

ESCOLARIZAÇÃO DO ESTUDANTE COM TEA: Do acesso à aprendizagem efetiva

Marily Oliveira Barbosa¹
Arlindo Lins de Melo Junior²
Arlete Rodrigues dos Santos Santa Rosa³

RESUMO

O estudo aborda os desafios da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. Parte-se da premissa de que o direito à educação é inalienável, defendendo que a escola deve ir além da garantia da matrícula (acesso), assegurando a apropriação do conhecimento científico e a aprendizagem efetiva por meio de práticas pedagógicas adequadas. Os aspectos metodológicos, temos um estudo de cunho qualitativo e pesquisa participante. A coleta de dados envolveu a observação e entrevista semiestruturada, além da pesquisa documental. Os resultados destacam o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) como ferramenta central para a escolarização. Discute-se a necessidade de políticas públicas que tornem o planejamento individualizado obrigatório e promovam a formação contínua de recursos humanos para lidar com a diversidade. Concluímos que a escolarização do estudante com TEA depende de uma ação compartilhada entre todos os membros da comunidade escolar. O diálogo e a troca de saberes entre os profissionais são indispensáveis para converter o acesso em progresso acadêmico. Assim, uma escola inclusiva beneficia não apenas o aluno com deficiência, mas qualifica o processo de ensino-aprendizagem para toda a diversidade de estudantes.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Aprendizagem efetiva. Transtorno do espectro autista.

SCHOOLING OF STUDENTS WITH ASD: From access to effective learning

ABSTRACT

The study addresses the challenges of including students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream schools. It starts from the premise that the right to education is inalienable, advocating that schools must go beyond merely guaranteeing enrollment (access) to ensure the appropriation of scientific knowledge and effective learning through appropriate pedagogical practices. Regarding methodological aspects, this is a qualitative study utilizing participant research. Data collection involved observations and semi-structured interviews, as well as documentary research. The results highlight the Individualized Education Program (IEP) as a central tool for schooling. The study

¹ Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP. Docente do Curso de Educação Física da Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL). Maceió - AL, Brasil. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0001-8189-4234>. Email: marilyufal@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - SP. Docente substituto do curso de Educação Física da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)/ Instituto de Educação Física e Esporte (IEFE). Maceió -AL, Brasil. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2391-4772>. Email: arlindolmj@estudante.ufscar.br

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – AL. Docente no curso de Pedagogia do Centro Universitário Cesmac, Maceió – AL, Brasil. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-4018-8971>. E-mail: arspsi10@hotmail.com

discusses the need for public policies that make individualized planning mandatory and promote the continuous training of human resources to handle diversity. We conclude that the schooling of students with ASD depends on shared action among all members of the school community. Dialogue and the exchange of knowledge between professionals are indispensable for converting access into academic progress. Thus, an inclusive school benefits not only the student with a disability but also enhances the teaching-learning process for the entire diverse student body.

Keywords: Inclusive education. Effective learning. Autism spectrum disorder.

ESCOLARIZACIÓN DEL ESTUDIANTE COM TEA: Del acceso al aprendizaje efectivo

RESUMÉN

El estudio aborda los desafíos de la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela regular. Se parte de la premisa de que el derecho a la educación es inalienable, defendiendo que la escuela debe ir más allá de garantizar la matrícula (acceso), asegurando la apropiación del conocimiento científico y el aprendizaje efectivo mediante prácticas pedagógicas adecuadas. En cuanto a los aspectos metodológicos, se trata de un estudio de corte cualitativo y investigación participante. La recolección de datos incluyó la observación y entrevistas semiestructuradas, además de la investigación documental. Los resultados destacan el Plan de Educativo Individualizado (PEI) como herramienta central para la escolarización. Se discute la necesidad de políticas públicas que hagan obligatorio el planeamiento individualizado y promuevan la formación continua de recursos humanos para atender a la diversidad. Concluimos que la escolarización del estudiante con TEA depende de una acción compartida entre todos los miembros de la comunidad escolar. El diálogo y el intercambio de saberes entre los profesionales son indispensables para convertir el acceso en progreso académico. Así, una escuela inclusiva beneficia no solo al alumno con discapacidad, sino que cualifica el proceso de enseñanza-aprendizaje para toda la diversidad de estudiantes.

Palabras clave: Educación inclusiva. Aprendizaje efectivo. Trastorno del espectro autista.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes que compõem o público-alvo da Educação Especial⁴ ensino regular impôs complexos desafios ao cenário educacional, abrangendo desde a adequação aos dispositivos legais até a reestruturação das práticas sociais e pedagógicas da escola, além do fortalecimento da relação entre família e instituição. No entanto, persistem inúmeros entraves sociais que dificultam a garantia plena do direito dessas pessoas ao acesso e à permanência qualificada na escola regular, evidenciando a distância entre as conquistas normativas e a realidade cotidiana.

⁴ O Público Alvo da Educação Especial (PAEE) nos dispositivos legais diz respeito as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2009).

O direito à educação é inalienável para toda e qualquer pessoa (Brasil, 1988; 2015a; 2025a), tendo imenso grau de importância na sociedade atual, visto que por intermédio dela o indivíduo tem acesso aos conhecimentos científicos e sistematizados. Saberes esses necessários a todo e qualquer ser humano. Saviani (2015, p.35) defende com tal posicionamento ao expor que “[...] não nos é mais possível compreender a educação sem a escola”, nesse sentido, a escola tem por objetivo disponibilizar aos indivíduos o acesso aos conhecimentos sistematizados, científicos, metódicos, acumulados pelas gerações anteriores.

