas educacionais para a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, outro embasamento está em Roesch (1996) *apud* Texeira (2003), quando este traz que

O método de análise de dados usa uma série de procedimentos para levantar inferências válidas a partir de um texto. Para tanto busca classificar palavras, frases ou mesmo parágrafos em categorias de conteúdo. Nesta perspectiva de análise o pesquisador forma uma versão teórica da realidade. Esta formulação teórica não apenas pode ser usada para explicar a realidade, como também provê um esquema de referência para a ação (ROESCH,1996 *APUD* TEIXEIRA, 2003, p. 194).

Ao contextualizar tais considerações em relação à esta pesquisa, compreende-se que as categorias de conteúdo para a análise dos dados concernem nas respostas apresentadas pelo entrevistado frente as perguntas da entrevista semi-estruturada.

## 5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção há a disposição dos resultados e discussões tecidos diante do desenvolvimento da análise dos dados concebidos a partir da realização da entrevista semi-estruturada, a luz das fundamentações em torno das políticas públicas educacionais e da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. As seções a seguir correspondem às partes estruturantes da entrevista.

### 5.1 Dados profissionais do diretor escolar

A entrevista semi-estruturada foi organizada em partes. A primeira parte concerniu em coletar dados sobre o diretor escolar. No quadro a seguir, tem-se as perguntas e respostas transcritas.

#### Quadro 1

Perguntas e respostas transcritas da 1ª parte a entrevista.

PERG. 1	Qual seu nível de escolaridade?
R. 1	<i>Eu tenho curso superior... Pedagogia. E tenho duas especializações: uma em Educação Especial, com ênfase na Educação Mental, e a outra foi recentemente, foi no período da pandemia que eu fiz on-line, que é Psicologia e Coaching [...].</i>
PERG. 2	Qual o ano de sua primeira graduação?
R. 2	<i>2007.</i>
PERG. 3	Quanto tempo possui de sala de aula?
R. 3	<i>Eu passei 15 anos... 15 anos e alguns meses em sala de aula.</i>
PERG. 4	Quanto tempo possui de direção escolar?
R. 4	<i>É... 2011 pra cá... 13 anos e alguns meses.</i>

**Fonte:** elaborado pela autora, 2024.

A relevância da atuação do diretor escolar, como profissional da educação na instituição, é inegável, visto sua função no sentido norteador das ações no que se refere à administração da escola. Sobre administração escolar, Paro (1996, p. 18-20), aduz que a “administração pode ser vista, assim, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpenetram: a “racionalização do trabalho” e a “coordenação do esforço humano coletivo” (PARO, 1996, p. 20).

Nesse sentido, a formação acadêmica do diretor escolar possui extrema ligação com sua atuação enquanto aquele a quem está atribuída a função de racionalizar e coordenar o processo, conforme a perspectiva do autor. Assim, os dados apresentados na Tabela 1, no que se refere a R.1, é possível apreender que o diretor escolar possui formação superior em Pedagogia, que o habilita a atuação como professor, como também em direção escolar. Ainda em R.1, o diretor continua tratando de sua formação acadêmica, informando sua pós graduação, cuja formação se dá na área da Educação Especial, bem como em Psicologia e *Caoching*. Nisto, é notável que o diretor possui tanto formação para atuar como racionalizador de ações institucionais da escola que contemplem tanto o que se refere aos alunos característicos da modalidade da Educação Especial, a citar os alunos com TEA, quanto na coordenação dos demais profissionais da educação que integram a escola.

Ao focalizar a análise R.3, vê-se que a atuação em direção escolar possui tanto a dimensão técnica, adquirida na formação inicial e continuada, quanto na formação prática do diretor escolar, apoiando-se, pois, na experiência de 15 anos em sala de aula, também. Sobre a formação do diretor escolar, Prado cita Alonso e Almeida<sup>1</sup>, ao aduzir que

desenvolver a formação de gestores para incorporação das tecnologias na gestão escolar significa realizar dinâmicas de trabalho coerentes aos fundamentos teóricos da gestão participativa e da escola democrática, articulados com as possibilidades dos recursos tecnológicos disponíveis, de agregar valor aos processos que englobam ações distintas da escola: gestão, técnicos, administrativas, político e pedagógicas (ALONSO & ALMEIDA *apud* PRADO, 2005, p. 4).

Assim, a partir de R.4, é possível compreender que, quase equiparavelmente à de sala de aula, o diretor possui em direção escolar uma experiência considerável, a qual lhe pode vir conduzindo a um contínuo processo de aprimoramento profissional no que se refere à gestão dos aspectos de uma escola. Nisto, espera-se que, devido ao arcabouço teórico e prático, nesse último incluindo-se o exercício de professor, a condução do diretor desague nas dimensões da escola e, sobretudo,

---

<sup>1</sup> ALONSO, M, ALMEIDA, M.E.B. Tecnologias e Formação a Distância de Gestores Escolares. Encontro Internacional de Educación Superior. Virtual Educa.2005.

inclusão educacional dos alunos com TEA, através do fomento oriundo de sua formação profissional nos níveis de formação iniciada, continuada e prática de gestão escolar e sala de aula.

## 5.2 Dados dos alunos com TEA

### Quadro 2

Perguntas e respostas transcritas referentes a 2ª parte da entrevista

PERG. 5	Qual o sexo do(s) aluno(s)?
R. 5	<i>Nós temos... temos uma planilha... a gente tem ela na sala de recursos e também na coordenação. Temos aluno com 6 anos de idade e nós temos aluno com 17 anos de idade.</i>
PERG. 6	Qual a idade, série e nível de suporte do(s) aluno(s)?
R. 6	<i>Então, nós temos o aluno mais recente, que veio da creche, ele tem 6, entre 6 e 7 anos... ele ainda não tem 7 não. E o outro que é, justamente, o aluno do 8º ano [que tem 17 anos]. Ele tem... o grau de ambos é o nível 2.</i>

**Fonte:** elaborado pela autora, 2024.

Na tabela acima, estão dispostos dados sobre os alunos com TEA matriculados na escola a qual concerne no cenário desta pesquisa. Através de R.5, vê-se que os dados dos alunos são acessíveis tanto à coordenação pedagógica, quanto aos profissionais da sala de recursos, o que possibilita base na construção de propostas assentadas no perfil dos alunos e suas nuances referentes ao espectro do autismo. Unindo os dados de R.5 e R.6, é possível notar, também, que os alunos com TEA da escola são meninos<sup>2</sup> e que são dois, os quais são apresentados como um de 6 anos, idade, cuja série deve ser o 1º ano do ensino fundamental anos iniciais e o outro aluno possui 17 anos de idade e está no 8º ano do ensino fundamental anos finais.

Sobre as idades dos alunos, a LDB preconiza em seu Art. 4º que o dever do Estado com a educação pública se efetiva com a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio” (BRASIL, 1996, ART. 4). Ao estabelecer uma comparação entre a preconização da LDB em relação à idade do corpo discente, é notório que, a despeito de o aluno 1 apresentar um

<sup>2</sup> Segundo o DSM-5, o transtorno do espectro autista é diagnosticado quatro vezes mais frequentemente no sexo masculino do que no feminino (DSM-5, 2014, p. 101).

equilíbrio idade/série, o aluno 2 apresenta uma distorção idade/série, visto que sua idade condiz com o ensino médio, última etapa da Educação Básica obrigatória.

Ao dispor sobre a educação como um direito das pessoas com deficiência, a LBI, em seu Artigo 208, inciso I, normatiza que é assegurado à pessoa com deficiência a Educação Básica que, além de sua forma obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, lhe é assegurado “sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (LBI, 2015, ART. 208). Desse modo, além dessa possibilidade de adequar à oferta de educação à idade do aluno que apresenta distorção idade/série, prevista a LDB como a modalidade EJA (BRASIL, 1996, 37), em seu Art. 24, inciso V, alínea b), a LDB apresenta como outra possibilidade a aceleração de estudos para alunos com atraso escolar.

Diante do exposto, é possível notar que, o aluno 2 estar aos 17 anos no 8º ano do ensino fundamental anos finais contradiz as orientações previstas nos dispositivos legais relativos à educação e à educação inclusiva de pessoas com deficiência, cuja abrangência é nacional. Por outro lado, vemos que o aluno 1 apresenta adequação idade/série, demonstrando que a rede cuja escola-cenário está inserida, está buscando, possivelmente, reajustar-se, cumprindo adequação da idade e da série dos alunos com TEA do município. Nesse contexto, Ribeiro (2024) afirma que

Apesar dos avanços, a inclusão educacional no Brasil ainda enfrenta desafios significativos [...]. No entanto, o país continua avançando na direção da construção de um sistema educacional mais inclusivo e igualitário, buscando garantir o direito à educação para todos os seus cidadãos (RIBEIRO, 2024, p. 10).

Para que haja a manutenção da busca pelo avanço na perspectiva da educação inclusiva, a necessidade de buscar compreender cada aluno em sua potencialidade e características é latente. Assim, em R.6, nota-se que os alunos com TEA da escola têm suas características agrupadas no nível 2 de suporte, sobre o qual o DSM-5 apresenta que, em relação à comunicação social, o indivíduo apresenta

Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros (DSM-R, 2014, p. 96).

Além disso, o documento traz, ao tratar do comportamento, que o indivíduo apresenta inflexibilidade e comportamentos restritivos e repetitivos, demonstrando sofrimento ou dificuldade para lidar com mudança de foco das ações (DSM-5). Todavia, é relevante que o TEA possui um espectro, cujas características não são rigidamente marcadas nos seres humanos diagnosticados. Portanto, cabe a instituição escolar observar ambos os alunos de maneira individualizada, evitando estigmatizações e possíveis insucessos nas adaptações a serem realizadas no processo de inclusão dos alunos com TEA.

### 5.3 Dados sobre a inclusão de alunos com TEA

Diferentemente da organização em tabelas únicas nas subseções 4.1 e 4.2, nesta haverá a fragmentação da 3ª parte da entrevista, uma vez que as respostas dadas pelo diretor escolar foram mais extensas, mas carregadas de sentidos, os quais merecem análise.

#### Quadro 3

Transcrição referente a 7ª pergunta da entrevista

PERG. 7	Quais ações pedagógicas a escola vem adotando para promover o processo de inclusão de alunos com TEA?
R. 7	<i>Não tem como não tentar, primeiramente, assim, a questão da interação. A gente sempre parte do ponto que o sujeito é que constrói, então ele precisa ser o sujeito da ação. Independente de qualquer coisa, tem que haver as conversações, interação, tanto seja por parte da... dos profissionais em si quanto próprios alunos-alunos [...]. Não é fácil porque em relação a humana já não é fácil naturalmente e quando existe as necessidades, né, específicas, mas elas podem desenvolver um grande potencial de desenvolvimento. [...] um exemplo: um aluno do 8º ano, ano passado, ele estava sendo muito rotulado [...] então a professora, que ela tem uma formação mais recente, então isso também ajuda, e, naquele momento, ela usou, ela professora de português, ela trouxe um texto [...] na questão da interdisciplinaridade [...], e ela fez uma roda de conversa [...], foi positivo demais porque aproximou todo mundo. Então, aí todo mundo começou a perceber a situação não a de um ponto de vista [...], mas do ponto de vista também da outra pessoa. E aí terminou essa interação sendo muito proveitosa. [...] é interessante quando você pensa,</i>

	<i>assim, nas ações porque todo mundo precisa pensar e pensar não só, mas pensar coletivamente [...]: professor com professor, professor-coordenação, professor-direção, direção-aluno... ou seja, todos aqueles que fazem a escola, inclusive até mesmo com as famílias, né? Porque conversando com as famílias a gente entende melhor a necessidade do próprio aluno.</i>
--	---

**Fonte:** elaborado pela autora, 2024.

Esta resposta, carregada de diversos sentidos, traz um dos quais a humanidade e, sobretudo, as pessoas com deficiência conhecem: a rotulação do diferente. Esse processo de estigmatizações, sofrido pelo aluno com TEA, é apresentado pelo diretor quando ele expõe que, antes da proposta inclusiva da professora, esse aluno era alvo de rotulações por parte de seus pares, colegas de turma. Sobre isso, Ribeiro (2017), ao citar Bourdieu (2007), salienta que os “sujeitos que contrariam o acordo harmônico do modelo ideológico sustentado pelo grupo dominante são geralmente excluídos (BOURDIEU, 2007 *apud* Ribeiro, 2017, p. 212). Nesse sentido, nota-se que o modo de realizar o processo de inclusão dos alunos com necessidades específicas, inclusive dos alunos com TEA da escola, se dá por meio da interação, a qual é tomada como ponto de partida nos processos inclusivos, conforme a interpretação da realidade apresentada pelo diretor escolar.