De certo, uma educação escolar que reconheça e efetive tais questões em seu interior promoveria modificações reais junto aos estudantes que nela frequentasse. Diversos mecanismos foram criados, tais como leis, decretos e resoluções para garantir esse direito. Os direitos sociais conquistados pela constituinte são advindos da mobilização social que reivindicou os direitos prescritos (Caiado, 2009), tais reivindicações ganharam visibilidade e espaço político nos diversos segmentos sociais, fato esse que contribuiu para o alcance das políticas públicas relacionadas a pessoa com deficiência. Foi por meio das reivindicações que o público alvo da Educação Especial passou a ser mencionado nos diversos dispositivos legais. Menção essa que existe no prescrito, mas que por vezes não se materializa no cotidiano social. Caiado (2009) afirma que há distância substancial entre o conhecimento apresentado nas políticas públicas e a vida cotidiana.

A carta magna da educação, no capítulo V, afirmou em três dos seus artigos (58, 59 e 60) os aspectos relacionados à Educação Especial (BRASIL, 1996/2013). Mesmo havendo o direito prescrito em legislação ainda há espaços formais educacionais que dificultam o acesso de todos. Há diferenciação na educação disponibilizada para os indivíduos nas diferentes classes sociais, contudo há real importância quanto a busca pelo direito e pela permanência de todos os estudantes no espaço escolar que fomenta o desenvolvimento pessoal e social. A escola regular, de âmbito público, historicamente é a única oportunidade de local de educação formal que a grande parcela da população tem acesso.

Muito do prescrito da legislação brasileira ainda carece de ser consolidado no cotidiano da sociedade, ainda há desconhecimento da população geral sobre os escritos das Leis. Em 2025 o Decreto nº 12.773 e o decreto 12686 reafirmaram o

local da educação dos estudantes público alvo da educação especial como a escola comum (Brasil, 2025a; 2025b).

Notadamente os documentos legais enfatizam a preferência do local de escolarização destes estudantes como sendo a escola regular, porém não vinculam a obrigatoriedade deste local, deixando assim a deliberação em aberta.

A abertura quanto ao local de escolarização dificulta o acesso de todos à escola regular, visto que tais dispositivos possibilitam a existência de outras alternativas. Alternativas essas não citadas em documentos legais.

Giron (2008, p. 18) alerta que “As políticas públicas foram e são implementadas, reformuladas ou desativadas de acordo com as diferentes formas, funções e opções ideológicas assumidas pelos dirigentes do Estado, nos diferentes tempos históricos”. Ao longo dos anos, as políticas públicas sofreram inúmeras alterações, e por vezes, não responderam às necessidades da população e sim a visão ideológica dos dirigentes do Estado. Nesse sentido, a decisão do local de estudo para a família é propícia, sendo que na atualidade há algumas instituições de ensino tolhem o poder decisório e direcionam a família a acreditar que o único local de educação formal seria a instituição de Educação Especial, de cunho assistencialista que não potencializa o desenvolvimento educacional dos estudantes (Jannuzzi; Caiado, 2013).

Por tais questões, os estudantes sofrem inúmeros contratempos relacionados a permanência e ao aprendizado acadêmico nas escolas regulares, inclusive os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) trazem em seu bojo histórico a exclusão no sistema escolar. Esse grupo de estudantes adentrou a escola regular por meio das classes especiais e a partir dos dispositivos legais brasileiros começaram a ingressar na sala de aula comum (Chiote, 2013; Barbosa, 2014).

Os estudos de Ribeiro, Melo e Sella (2017) e Schmidt (2017) analisaram o acompanhamento de estudantes com TEA no sistema de ensino regular e observou o crescente número de matrículas nas escolas de âmbito público e privado.

O estudante com TEA é considerado pessoa com deficiência e tem direito a educação e matrícula em escola regular (BRASIL, 2012a; 2025a). Cabendo assim, a comunidade escolar, com condições garantidas do Estado, potencializar ações para

que o prescrito se torne realidade. Contudo há toda uma problemática política, social e econômica, envolvendo tais aspectos.

Conceitualmente o TEA é definido a partir de diversos olhares, sendo definido como um constructo em processo há anos, estando relacionado às dificuldades qualitativas na interação social, linguagem e apresentação de movimentos repetitivos e estereotipados (SCHWARTZMAN, 2011; BRASIL, 2012a; MELLO *et al.*, 2013; APA, 2014; Barbosa, 2014; Schimidt, 2017). Coaduno com as palavras do autor com TEA, Schovanec (2014, p. 272) ao discorrer:

Em suma, creio que o ser humano é muito complexo. Que nunca se pode descrevê-lo mediante um único critério. É por isso que não posso definir-me pelo autismo; o autismo é uma das minhas particularidades [...]. Creio que o ser humano é muito mais compósito, em movimento. Não o fechemos, não nos fechemos num quadrado. Faltar-nos-ia um.

Há muitos constructos, há muitos conhecimentos quando se expõe sobre o TEA, sobre o indivíduo que possui o transtorno, mas defendemos que é preponderante olhar para o indivíduo e não perder de vista o ser humano e suas múltiplas características para além de um olhar que o defina com categorias impostas que minimizam suas ações e seu acesso a tudo aquilo que a humanidade usufrui. E um desses acessos é a educação. Atualmente houve um aumento de mais de cem por cento de estudantes matriculados com TEA na educação escolar nos últimos anos, este crescimento por vezes é atrelado ao discurso de eficiência e eficácia da atual política da Educação Especial no contexto da escola regular (Garcia, 2013; Schmidt, 2017). Política essa que possibilita o acesso, mas nem sempre desenvolve ações diretas para a permanência, participação e a aprendizagem dos conteúdos acadêmicos. Há silêncio sobre tais questões nos diversos documentos legais.

Refletir sobre o processo de entrada desses estudantes, requer mudanças que diminuam os hiatos existentes entre a escolarização e o prescrito nas políticas públicas. Caiado (2003, p.24) salienta que “O estado tem o dever de criar condições para que todas as crianças e jovens em idade escolar tenham acesso à escola e permaneçam nela”.