A interação é uma relevante base do desenvolvimento do indivíduo. Vygotsky (1989 *apud* ROSA, 2024, p. 20) “defende que o aprendizado se dá pela interação social e que o desenvolvimento do sujeito é resultado da relação com o mundo e com as pessoas com as quais ele se relaciona”. Nisto, pode-se compreender que a interação entre os componentes da escola fomentará o processo de inclusão, a escola colabora com o desenvolvimento não apenas dos alunos com TEA, mas de todos aqueles incluídos nesse contexto.

Nessa perspectiva, pode-se observar que, além do fomento à interação, está em curso, um processo contra a barreira atitudinal, que é uma daquelas enfrentadas pelas pessoas com deficiência em todas as esferas sociais, a citar o ambiente escolar. Mantoan (2006, p. 65) afirma que as barreiras atitudinais estão relacionadas às diversas forma de diferença e que podem ser, de forma gradativa, remediadas dado o cuidado necessário as suas manifestações. Considerando o pensamento do autor, é possível mensurar que a atitude da professora, dada como exemplo, coaduna com esse viés, por se tratar de uma proposta pedagógica, cujo enfoque foi

possibilitar a interação que, conforme interpretação do diretor, proporcionou aos demais o momento em que se pôde observar as relações a partir de outros pontos de vista, considerando, pois, o aluno com TEA.

Diante disso, é relevante considerar que as barreiras enfrentadas pela pessoa com deficiência não estão restritas a atitudes e que, tampouco, concernem em um fator de exclusão de resolução fácil e rápida. A LBI, ao dispor sobre o direito à educação, preconiza a necessidade de remover as barreiras e promover a inclusão (BRASIL, 2015, Art. 27). Cabe, assim, mais processos investigativos de verificação que possam apontar as mais diversas barreiras, como também propor mecanismos de promoção a sua superação, sobretudo no ambiente escolar.

#### Quadro 4

Transcrição referente a 8ª pergunta da entrevista

PERG. 8	A formação continuada para os professores aborda os desafios do aluno com TEA?
R. 8	<p><i>Eu não vou, assim, limitar. Eu acho que do ano passado... nos últimos dois anos pra cá é que o olhar para com os alunos com essa deficiência, com essa necessidade é que vem se acentuando, talvez até por conta que a quantidade tem aumentado, essa demanda tem aumentado significativamente [...]. Foi na semana pedagógica, na jornada pedagógica do ano passado, foi quando foi promovido uma, eu acho que foi uma manhã ou foi uma tarde, foi uma profissional, ela veio, justamente, com essa temática. E aí foi onde começou a questão de falar do PEI, começou a se organizar e a gente vem percebendo que essa demanda, dentro da escola, ela vem, assim de uma forma tão assustadora e todo mundo, por mais assim “Olhe, eu já fiz um curso”, “Eu já fiz essa especialização”, mas quando a gente vai pra realidade a gente fica assim, parece que eu nunca estudei na minha vida porque aí vem, mesmo você tendo às vezes o mesmo diagnóstico, mas existem especificidades. [...] Então, a semana pedagógica é uma coisa que trouxe isso mas, eu digo pra você tranquilamente que é uma formação, assim, toda reunião de professores, todos planejamentos, sempre fica, os professores trazem a angústia com a dificuldade, às vezes, de saber lidar com aquela necessidade. E mesmo isso, assim, a coordenação da escola, é que tem coisas que dependem da secretaria de educação, né, porque é uma rede. Então, tem coisa que vem de lá pra cá e tem coisa que a gente tem que tratar nós, né, enquanto escola.</i></p>

*Então, a gente sempre tem que ter essa ligação. E... a gente tem uma coordenação que é a supervisora, a coordenadora e tem a psicóloga, sim a assistente social, e geralmente elas mapeiam todas as necessidades. Então, a gente não especificamente assim a questão do TEA, mas de uma forma geral todas as necessidades[...] Então, nós já podemos perceber que essa demanda tem aumentado e que nós precisamos de uma formação mais direcionada para a inclusão principalmente nessa parte aqui: Transtorno do Espectro Autista.*

**Fonte:** elaborado pela autora, 2024.

De acordo com o exposto, é possível destacar que a formação continuada se dá por meio da semana pedagógica, que diz respeito a uma semana de planejamento de rede que ocorre antecedente à semana de início das aulas de cada ano letivo. Nesse caso em observação, o diretor afirma que, em meio às atividades da respectiva semana pedagógica de sua rede, houve um momento destinado ao Transtorno do Espectro Autista por meio das explanações de uma palestrante. A formação continuada sob a ótica de Nóvoa (2002)

deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente. Nesse sentido, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar (NÓVOA, 2002, p. 38).

Nesse sentido, em meio aos processos de formação continuada, é preciso haver momentos em que os demais componentes da escola possam passar por esse processo de reestruturação de sua atuação profissional, de modo que as ações reformuladas após as novas reflexões possam gerar mudanças não restritamente na sala de aula, por um professor unicamente, mas a mudança seja educacional de modo abrangente. Nesse viés, uma palestra para toda a rede pode ser considerada um espaço propício para que todo o corpo profissional de uma escola possa ter acesso a um momento de renovação e reflexão sobre sua prática frente a uma determinada prática, a citar a inclusão de alunos com TEA.

Por outro lado, a escola torna-se um outro espaço cuja importância merece destacada atenção. Segundo Candau (1999), o cotidiano escolar é o “lócus da formação”. Ao realizar um paralelo entre essa afirmação e a realizada apresentada na resposta do diretor, é ponderável que a formação continuada não pode ser

restrita a um início de ano letivo, de modo tão coletivo quanto uma rede ou a promoções de secretarias. Estas possuem sua relevância inegável, em contrapartida, torna-se latente a necessidade de uma via de mão dupla nesse processo que concerne em espaços de reflexão mediante a realidade de cada escola, pois é na escola, em sua individualidade, que está materializando-se a realidade na qual cada indivíduo, componente dessa comunidade escolar, atua e recebe a ação do outro, realizando o fazer educativo. Trazendo a afirmação do diretor, é necessário reconhecer que urge do cotidiano de cada escola a necessidade de momentos formativos em torno da educação especial voltados à inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar para que se consiga alcançar qualidade.

### Quadro 5

Transcrição referente a 9ª pergunta da entrevista

PERG. 9	Esta instituição possui ao Atendimento Educacional Especializado? Se sim, como está sendo organizado o referido atendimento para o aluno com TEA?
R. 9	<p><i>A resposta: sim. Nós temos duas profissionais, pela manhã e outra pela tarde. Nós tentamos colocar os alunos, assim, no contraturno, mas nós temos algumas realidades de alunos que tem dificuldade de virem [...]. E aí no Conselho Municipal existe uma resolução de 2018 que “dada a situação”, “se comprovado isso com alguma orientação” aí a gente tem uma ponte com o Núcleo de Saúde Mental do Município que a gente tem essa ponte também e a gente sabe das necessidades. Então, olha, tem certo momento que ele não vai conseguir permanecer na escola até tal horário. Então, pra ficar de uma forma mais regulamentada, então existe uma flexibilidade. Por isso, que, quando dá pra gente colocar no contraturno, a gente deixa o aluno pra ser atendido no contraturno, mas quando não dá a gente... é melhor ele ter o atendimento do que não ter. E aí as duas profissionais elas são habilitadas, elas têm todas elas já têm, além da formação, ambas são psicopedagogas, uma tem mestrado, quer dizer, as duas tem mestrado e uma vai terminar agora um doutorado. Então, assim, são pessoas que têm a formação e dão um suporte muito importante pra essas adolescentes. Então, eles, todos eles, inclusive se perguntar a turma, o grau, a necessidade, tem esse mapeamento, tanto eu tenho em mãos, como direção, mas elas têm no AEE. E agora por determinação, por orientação do Ministério Público eles estão fazendo isso</i></p>

*com uma caderneta exclusiva para o AEE, que é individual. Não tem o PEI, né? Só que esse é P... toda vez eu troco esse nome, que é plano, justamente, de você acompanhar individualmente, tem uma caderneta específica para o plano do AAE. E sábado passado teve justamente a primeira reformulação com o público do AAE e também as meninas que são cuidadoras ou do apoio pedagógico, já justamente pra ir orientando pra elas ter esse entendimento. E aí a gente vê na necessidade de mais ainda de, constantemente, ter formações nesse sentido porque parece que é assim: é inesgotável a necessidade. Então, a gente precisa muito disso. Então, a gente tá se organizando nesse sentido, essas formações.*

**Fonte:** elaborado pela autora, 2024.

O AEE, instituído pela Diretrizes Operacionais do AEE<sup>3</sup>, é previsto pela LDB (BRASIL, 1996, Art. 58), como forma de assegurar educação escolar adequada às pessoas com deficiência, público entre o qual está os alunos com TEA. O acesso à educação voltada a esse público pode ser verificado a partir do monitoramento da Meta 4<sup>4</sup> do PNE, cuja vigência está no fim (2014-2024). O monitoramento que apresenta os dados mais atuais foi realizado através do Relatório Linha de Base 2018 – INEP. Nele, é trazido o seguinte gráfico:

Imagem 1

Monitoramento da Meta 4 do PNE



**Fonte:** PNE em Monitoramento, 2018.

<sup>3</sup> Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

<sup>4</sup> Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

A partir da imagem correspondente ao monitoramento da Meta 4, no que diz respeito ao percentual de matrículas de alunos em idade obrigatória com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica. Nela é possível notar que, até 2018, ano do levantamento desses dados, o Brasil está caminhando para assegurar que todos as crianças e adolescentes estejam, sem distinção de diversidade devido à deficiência, na escola.

Visto este cenário, é possível depreendê-lo a partir, também da resposta do diretor, já que há o atendimento na escola. Entretanto, a despeito do acesso, a permanência é o aspecto que implica qualitativamente na inclusão desses alunos no espaço escolar. Por esse viés, observando a resposta dada pelo professor, nota-se que o acesso está assegurado, num sentido de matrícula, mas a permanência, assim como o acesso, ambos assegurados pela LDB (BRASIL, 1996, Art. 3º), está sendo materializada de modo comprometido, uma vez que há dificuldade de ir ao AEE no contraturno. Como saída, o diretor apresenta que há flexibilidade no sentido de que haja prioridade para o aluno ser atendido no AEE em detrimento à sala de aula regular. Sobre realidade, é possível apontar a relevância de constar no Projeto Político da Escola e no PEI de cada aluno nesse contexto como forma de regulamentar institucionalmente, no âmbito escolar, normatizando e assegurando essa ação da escola um processo sistematizado.

Em R.9, o diretor explicita que, no AEE da escola, as professoras de cada turno de atendimento, possuem formação em psicopedagogia. Sobre a formação no contexto do AEE, a Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009 traz, em seu Art. 12 “Para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial”. Nisto, nota-se que as professoras do AEE possuem formação adequada para o AEE e que, portanto, possuem aparato teórico para realizar ações fundamentadas nas características individuais dos alunos, considerando a neurodiversidade presente na humanidade.

### Quadro 6

Transcrição referente a 10ª pergunta da entrevista

PERG. 10	Quais desafios você encontra para promover a inclusão dos alunos com TEA?
R. 10	<i>Eu acho que, às vezes, a maior dificuldade que nós temos, às vezes, a necessidade de a gente entender melhor o público, essas crianças e adolescentes que tem. Às vezes, o contexto familiar é outro ponto, talvez seja um dos principais. Às vezes, a negação, às vezes a assistência... e às vezes, também, com os profissionais também. Nós temos aqui algumas pessoas que são um pouco indiferentes, até podem cumprir por exemplo: tem coisas que você cumpre apenas a lei. [...] Tem que coisa que é de pessoa, que é do caráter da pessoa, da índole da pessoa, essas coisas a gente não tem como adquirir em formação ou em informação na formação, não tem como. Mas, no geral, eu acredito que a primeira delas é a gente compreender melhor como é que é a estrutura mental dessas pessoas, como é que funciona, como é que elas funciona, descobrir, assim, por exemplo “isso aqui, esse potencial aqui e você ir por esse potencial” porque não é uma pessoa só, é uma turma inteira, eu tô falando aqui na sala de aula. [...] eu entendo que se eu, às vezes, por exemplo, tô sentando e lendo um livro, às vezes, eu assimilo de uma forma, e, às vezes, se eu assistir, eu vou assimilar. Imagina só alguém que, por exemplo, tem uma hipersensibilidade a som! Como que um professor que tá aqui vai preparar uma aula para que eu tenha uma interação com ele? Então, assim, são muitos fatores que tem que ser levado em consideração, mas a primeira coisa é, assim, quando existe aquela questão da humanidade: quando mais se acentua a humanidade mais eu entendo a necessidade do outro. Não tem como.</i>