Na atualidade, há busca por propostas que atendam as demandas dos estudantes. Uma delas é o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) que consiste em um recurso pedagógico centrado nas necessidades do estudante, sendo elaborado de forma participativa pelos professores e profissionais que atuam com o estudante e família (Pereira, 2014b; Tannus-Valadão, 2014;). Esse recurso possibilita a individualização do ensino para estudantes com TEA, sendo norteador do processo de ensino aprendizagem possibilitando por meio de sua construção e execução o sucesso das ações docentes (Pereira, 2014b; Ribeiro, Melo; Sella, 2017).

O PEI deve ser construído de forma coletiva e envolve o reconhecimento das potencialidades de cada estudante, bem como as necessidades de cada indivíduo no que diz respeito ao seu desenvolvimento escolar. Ele fomenta o diálogo entre os profissionais e a comunidade escolar. Tannus-Valadão (2014) explicita que a conversação entre os professores potencializa o surgimento de diversos benefícios para o trabalho docente. A participação do outro, mediada pela ação, potencializa a obtenção do conhecimento. Dessa forma, é possível refletir sobre a mediação existente entre os profissionais da educação e como essa pode auxiliar no processo de desenvolvimento e ensino-aprendizagem da criança com TEA.

O processo de aprendizagem ocorre mediante ações cotidianas, partilhadas nas relações sociais e nas relações de ensino. Além disso, há implementação do prescrito nos dispositivos legais relacionados aos profissionais que auxiliam na escolarização (Barbosa, 2014; Maceió, 2016b), contudo há problematizações cotidianas que desafiam a comunidade escolar frente ao processo de ensino. Visando desvendar tal questionamento, trazemos a seguir o objetivo geral: Problematizar com as profissionais de educação e profissional de apoio escolar o processo de escolarização do estudante com TEA;

PERCURSO METODOLÓGICO

A presente investigação fundamenta-se em um viés qualitativo crítico, pautado na metodologia da pesquisa-participante, o que pressupõe um compromisso ético com a transformação social por meio de uma intencionalidade consciente (Creswell, 2010). Conforme preconiza Faerman (2014), essa perspectiva

metodológica estabelece uma relação horizontal entre pesquisador e participantes, valorizando as vivências e necessidades cotidianas como elementos centrais para potencializar a construção democrática e coletiva do conhecimento.

A pesquisa participante, conforme Faermam (2014, p. 44), “direciona-se à realidade social dos sujeitos, suas experiências, cultura e modos de vida, Logo, prevê uma aproximação horizontal entre sujeito e objeto, tendo em vista que ambos são da mesma natureza”.

Sob esse viés, a pesquisa participante viabiliza a construção do conhecimento capaz de oportunizar a mudança na prática social, alinhando-se ao materialismo histórico dialético. Há valorização da opinião e intervenção dos participantes, com respeito às questões culturais, históricas e tolerância a opiniões divergentes, promovendo diálogos em grupo que possibilitam mudanças de ações e intervenções em situações reais. O método da pesquisa participante.

Esse tipo de pesquisa se materializa no cotidiano e no universo da realidade a ser pesquisada, com o estudioso participando e pesquisando junto ao grupo foco, onde as decisões e direcionamentos são coletivos, assim como a busca por soluções (Chizzotti, 2005; Thiollent, 2011; Faermam, 2014). Logo, a pesquisa coloca o professor no centro da investigação, não como objeto, mas como indivíduo ativo capaz de modificar sua ação.

O estudo envolveu seres humanos e foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos. A investigação buscou conhecer um fenômeno contemporâneo de forma aprofundada, considerado um marco de referência de complexas condições socioculturais (Chizzotti, 2005). A pesquisa ocorreu em uma escola pública municipal de Maceió/AL, com estudantes com TEA e profissionais previstos em dispositivos legais (Brasil, 2015; 2025). A escolha da escola foi intencional, após levantamento junto à Secretaria de Educação Municipal (Semed) de Maceió, selecionando uma instituição com maior disponibilidade e demandas de escolarização para estudantes com TEA (Creswell, 2010).

Antes do início, os objetivos, forma de participação, riscos e o compromisso de sigilo foram explicados às participantes, que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O procedimento de construção dos

dados incluiu levantamento de estudantes com TEA, seleção da escola, solicitação de permissão, apresentação da pesquisa e participação efetiva a partir dos instrumentos. Para a construção dos dados, foram utilizados pesquisa documental, observação com diário de campo e videogravação, entrevista e sessões de diálogos pedagógicos com autoconfrontação simples (Franco, 2005).

A pesquisa documental analisou matrizes disciplinares, diretrizes curriculares, Projeto Político Pedagógico (PPP), planos de AEE e outros documentos (Chizzotti, 2005). As observações diretas, totalizando 86, ocorreram em dias específicos, com apoio de diário de campo e registros audiovisuais (Chizzotti, 2005; Creswell, 2010). As entrevistas semiestruturadas e recorrentes foram realizadas com professores, coordenadores e profissionais de apoio escolar, buscando ampliar o conhecimento sobre o tema (Murta, 2008; Alberti, 2004).

As sessões de diálogos pedagógicos, individuais e em grupo, com a técnica de autoconfrontação simples (Clot, 2007), permitiram a reflexão sobre a prática filmada e a elaboração de um Planejamento Educacional Individual (PEI), buscando soluções para os desafios da escolarização de estudantes com TEA (Santos, 2011; Soares; Barbosa, 2010; Faermam, 2014). A análise dos dados foi realizada sob a ótica da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica (Saviani, 2013; 2014).

ANÁLISE E RESULTADO DOS DADOS

O processo de escolarização diz respeito ao ato de se escolarizar, de frequentar a escola regular e nela ter acesso aos saberes científicos, sistematizados e acumulados pela sociedade ao longo das gerações. Saviani (2013, p. 54) explicita que esse processo se relaciona com a obtenção do saber escolar, com “a organização sequencial e gradativa do saber objetivo disponível numa etapa histórica determinada para efeito de sua transmissão-assimilação ao longo do processo de escolarização”.