**Fonte:** elaborado pela autora, 2024.

Diante da pergunta que objetivou sondar quais as principais implicações negativas na inclusão dos alunos com TEA, em R.10, é possível notar um percurso da resposta em que o diretor aduz que a dificuldade na inclusão está na compreensão de aspectos externos ao aluno – família, assistência e profissionais -, até chegar na “estrutura mental” do aluno com TEA. Nesse sentido, pode-se ver, em um primeiro lugar é compreender, enquanto direção escolar, como fomentar processos inclusivos na escola frente quando há a necessidade de enfrentar junto ao aluno barreiras que vão desde a família, perpassando por questões de assistência à saúde e ao bem-estar daquele indivíduo que, na escola, é o aluno com

TEA, além da falta de empatia e profissionalismo de profissionais. A aprendizagem dos alunos com ou sem TEA é diretamente relacionada à atuação do professor. Este, por sua vez, possui a necessidade de compreender quem seu aluno para que seu fazer seja tenha sentido. Em pensamento semelhante, Vasconcellos aduz

Devemos ter em conta o aluno real, de carne e osso que efetivamente está na sala de aula, que é um ser que tem suas necessidades, interesses, nível de desenvolvimento (psicomotor, sócio-afetivo e cognitivo), quadro de significações, experiências anteriores (história pessoal), sendo bem destinto daquele aluno ideal, dos manuais pedagógicos (marcados pelos valores de classe) ou do sonho de alguns professores. Temos que trabalhar em função daquilo que o aluno realmente é, e não daquilo que gostaríamos que ele fosse (VASCONCELLOS, 2014, p. 107).

Por esse viés, é notório que utopias propagadas munem ações de determinados profissionais, mas a estes cabe a consciência de rever suas ações e a implicação delas na vida daqueles que são seus alunos e recebem o produto de suas perspectivas. Atuar zelando pela aprendizagem que cada aluno, conforme lhe incumbe a LDB (BRASIL, 1996, Art. 13, III), é papel primordial do professor, consciente de que o zelo é bem mais que seguir estereótipos ao preparar uma proposta de atividade, mas pensar e repensar a qualidade daquilo que está sendo proposto para o desenvolvimento e para a aprendizagem de cada aluno.

Quanto à assistência, sua ausência em quaisquer que sejam seus aspectos, traz implicações significativas na vida estudantil, sobretudo, daqueles que estão em processo de desenvolvimento, como é o caso das crianças e adolescentes no fundamental, etapa ofertada pela escola cenário desta pesquisa. Apesar das implicações refletidas no ambiente escolar, tanto no convívio quanto nos processos de aprendizagem, mecanismos de assistência a pessoas com deficiência são dever constitucional da União, dos Estados e dos Municípios, previsto na CF/88 (BRASIL, 1988, Art. 23). Desse modo, cabe aos entes federados dentro de suas esferas criar e assegurar meios de suprir as necessidades que estejam em falta às crianças e adolescentes com TEA e demais neurodivergentes para que estes possam chegar à escola com suas necessidades básicas assistidas.

Um dos aspectos que podem estar relacionados à questão da assistência são as famílias. São visíveis para a sociedade determinados contextos familiares em que

falta estrutura e direcionamento a estas famílias para lidar de maneira consciente de seus direitos e, também, deveres com seus componentes, sobretudo, com aqueles que possuem necessidades específicas. Por falta de informação humanizada, não limitada a restrições, o próprio laudo por si pode representar estigmas dentro do próprio seio familiar, ocasionando restrições, violência, superproteção e o próprio capacitismo. Nisto, a própria assistência social pode atuar de forma combativa e até preventiva, e com absoluta prioridade em se tratando de crianças e adolescentes, conforme previsto na CF/88 (BRASIL, 1988, Art. 227), reforçado pelo ECA (BRASIL, 1998, Art. 90).

Outro ponto que merece análise, diante do exposto em R.10, o diretor afirma ser necessário compreender a estrutura mental<sup>5</sup> do aluno com TEA para compreender, pois, como eles podem aprender e se desenvolver. Há explicações com base na neurociência, como a apresentada por Bartoszeck e Grossi (2018 *apud* GROSSI, 2020, p. 4), os quais defendem que as propostas pedagógicas escolhidas devem estimular as sinapses<sup>6</sup>, o que é possível compreendendo como o cérebro aprende. Estabelecendo uma via de mão dupla, é possível considerar, também, a afirmação de Vasconcellos (2011, p. 51), quando ele traz o questionamento “do ponto de vista subjetivo, do sujeito que aprende, o que é absolutamente necessário, o que não pode faltar para que este aprenda?”. Assim, depreende-se que é preciso conhecer o aluno na sua individualidade, observando aquilo que lhe é subjetivo, aquilo com o que o aluno possui afinidade e lhe chama atenção, para tomar como ponto de partida na contextualização e adaptação curricular<sup>7</sup>.

### Quadro 7

Transcrição referente a 11ª pergunta da entrevista

PERG. 11	Quais recomendações você daria para melhorar o processo de inclusão escolar do aluno com TEA?
R. 11	<i>[...] Essa questão aí ela passa, eu acho que primeiramente não informação, é a questão da própria humanização. Assim, quanto mais humano eu for mais eu vou ter sensibilidade pra entender as necessidades e que o mundo não gira</i>

<sup>5</sup> De acordo com o DSM-5 (2014, p. 50), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento.

<sup>6</sup> Grossi (2020, p. 4), apresenta, em seu quadro 1, “princípios da neurociência e práticas pedagógicas a serem utilizadas para o ensino de alunos com TEA”. Assim como Borges (2018 *apud* Lopes, 2019, p. 26), apresenta o quadro “Princípios de neurociência e o ensino de crianças e adultos autistas”.

<sup>7</sup> Fierro (2004, p. 209) defende as adaptações curriculares como medidas específicas e individuais, as quais são possíveis e necessárias.

*em torno de mim, que a gente tem esse egocentrismo para a achar que as coisas giram em torno de mim. Aí, por isso cada pessoa pensa assim e a gente não sai a lugar nenhum. É eu me deslocar para o outro porque todo talento que uma pessoa tem... ela... o talento, em primeiro lugar, não beneficia a mim mesmo, ela beneficia o outro, aí, no momento em que o outro entende isso, então vai haver uma troca. Aí por isso que, às vezes, assim, essa imagem do professor muda tanto porque a gente começa a entender que é muito mais do que passar informação e, no tempo que a gente tá, tanto se fala em tecnologia, fala de tanta coisa, mas eu acho que o ponto principal é “ser humano”: quanto mais humano mais eu vou ter possibilidade de entender melhor a necessidade do outro, eu acho que a primeira coisa é ser humanizado, não tem outra coisa, pra mim, não tem.*

**Fonte:** elaborado pela autora, 2024.

Um dos primeiros passos para tornar sua atuação humanizada é quando o professor busca comprometimento com aquilo que faz: preparar o aluno. Partindo dessa premissa, o professor precisa chegar na sala de aula munido da consciência das implicações de sua atuação, haja vista que omissões tiram oportunidades de aprendizado e o fazer educacional se desfaz e perde seu sentido de existir. Para Libâneo (1994), a responsabilidade profissional do professor pode ser sinalizada por “seu permanente empenho na instrução e educação dos seus alunos, dirigindo o ensino e as atividades de estudo de modo que estes dominem os conhecimentos básicos e as habilidades (LIBÂNEO, 1994, p. 38). Desse modo, a responsabilidade do professor é proporcional ao empenho que ele atribui à aprendizagem de seus alunos, e sua atenção em relação aos aspectos que condicionam a aprendizagem, a qual não necessariamente ocorrerá a depender da proposta desvinculada das características do aluno, realizada pelo mero cumprimento de exigência. Facci (2004) afirma que

[...] de acordo com a Teoria Histórico-Cultural e a pedagogia histórico-crítica, o ensino é o sistema de organização dos meios pelos quais se transmite ao indivíduo a experiência elaborada pela humanidade, considerado eficiente aquele ensino que se adianta ao desenvolvimento. O conteúdo trabalhado pelo professor, no processo educativo, cria, individualmente, novas estruturas mentais (ou

neoformações) evolutivas, decorrentes dos avanços qualitativos no desenvolvimento da criança (FACCI, 2004, p. 230).

Nesse sentido, concordando com a perspectiva apresentada pelo diretor em R.11, é de extrema relevância que a atuação do professor não seja restrita a um simples fazer por fazer, de modo que ao final do expediente ele tenha conseguido alcançar metas quantitativas em relação ao currículo. Para além disso, ao professor deve haver um direcionamento humanizado, que o leve a compreender seu papel no desenvolvimento de cada aluno, sendo este compreendido não como a tábua rasa, a quem cabe absorver tudo aquilo que o professor tem a passar. Assim, “é responsabilidade do processo educativo organizar intencionalmente as condições adequadas para proporcionar a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações” (BRAZIER, 2015, p. 5). Nisto, o aluno, numa perspectiva humanizada e inclusiva, possivelmente, terá seu desenvolvimento potencializado ao ser compreendido pelo professor como um ser em desenvolvimento, que apresenta características distintas, dentro da diversidade humana das mais diversas ordens. Consciente da diversidade humana presente na sala de aula, o professor pode conseguir dar encaminhamento a uma proposta de um processo intencional, adequada aos contextos, cuja finalidade esteja no desenvolvimento do aluno.

### Quadro 8

Transcrição referente a 12ª pergunta da entrevista

PERG. 12	Como é construído o PEI dos alunos com TEA?
R. 12	<i>Nós estamos tentando construir. Todo início de ano acontece mais ou menos assim: aqueles alunos que nós já conhecemos, a gente enquanto direção, coordenação, professores a gente começa fazendo mais ou menos assim... a gente tem um mapeamento daquele aluno, a gente pensa naquilo que eles conseguiram evoluir, naqueles não conseguiram evoluir em muita coisa. E aí nós fazemos, e aí eu digo aqui enquanto coordenação... a própria coordenação, quando vem aquelas necessidades, ela já faz um direcionamento para os professores, como sugestões, que tipo de atividade. É uma angústia dos professores, quando diz assim “Olha, como é que eu vou elaborar, por exemplo, uma avaliação, uma prova para aquele aluno ali?”. Então, vai ter um momento que a pessoa indicada não vai ser o diretor da escola. Às vezes, a própria coordenação pedagógica pode, muitas delas são</i>

*pedagogas também, as meninas do AEE se prontificam muitas vezes a orientar os professores que tipo de recursos eu posso utilizar. Então, aí sempre tem essa disponibilidade. Então, a gente não tem hoje, assim, de uma forma assim, bem como deveria ser o PEI, de uma forma bem mais sistematizada, mas a gente não conseguiu ainda, assim, colocar como algo já pronto e dizer assim, olha, “Pronto! Nós já temos aqui, construímos, e vai ser assim.”. A gente tem vislumbrado isso, e tentado fazer dessa maneira... de ter um entendimento daqueles que tem já o diagnóstico realmente fechado, daqueles que estão em investigação, e também não cair num erro que, normalmente... isso eu escutei da coordenadora do Núcleo de Saúde Mental, muitas das vezes as pessoas querem, para atender uma necessidade, vamos dizer, de legalidade, e muitas das vezes esse laudo é uma sentença. [...]*

**Fonte:** elaborado pela autora, 2024.

Do ponto de vista inclusivo, um caminho seguro para proporcionar a aprendizagem do aluno com TEA é conhecendo-o por meio de um processo avaliativo contínuo, que muna o professor de consciência sobre as características e, assim, possa haver as adequações. Nessa perspectiva, a construção do perfil do aluno possibilita a construção do PEI (LUSTOSA, 2022, p. 2). O PEI é previsto pela LBI (BRASIL, 2015, Art. 28), e concerne em uma asseguaração ao direito de um planejamento adequado. Costa (2023) compreende o PEI como

uma ferramenta de instrução que fornece orientação para o ensino, que atende às necessidades individuais do aluno com deficiência, de forma documentada. Sua composição é delineada pelo nível de desempenho atualizado do aluno, metas anuais, serviços suplementares e acomodações ou modificações necessárias, organizados com base em uma avaliação precisa do desenvolvimento do educando nas áreas acadêmicas e funcionais. Dessa forma, o PEI oportuniza avanço do estudante em áreas críticas e documenta educação e serviços adequados que vão além do mero cumprimento de imposições legais (COSTA, 2023, p. 3).