Nenhum outro ambiente ou instituição proporciona o acesso aos diversos conhecimentos acadêmicos, envolvidos num ambiente culturalmente múltiplo. Assim é preponderante que haja o domínio cultural para todos os indivíduos e dentre esses a pessoa com TEA. É relevante expor que a escolarização é um dos componentes da educação e por meio dela o indivíduo se apropria da cultura escrita. Tais aspectos foram explicitados nos capítulos anteriores e nos fornecem base para discutir o processo de escolarização para os estudantes com TEA.

No Brasil, a educação formal acontece por meio da “ [...] 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; ” com oferta de Educação Especial em todas as fases da escolarização (Brasil, 1996; 2018).

A escolarização se materializa por meio da matrícula, permanência e apropriação dos conteúdos escolares por meio das diversas aulas, com carga horaria mínima obrigatória, tendo acesso as disciplinas obrigatórias e no caso dos estudantes PAEE existe a possibilidade de frequentar o AEE no contraturno e quando necessário ter acesso ao serviço do profissional de apoio escolar, como explicitado nos capítulos anteriores desse estudo.

O acesso a todos os indivíduos a escola brasileira têm sido crescente e tem se materializado em grande parte do território brasileiro, embora as pesquisas de Serra (2008), Caiado (2009), Gomes e Mendes (2010), Meletti e Ribeiro (2014), dentre outras apontam que ainda há inúmeros cidadãos brasileiros sem acesso a escolarização e parte desses são os estudantes público alvo da educação especial.

Meletti e Ribeiro (2014) em sua pesquisa com os microdados do Censo da Educação Básica brasileira evidenciaram a concentração de matrículas nos primeiros anos do ensino fundamental dos estudantes PAEE, havendo ampla defasagem idade/série desses estudantes.

A permanência dos estudantes PAEE em processos efetivos de escolarização ainda apresenta inúmeras debilidades e precariedades. Eles também têm menos possibilidade de transição para os níveis mais elevados de Educação, sendo o processo atravessado pelas condições políticas, sociais, históricas, culturais e econômicas das diferentes regiões mundiais (Jesus, Caiado, Ribeiro, 2016, p.62). O direito a educação tem sido tolhido em muitos casos, um deles se refere aos estudantes com TEA. Há hiatos quando se fala sobre processo de escolarização para esses estudantes, com grande ocorrência para os estudantes com TEA (Gomes; Mendes, 2010; Ribeiro, Melo; Sella, 2017).

Sob esse viés iremos problematizar nessa análise de dados sobre o processo de escolarização, por meio dos conhecimentos da comunidade escolar a respeito do TEA, bem como sobre as ações realizadas visando a permanência desse estudante no ambiente escolar e as ações de planejamento, ensino e avaliação que foram realizadas no intuito de garantir o exposto nos dispositivos legais referente ao direito a educação.

A seguir é apresentada a descrição de algumas características dos participantes da pesquisa no quadro 1. Vale salientar que os nomes são fictícios para preservar a identidade dos sujeitos envolvidos nela.

Quadro 1. Características dos profissionais da escola integrantes da pesquisa⁵

Participantes	Profissão	Função na escola	Formação inicial	Pós-graduação <i>Lato sensu</i> (360 H)	Tempo de atuação
Carol	Professora	Professora do AEE	Pedagogia	Psicopedagogia	5 anos
Raquel	Professora	Professora sala de aula	Pedagogia	Psicopedagogia	8 anos
Suely	Profissional de apoio escolar	Profissional de apoio escolar	Turismo	Gestão em saúde	5 anos
Amanda	Professora	Coordenadora pedagógica	Pedagogia	Educação Infantil	10 anos
Angélica	Professora	Diretora	Pedagogia	Psicopedagogia	14 anos
Laura	Professora	Vice-Diretora	História	Inspeção e supervisão escolar	15 anos

Fonte: Elaboração própria (2026)

Todas as participantes da pesquisa atuavam na escola, lócus da pesquisa, no turno matutino (7:30 às 11:30) e eram concursadas em nível municipal. Amanda, Angélica e Laura atuavam nos dois horários da escola (matutino e vespertino). No segundo semestre dessa pesquisa a professora Raquel passou a lecionar na escola nos dois horários.

No que diz respeito aos conhecimentos sobre o TEA, todas as participantes exemplificavam ter algum conhecimento, sendo que esses advinham de uma visão da área médica, inclusive citavam características que iam ao encontro do exposto na literatura científica (SCHWARTZMAN, 2011; CHIOTE, 2013; SCHMIDT, 2017). Havia um olhar enviesado para o indivíduo com TEA. Viam o transtorno a frente da pessoa e não o contrário. A luta dos movimentos sociais e dos que lutam em prol dos direitos humanos é que seja visto primeiro a pessoa e depois a deficiência que ela possui, sendo que nos participantes desse estudo o oposto ainda era predominante. As características do estudante, foco desse estudo, se perdiam ou se juntavam aos traços do TEA. Quando as participantes falavam sobre o transtorno, explicitavam sobre Vitor e sobre a condição do TEA existente nele:

É uma deficiência, um transtorno que ele gosta mais de viver no mulinho dele, que ele não interage muito com os outros colegas, não gosta muito que toque, o som as vezes incomoda ele, muito barulho, ele gosta mais de ser reservado e que aos poucos nós vamos tentando

⁵ Os nomes utilizados nesse estudo são fictícios visando proteger a identidade dos participantes.

trazer o Vitor para o nosso mundo também, mas aos poucos (PROFESSORA RAQUEL).

Essa criança que tem dificuldade tanto de aprendizagem e principalmente de interação social [...] acho que [esse] é o maior problema. (PROFESSORA CAROL).

O que eu diria é que é uma criança especial que tem dificuldade de se comunicar, tem dificuldade de olhar, a questão da visão, ele não foca a pessoa, não foca o objeto, não gosta de muito barulho (PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR).