Tomando o conceito de PEI apresentado por Costa (2023), é possível compreender que esse instrumento é a base fomentadora da inclusão diretamente ligada a cada aluno que precise de mais atenção à aprendizagem. Por esse viés, torna-se possível compreender que em R.12, diretor da escola, de modo geral,

explicita que a escola ainda não possui o PEI físico, sistematicamente elaborado. Todavia, é relevante destacar que, em R.12, ele afirma ser prática da escola mapear cada aluno, mapeamento este que dá base para ações. A partir dessa afirmação é mensurável estabelecer um paralelo: por um lado, a escola é apresentada pelo diretor como uma escola que busca ser inclusiva, tomando como base um mapeamento dos avanços e necessidades não supridas do aluno com TEA; por outro lado, é válido compreender, também, que a despeito de a inclusão ocorrer por meio das ações propriamente ditas, o PEI é de grande relevância, uma vez que torna-se os processos pedagógicos inclusivos por meio do PEI podem se tornar mais otimizados através de sua sistematização, frente a disposição dos dados de forma objetiva e, conseqüentemente, mais acessível aos profissionais da escola.

O diretor afirma, também, que as professoras do AEE dão suporte aos professores da sala regular, os quais exteriorizam dificuldade em avaliar os alunos. Esses processos de troca entre os profissionais podem ser considerados como um ganho para o aluno com TEA e demonstram o viés de buscar a inclusão por parte da escola, tendo em vista que o AEE e a sala regular devem ser complementares, o que evidencia os mecanismos de inclusão adotados, com base nas características individuais do aluno. Sobre essa articulação entre AEE e sala regular, entre as atribuições do professor do AEE trazidas pelas Diretrizes do AEE (2008), destacam-se:

- f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;
- g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação.
- h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares (BRASIL, 2008, p. 4).

Diante da validade da articulação entre os profissionais, é previsto o suporte, de modo que o professor do AEE possa estabelecer uma relação pautada na orientação e ensino em torno dos recursos e estratégias que subsidiem a inclusão

dos alunos nas ações da escola. Assim, o professor de sala regular e o professor do AEE podem, articulados, colaborar com um processo contínuo de desenvolvimento do aluno com TEA na escola.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das considerações desenvolvidas, é possível observar que esta pesquisa contribui para as reflexões acadêmicas em torno da educação especial na perspectiva da educação inclusiva no que tange as políticas públicas educacionais e como estas estão alcançando os alunos com TEA, a partir das análises realizadas das respostas obtidas na entrevista semiestruturada. Nisto, suas contribuições podem, também, servir para o âmbito das políticas públicas educacionais, assim como para os profissionais da educação cuja formação pode situar-se na formação inicial ou continuada, de modo que se tornam possíveis reflexões em torno da prática educacional de sua atuação em relação ao público da educação especial.

O desenvolvimento desta pesquisa teve como ponto de partida o objetivo geral de investigar o processo de inclusão de alunos com TEA matriculados no ensino fundamental em uma escola pública em Boa Vista-PB, de modo que os objetivos específicos foram refletir sobre as políticas educacionais em torno da educação especial do país, verificar a política de formação continuada no cenário da pesquisa que aborde a inclusão de alunos com TEA, assim como a utilização do PEI. De modo geral, os objetivos foram alcançados, uma vez que se pode refletir sobre as políticas para a educação especial, formação continuada e sobre o PEI, de modo a se pensar sobre a inclusão de alunos com TEA no cenário da pesquisa.

Assim, foi verificado que a inclusão do aluno com TEA por meio da educação especial na perspectiva da educação inclusiva encontra entraves, mas também se verifica que um processo de superação da exclusão dos alunos com TEA está em curso e com consideráveis avanços. Nesse contexto, as políticas públicas voltadas à asseguarção do viés inclusivo do direito à educação especial concernem grandes implicações para o público educacional com TEA. Tais políticas materializam-se através de atores importantes do contexto educacional e escolar, os quais possuem missão de fazer acontecer o que é construído enquanto política, através do planejamento, ação e revisão de ações educacionais inclusivas.

Nesse cenário, pode-se observar que a importância do diretor escolar é considerável, valendo lembrar que a este profissional não cabe realizar aquilo que não é feito por outros profissionais e que não lhe cabe, em contrapartida, soberania. Assim, é importante ressaltar a importância da comunidade escolar observar e

articular-se para tomar como ponto de partida a corresponsabilidade com as necessidades que emanam de seu contexto, das quais a inclusão no aluno com TEA deve fazer parte. Nesse processo de corresponsabilidade, é possível ver que a escola possui a necessidade da condução do diretor escolar, cuja importância desagua em institucionalizar a identidade inclusiva da escola por meio de processos democráticos, a citar o Projeto Político Pedagógico, no qual é indispensável registrar o planejamento escolar e docente, proposta pedagógica de cada professor e do AEE, propiciando, pois, a unidade em prol da educação especial na perspectiva da educação inclusiva da instituição escolar.

Nesse sentido, é possível compreender a relevância de mais pesquisas em torno do PPP enquanto documento institucionalizante da proposta identitária da escola no que tange a educação especial na perspectiva inclusiva, de modo a propiciar reflexão que contribuam com as discussões acadêmicas e reflitam no cotidiano da Educação Básica.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, M, ALMEIDA, M. E. B. Tecnologias e Formação a Distância de Gestores Escolares. **Encontro Internacional de Educación Superior**. Virtual Educa. 2005

ANGELUCCI, C. B.; SOUZA, B. P. Apresentação. In: **Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos** (Orgs.). Conselho Regional de Psicologia de São Paulo; Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

\_\_\_\_\_. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculadas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 15/04/2024.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL.

\_\_\_\_\_. **Lei 14.113/2020, de 25 de dezembro de 2020**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. Diário Oficial da União 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005/2014, de 24 de junho de 2014**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União. 2014; 26 jun.

\_\_\_\_\_. **Lei 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 7 jul.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP 04/2021**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2021.