Há na fala das participantes um olhar para as dificuldades, para o que o transtorno faz em Vitor, para as incapacidades, para aquilo que o estudante não consegue fazer. Esse olhar vai ao encontro do exposto em Vieira (2012) na qual a comunidade escolar havia produzido a imagem de um estudante limitado, repleto de incapacidades, o que refletia diretamente no dispêndio de energia quanto a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento acadêmico do estudante. A sociedade atual assegura a escola como lócus de formação humana, mas é nesse lugar que as crianças com deficiência, por vezes, são marginalizadas. Vigostki (2009) e Saviani (2014a) salientam que a escola deve olhar as potencialidades presentes em cada indivíduo, buscando despertar o potencial do desenvolvimento e a capacidade de aprendizagem.

Nas falas das participantes acima há responsabilização do estudante para com o seu desenvolvimento, suas ações e seu modo de ser. Expondo ainda que é o estudante que se reserva as poucas interações sociais e não o sistema educacional que dificulta as experiências e/ou vivências culturais. Se a criança apresenta dificuldades de se relacionar, a escola não pode se eximir frente a um futuro desenvolvimento.

Por vezes, o estudante com TEA fica a mercê do sistema educacional, sendo marginalizado e a escola, por meio dos seus agentes educacionais, isentam-se de realizar ações para o desenvolvimento acadêmico de todos. Caso o processo de escolarização e do acesso ao saber acadêmico, não se efetue, há prescrito na legislação brasileira a probabilidade desse estudante se matricular no Ensino de Jovens e Adultos (EJA), seguindo o curso de muitos estudantes PAEE, que tradicionalmente não tem tido aprendizagem nas escolas regulares (Meletti, 2006; Meletti; Ribeiro, 2014). Inclusive o dispositivo legal brasileiro (Lei nº 13.632 que

altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) já prevê tal acontecimento ao anunciar no Art. 37 “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Há ainda citação quanto a Educação Especial que deverá ser ofertada durante toda a vida escolar do indivíduo (Brasil, 2018; 2025a; 2025b). Tal dispositivo abre prerrogativa para que pessoas passem toda a sua vida frequentando ambientes educacionais, podendo sequer adquirir conhecimentos acadêmicos no presente, com a prerrogativa de um futuro que pode durar toda a vida. O governo que sancionou tal Lei tem praticado inúmeros retrocessos frente aos direitos arduamente conquistados.

É necessário que haja responsabilizações quanto ao fazer docente, quanto ao ato de ensinar e quanto a potencializar a aprendizagem para todos os estudantes. O direito a aquisição de conhecimento científico nos ambientes educacionais é condição essencial para o desenvolvimento humano.

Durante a pesquisa todas as participantes acreditavam que Vitor poderia aprender e que o intelecto dele estava preservado, sendo que elas alegavam não ter conhecimento sobre o que ele poderia aprender, ou quando deveriam ofertar os conhecimentos acadêmicos, ou que tipos de atividades de cunho pedagógico deveriam fazer. No quesito do estudante Vitor aprender, adquirir conhecimentos, elas mencionaram:

Tem que haver algo na escola que realmente ele aprenda. Falta muita coisa ainda. Falta essa questão mesma voltada mais para a aprendizagem (PROFESSORA RAQUEL).

Ele aprende. Porque ele escuta. Ele é um menino inteligente, ele escuta (PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR).

Tudo que ele está escutando na sala, ele está aprendendo com certeza. Ele está aprendendo [...] (ACS 2–PROFESSORA CAROL).

Nós somos iguais e ao mesmo tempo diferentes, todo mundo merece essa oportunidade. A inclusão... Não sei... Hoje faz parte, porque antigamente a gente tinha as classes especiais. Os pais não sabiam o que era o autista, ou um deficiente e os filhos ficavam em casa. Hoje eles têm esse convívio social. E as vezes consegue atingir o aprendizado e pelo menos eles [estudantes] tem essa vivencia na sociedade (ENTREVISTA PROFESSORA CAROL).

A crença na possibilidade de aprendizagem presente na exposição oral, muitas das vezes não se materializaram nos atos educativos das professoras e da profissional de apoio escolar (Dados diário de campo), quando aprofundado os objetivos da escola para com o estudante, houve ênfase na aquisição de habilidades sociais, desenvolvimento de atenção e comportamento. As competências acadêmicas, tais como: escrita, leitura, cálculo foram colocadas em segundo plano e também recorrendo a um futuro que dependia de outrem que não resultaria da comunidade escolar, mas sim do próprio estudante, da família e/ou de instituições especializadas que ofertassem suporte para o amadurecimento de características necessárias para a aquisição de conhecimentos científicos.

Indo ao encontro das falas acima e dos socializados ao longo do estudo pelas participantes, Prestes (2010) traduzindo Vigotski e as outras traduções do autor (2009, 2010) explicitam que todo ser humano, independente de possuir alguma deficiência obtém aprendizados ao longo da vida pelas experiências culturais, quer seja no ambiente familiar e/ou escolar. Diversos estudos, como o de Chiote, (2013), Barbosa (2014) e Neves (2018) afirmam categoricamente que crianças com TEA tem capacidade de aprender diversos conhecimentos, inclusive as habilidades acadêmicas, relacionadas a leitura, escrita, habilidades de compreensão, entre outras. Esses autores realizaram pesquisas que comprovaram o aprendizado acadêmico, até mesmo aqueles relacionados a leitura e interpretação textual.

Quando houve menção da escola e da ação das participantes objetivamente frente ao processo de desenvolvimento acadêmico, foram postas diversas necessidades, tais como recursos materiais, formação para os professores e profissional de apoio escolar e até mesmo a exposição de que alguém deveria entregar fórmulas prontas para serem seguidas no quesito da escolarização dos estudantes com TEA.