\_\_\_\_\_. **Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 2009, Seção 1, p. 17.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União 2013; 13 jun.

BRAZIER, Fábio. **A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**. Jornada do Núcleo. UNIFAL: Minas Gerais. 2015.

BRITO, Fábio Bezerra de. **Discernindo o capacitismo na escola**. Anais do IV CINTEDI 2021. Campina Grande: Realize Editora, 2021. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/81760>>. Acesso em: 15/04/2024.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Lisboa: Difel, 1989.

COSTA, Daniel Da Silva. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**. V.28, 2023.

CRUVINEL, Caren Malta de Rezende. Deficiência Intelectual no Ensino Médio: Intervenções Pedagógicas e Atividades Facilitadoras. **Revista Científica Semana Acadêmica**, v. 01, p. 1, 2018.

FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FIERRO, A. Os alunos com deficiência mental. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: transtorno de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

GIL, A .C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIRIANELLI, *et. al.* Diagnóstico precoce do autismo e outros transtornos do desenvolvimento, Brasil, 2013–2019. **Revista Saúde Pública**. v. 57, n 01, 2023.

GROSSI, M. G. R.; GROSSI, V. G. R.; GROSSI, B. H. R. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. V. 20 no.1. São Paulo jan./jun. 2020. Disponível em: [https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1519-03072020000100002#qua1](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072020000100002#qua1). Acesso em: 23/08/2024.

HEREDERO, Elado Sebastian. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum**. Education. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010.

LOPES, Fabíola Almeida. **Princípios das neurociências aplicados às estratégias pedagógicas para um aluno com diagnóstico de transtorno do espectro autista**. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização). Univerdade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação: Belo Horizonte, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2017.

\_\_\_\_\_. **POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL: DESFIGURAMENTO DA ESCOLA E DO CONHECIMENTO ESCOLAR.** *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, v.46 n.159 p.38-62 jan./mar. 2016.

LUSTOSA, Wilne Neves Martins. Plano de ensino individualizado: aspectos conceituais e legais. **VIII CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/88434>>. Acesso em: 20/08/2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. Editora Summus, São Paulo, 2006.

MANZINI, Eduardo J. **A ENTREVISTA NA PESQUISA SOCIAL**. DIDÁTICA, São Paulo, v. 28/27 (p.149-158), 1990/1991. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista\\_na\\_pesquisa\\_social.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf). Acesso em: 5 de jan de 2024.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Trabalho Pedagógico**. Educa: Lisboa. 2002.

OLIVEIRA, Adão F. de. **POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS: conceito e contextualização numa perspectiva didática.** *In*: OLIVEIRA, Adão F. de; PIZZIO, Alex; FRANÇA, George. **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC Goiás, 2010, páginas 93-99.

PARAÍBA (ESTADO). **Lei nº 10.488, 23 de julho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação – PEE e dá outras providências. João Pessoa, DOE 24 de junho de 2015.

\_\_\_\_\_. **PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA (2015-2025): HISTÓRICO, METODOLOGIA E ESTRUTURA: PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA (2015-2025) - PELAS TRILHAS DA CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPATIVA**. João Pessoa: Secretaria de Estado da Educação, Conselho Estadual da Educação da Paraíba, 2015.

PEREIRA, Adriana Soares et al. **Metodologia da pesquisa científica**: 1. ed. – Santa Maria, RS : UFSM, NTE, 2018.

**PNE EM MONITORAMENTO. Indicador 4B-Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, TGD e altas habilidades ou superdotação que estudam em classes comuns da educação básica**. Disponível em: [https://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php). Acesso em: 22/08/2024.

PRADO, Edna Cristina do.; ROSA. Ana Cristina Silva da. A Interatividade na Educação à distância: Avanços e Desafios. **Eccos**, São Paulo, v.10, n.1, p.39-54, 2008.

RIBEIRO, Ernani Nunes. Inclusão escolar e barreiras atitudinais: um diálogo sobre a perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**: Guarulhos, v. 5, n. 2, novembro 2017.

RIBEIRO, Maria Das Dores Trajano et al.. Metodologias ativas no ensino de língua portuguesa: uma proposta didática inclusiva. **V CINTEDI**. Campina Grande: Realize Editora, 2024. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/108293>>. Acesso em: 20/08/2024.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio do curso de administração: guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 1996.

ROSA, Ana Paula Marques da. Teoria socioconstrutivista de Lev Vygotsky: aprendizagem por meio das relações e interações sociais. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 10, 26 de março de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/10/teoria-socioconstrutivista-de-lev-vygotsky-aprendizagem-por-meio-das-relacoes-e-interacoes-sociais>. Acesso em: 18/07/2024.

TEXEIRA, Enise Barth. A Análise de Dados na Pesquisa Científica importância e desafios em estudos organizacionais. **Desenvolvimento em Questão**. Injuí, Editora Unijuí, ano 1, n. 2, p. 177-201, jul./dez. 2003.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Porto Alegre: UFRGS, 2009. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21389/000737095.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12/12/2023.

TOLESKI, Silvana Calvo. EIDT, Nadia Mara. REPENSANDO OS DISTÚRBIOS DE APRENDIZAGEM A PARTIR DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set/dez. 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 33-58, v. 9.

\_\_\_\_\_. **PLANEJAMENTO Projeto de Ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad Editora. 2014, v. 1.

## APÊNDICE

### Entrevista semiestruturada

#### DADOS DO DIRETOR ESCOLAR

- a) Qual seu nível de escolaridade?
- b) Qual o ano de sua primeira graduação?
- c) Quanto tempo possui de sala de aula?
- d) Quanto tempo possui de direção escolar?

#### DADOS DOS ALUNOS COM TEA

- e) Qual o sexo do(s) aluno(s)?
- f) Qual a idade, série e nível de suporte do(s) aluno(s)?

#### DADOS SOBRE A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

- g) Quais ações pedagógicas a escola vem adotando para promover o processo de inclusão de alunos com TEA?
- h) A formação continuada para os professores aborda os desafios do aluno com TEA?
- i) Esta instituição possui ao Atendimento Educacional Especializado? Se sim, como está sendo organizado o referido atendimento para o aluno com TEA?
- j) Quais desafios você encontra para promover a inclusão dos alunos com TEA?
- k) Quais recomendações você daria para melhorar o processo de inclusão escolar do aluno com TEA?
- l) Como é construído o PEI dos alunos com TEA?