A seguir vamos discutir tais colocações e trazer enxertos que problematizem essa análise. A questão da necessidade de formação foi algo que perpassou diversos momentos da pesquisa durante todo o ano. A escola em questão não possuía tempo organizado e sistematizado para formação. Sousa e Colares (2016, p. 39) afirmam que o:

[...] coordenador pedagógico deve ter como prioridade o trabalho de formação continuada com professores da instituição em que atua, visto que a formação é importante tanto para os professores quanto para os alunos, uma vez que os resultados das formações se refletem no trabalho desenvolvido em sala de aula com os educandos.

A questão de não possuir formação sistemática para atuar junto ao estudante Vitor foi latente e sempre reaparecia nos diálogos, tanto os particulares como também os coletivos. Uma pesquisa realizada em Maceió com diversos professores que atuavam com estudantes com TEA revelou que:

Dentre os resultados mais importantes se encontra a questão do déficit na formação específica dos professores para o ensino de estudantes com autismo e os reflexos deste déficit em uma quase ausência de planejamento, materiais e avaliações diferenciados (Ribeiro, Melo; Sella, 2017, p.438).

Na área da Educação Especial, essa menção é algo recorrente, sendo que no caso dessa pesquisa, todas as professoras mencionaram ter acesso a formação em nível de especialização *lato sensu* (Psicopedagogia ou Educação Especial), mas os saberes advindos delas não as instrumentalizaram para ensinar com segurança a diversidade de estudantes que adentram a escola. Havia dúvidas sobre o que ensinar, como, em que momento e até mesmo permitiam que a profissional de apoio escolar realizasse o ato de lecionar para o estudante, mesmo sem formação específica, por acreditar que o cotidiano dela com o estudante dava mais cabedal do que aqueles adquiridos na formação.

Isso porque não existe formação, nem para professores, nem para auxiliar, não existe formação de como trabalhar o aluno especial, o professor não sabe [professor da sala de aula comum] eu também entrei aqui sem saber. E porque o professor não procura na internet, fazer alguma coisa. E se não existisse auxiliar de sala, essas crianças especiais estavam aonde? Em casa? Eu acho que tem que ser mudado alguma coisa (Entrevista profissional de apoio escolar Suely).

Na fala acima da profissional de apoio escolar ela explicita a questão da não formação do professor de sala de aula comum para ensinar a diversidade de estudantes. Em inúmeros casos as formações de professores têm sido uma certificação, ou formação aligeirada, na qual o profissional adquire um certificado, mas não o conhecimento que deveria vir atrelado ao título. Além do déficit da

formação *lato senso*, há também a lacuna existente nas secretarias de educação que ofertam formações continuadas nos municípios apenas para os profissionais vinculados a Educação Especial, como professores do AEE e profissionais de apoio escolar, excluindo o foco das formações para os professores de sala de aula (Barbosa, 2018). Os professores regentes participam de outras formações que não abordam sobre a área da Educação Especial, deixando assim um imenso abismo no processo de ensinagem desses estudantes.

É isso que é complicado na sala, existe complicações com aqueles que são normais, imagine o deficiente. O normal quando eu digo $7 + 5$, um diz 11 outro 12, enquanto tem outro que está contando nos dedos, como a Lia, ela tem dificuldade de contar 6 dedos nas mãos, então assim as diferenças existem, uns faz cálculos mentais, outro faz na mão, outros faz bolinhas. É complicado você ver isso tudo e aí tem o Vitor que nem isso consegue fazer, nem os números ele reconhece. Então assim a diversidade é grande na sala. Então assim os pais vão me cobrar, como foi o rendimento de meu filho. E aí eu tenho que dar conta de todo mundo. [...]É diferente você alfabetizar um autista. Você pode perguntar: - Você já alfabetizou crianças? Eu respondo sim, mas nenhuma com autismo, é diferente (Entrevista Professora Raquel).

O professor da sala de aula, trabalha mais para os alunos normais, porque é deixado tudo para o auxiliar. Se ela sabe como fazer para ensinar o estudante especial? Não sabe não! Porque eles não têm formação para isso, e eu questionei isso na formação [ofertada pelo município] (Profissional de Apoio Escolar Suely).

Esses enunciados vão ao encontro da afirmação de Raquel, que durante o ano da pesquisa participou apenas da formação ofertada pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e segundo ela (ENTREVISTA PROFESSORA RAQUEL; SESSÃO DE DIÁLOGO PEDAGÓGICO 04) não havia menção sobre escolarização de estudantes público alvo da educação especial e que a formação *lato senso* não tratou das questões didáticas e sim mais conceitos relacionados as necessidades educacionais especiais (ENTREVISTA PROFESSORA RAQUEL;). Cabe ressaltar que a legislação brasileira prescreve “[...]o incentivo à formação e à capacitação dos profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como pais e responsáveis” (Brasil; 2012a).

Há inúmeras formações para a comunidade escolar, mas quando se trata da Educação especial e de como escolarizar os estudantes PAEE essas direcionam apenas para os profissionais que atuam vinculados a esse departamento. Tal acontecimento gera tensões no ambiente escolar, visto que nessas formações são mencionados os papéis dos profissionais no que diz respeito a escolarização desses estudantes, sendo que o professor da sala de aula não recebe direcionamentos e/ou supervisão.

Analisando as falas e também a construção de dados no decorrer desse estudo, apreendemos que a professora da sala de aula não se sentia capazes de desempenhar o seu papel frente ao estudante Vitor. Havia uma crença na impossibilidade própria e a busca por uma convicção de que outra pessoa poderia fazê-lo, embora houvesse conhecimento das dificuldades alheias. A questão da formação, quer seja ela inicial e/ou continuada, permeia o cotidiano dos profissionais que atuam na educação. Formação essa que no sistema educacional brasileiro representa um constructo capaz de modificar realidades no âmbito escolar. Há uma crença de que bons profissionais possuem ótimas formações que respondem as suas dificuldades e os habilitam a lidar com todo e qualquer estudante, quando na realidade essa formação desde os primórdios é deficitária. Há um imbróglio na educação brasileira, não apenas no que diz respeito aos professores da educação básica que atuam com estudantes PAEE, mas sim com toda ela. A questão do porquê a professora Raquel não se sente capaz de ensinar ao Vitor está arraigada a todo um sistema econômico, a todo um sistema nacional de educação que não corresponde as necessidades dos cidadãos, deixando por vezes o professor a margem de sua situação. Sobre isso Schreiber (2017, p. 205-206) relata:

[...] que, as políticas de Educação Especial de ‘perspectiva inclusiva’, ao mesmo tempo em que disseminam um discurso em defesa da matrícula de todos os alunos no ensino regular, desqualificam o trabalho pedagógico desenvolvido na classe comum, na medida em que não disponibilizam condições adequadas para o oferecimento de um ensino de qualidade. Tal situação resulta na precarização das condições de trabalho dos professores que atuam nesse contexto e denuncia a situação de abandono para com a escolarização dos alunos da modalidade Educação Especial.

As políticas públicas precisam refletir e prescrever auxílios quanto ao trabalho realizado na sala de aula comum pelos professores regentes. As condições de trabalho e a precarização do trabalho docente são questões que precisam urgentemente serem problematizadas.

Inúmeras vezes, no decorrer da pesquisa, houveram falas de todos os profissionais quanto a necessidade de buscar conhecimento para lecionar melhor, quer seja pelas formações proporcionadas pela SEMED e/ou de instituições particulares nos quais os custos eram arcados pelas próprias professoras. Até mesmo a professora do AEE, apontada pelas demais como detentora do saber quanto a escolarização de estudantes com TEA, buscava constantemente participar de formações continuadas e/ou formação de curta duração em busca de uma melhor forma para trabalhar com seus estudantes. Não apenas a professora do AEE, mas as demais participantes da pesquisa, procuravam por meio de esforço próprio, em alguma medida, melhorar sua ação frente aos estudantes. Nesses momentos há recorrência a autoformação que se dá quando o professor realiza investimento próprio em si mesmo e em sua formação, quer seja pela busca por capacitações institucionais ou por meio de leituras que respondam aos desafios encontrados na profissão. "Sem formação, o professor tenta se adequar adotando a autoformação como solução para a consolidação da inclusão". (Pereira, 2014, p. 96). Essa autora discorreu em seu estudo sobre as estratégias do governo em responsabilizar o professor para a prática do ensinar a todos, sendo dele a obrigação de buscar e gerir conhecimentos que atenda a toda a demanda de estudantes que adentrem no sistema educacional, eximindo assim parcela do Estado na educabilidade dos estudantes.

A auto responsabilização e autoformação eram constantes no cotidiano das participantes, embora nem sempre o ato de se responsabilizar refletisse em ação positiva para os estudantes. O processo de escolarização para estudantes com TEA ainda se encontra em processo, na realidade da escola da pesquisa e também em outras realidades brasileiras (Ribeiro, Melo; Sella, 2017; Schmidt, 2017). Há alguns anos temos encontrado essa exposição e ainda hoje permanecemos com ele. Houveram avanços significativos, mas ainda há muitas outras lutas a serem travadas e essas só serão vencidas com uma teoria que dê suporte a comunidade

escolar e a toda a sociedade. Essa teoria diz respeito a pedagogia histórico crítica evidenciada ao longo da exposição. Por meio dela é possível pensar na escola como meio social para romper com o ideário do atual sistema econômico e assim refletirmos quanto as dificuldades que se apresentam em nosso cotidiano imediato e para além disso é primordial que os trabalhadores que atuam na educação se apodere dos princípios da pedagogia histórico crítica e realizem seus papéis e em conjunto transformem o processo de escolarização, não apenas para os estudantes com TEA, mas todos que adentrem a escola e nela busquem adquirir o conhecimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consoante à análise da pesquisa de campo no ambiente escolar, foi possível constatar que os processos de escolarização para estudantes com TEA no *lócus* da pesquisa acontecia de forma incipiente. Havia esforço por parte da comunidade escolar para que houvesse a efetivação desse processo, embora houvesse a necessidade da aquisição de maiores conhecimentos sobre a Educação Especial e sobre como lecionar aos estudantes com o transtorno. A força de vontade de poucas profissionais não foi suficiente para a efetivação do acesso à escola para o estudante Vitor e para que esse obtivesse os conhecimentos acadêmicos curriculares.

A investigação do processo de escolarização evidenciou que a escola pública brasileira ainda enfrenta inúmeras dificuldades, desde as relacionadas a estrutura física para atender a diversidade de estudantes como aquelas que envolve formação de professores. No século XXI ainda há professores que atuam em condições precárias de trabalho e sofrem por não terem tempo para estudo e acesso aos diversos saberes acumulados pela humanidade. O ideário neoliberal brasileiro disponibiliza poucos recursos financeiros, materiais e até mesmo humano para a educação pública e exige que os estudantes matriculados no sistema de educação tenham níveis elevados de conhecimentos padronizados e comprovados por meio das avaliações nacionais. O grau de pressão imposta aos profissionais que atuam no ambiente escolar direciona alguns profissionais para desabrochar e lutar por mudanças e qualidade escolar, enquanto inúmeros outros profissionais acabar por estagnar frente as investidas neoliberais.

Adentramos a escola para observar o processo de escolarização para estudantes com TEA e nos deparamos com uma realidade para além desse estudante que possui o transtorno. A escola pública brasileira não enfrenta dificuldades apenas para os estudantes PAEE e sim para todos os estudantes. É necessário como diz Saviani (2009, 2014) romper com esse sistema atual e buscar a formulação de uma teoria educacional que forneça embasamento e estrutura para que a comunidade escolar possa assim desempenhar o seu papel social. Não há como falar no direito a escolarização apenas por meio do exposto atualmente nas políticas que apregoam a inclusão escolar. Os dispositivos prescrevem essa inclusão escolar como acesso, permanência, participação e aprendizagem dos conteúdos escolares para os estudantes PAEE (Brasil, 2008; 2009; 2011; 2015; 2025a) quando na realidade a gama de estudantes que frequentam a escola não consegue ser incluídos mediante o que está posto. Não há como falar em acesso apenas por um número de matrícula, quando não há condições físicas para recebe-los. Não há como falar em permanência, participação e aprendizagem quando não há quantidade suficiente de profissionais para auxiliar o desenvolvimento acadêmico. Faltam recursos humanos, investimento financeiro, boas condições de trabalho e mais ainda falta crédito no sistema que tem se habituado a desresponsabilização dos seus profissionais.

A professora de sala de aula e a profissional de apoio escolar desconheciam as particularidades do estudante com TEA, bem como sobre a atuação própria frente ao processo de escolarização desse estudante. Não havia sequer diálogo sobre o estudante entre as profissionais que cotidianamente conviviam na mesma sala de aula. Foram necessárias vivências e conversas para que houvesse a ampliação do diálogo.

Na escola sequer havia tempo para planejamento entre as profissionais de educação (professores de sala de aula, professores do AEE, coordenação e gestão escolar e a profissional de apoio escolar). Existia o tempo prescrito em lei e remunerado que não se materializava no cotidiano escolar. Os profissionais atuavam sem que houvesse conhecimento prévio dos objetivos entre eles. Inclusive não havia conhecimento quanto a finalidade do trabalho executado por cada profissional para com os estudantes. Todos os profissionais atuavam no mesmo

horário de trabalho, se viam todos os dias, sentavam-se juntos no intervalo, mas havia grande hiato quanto as suas ações. O compartilhamento de informações era inexistente, o que ocasionava dificuldades no trato profissional, na realização do prescrito em seu papel profissional e no desenvolvimento dos estudantes quanto ao grau de importância sobre o serviço prestado pela colega de profissão.

As autoconfrontações simples realizadas em contexto de sessão de diálogo pedagógico individual oportunizaram a reflexão e exteriorização das profissionais quanto sua ação junto ao estudante Vitor. A fala de cada uma delas foi marcado por movimentos reflexivos instaurados pela análise de sua prática pedagógica. Em todas foi marcante a questão da exposição de necessidades de melhorias de suas práticas, com pensamentos para uma ação futura, bem como houve exposição quanto a solidão no fazer profissional, inclusive a profissional de apoio escolar relatou dificuldades quanto a parceria com as professoras. Apenas com o desenvolver da pesquisa no ambiente é que foi instaurada, por meio das sessões de diálogos pedagógicos coletivos, uma cultura de troca de ideias entre as profissionais, tendo por foco o desenvolvimento de estudantes com TEA. As ações partilhadas entre as profissionais desencadearam movimentos para além do atendimento ao estudante com TEA, potencializando novas práticas para com os outros integrantes da comunidade escolar, principalmente para os estudantes PAEE que nela estavam matriculadas.

No decorrer da pesquisa, houve todo um processo árduo para que a voz do outro fosse escutada e a partir dela gerasse movimento capaz de enxergar as inteligências do estudante com TEA frente a aprendizagem no ambiente escolar. E por meio desse conhecimento algo fosse realizado em prol da escolarização desse indivíduo.

A construção do PEI para Vitor foi algo relevante para a visibilização do estudante enquanto sujeito com capacidade de aprendizagem no ambiente escolar. Após a criação do plano e das atividades propostas junto aos objetivos elencados para esse estudante, houve consolidação de um prescrito que materializou ações que envolveram o estudante em ambiente de sala de aula. Se outrora ele estava a margem do processo educacional em plena sala de aula, após a instauração do prescrito no PEI, o estudante foi visto e recebeu atenção e atividades pedagógicas

pela professora da sala de aula. Inclusive as ações voltadas para esse estudante foram pensadas em nível curricular junto a sala de aula, tendo participação direta nos projetos curriculares e extracurriculares. A professora da sala de aula modificou sua ação docente, o que refletiu diretamente no processo de aprendizagem do estudante. Houve progressos acadêmicos no âmbito da escrita, do letramento, da permanência e participação na escola, bem como numa ampliação das interações sociais e na linguagem do estudante.

No final do ano letivo, a escola como um todo, participou da tomada de decisões para com o estudante. Essas possibilitaram a criação de novos acordos para ampliar o compartilhamento dos objetivos profissionais e informações relacionados aos estudantes e planejamentos escolares. O estudante com TEA evoluiu de série, ingressando no terceiro ano do ensino fundamental, ora por decisão da escola e também pelo exposto no dispositivo legal brasileiro quanto a progressão continuada (BRASIL, 1996). Foi decidido também quanto a modificação da profissional de apoio escolar, visto que a mesma acompanhava o estudante desde sua entrada na escola e após avaliação do serviço, percebeu-se a necessidade da troca.

A coordenadora explicitou ainda que foram acordados para o ano letivo seguinte a realização de planejamentos no ambiente escolar por meio do formato das sessões de diálogo pedagógico, bem como a criação do PEI para todos estudantes que necessitassem desse tipo de planejamento.

Esse estudo evidenciou ainda a importância de pesquisas que se materializam por meio da entrada e atuação do pesquisador no campo de pesquisa. Adentrar no chão da escola possibilitou inúmeras reflexões e ampliação na aquisição de conhecimentos, tanto por parte da pesquisadora, como também de toda a comunidade escolar. Factualmente, a troca de saberes potencializa avanços de conhecimentos acadêmicos e a formulação de novos meios que poderão aprimorar o processo de escolarização para estudantes com TEA, beneficiando inclusive toda a diversidade de estudantes que adentrem a escola.

Faz-se necessário que novos estudos sobre essa temática sejam realizados ampliando a população participante de professores e estudantes com TEA para que assim novos conhecimentos sejam desvelados. Quanto a construção e efetivação do PEI em ambiente escolar, corroboramos com os achados de Tannus-Valadão (2014)

sobre a necessária prescrição de políticas públicas que potencializem a obrigatoriedade de um planejamento individualizado para auxiliar na escolarização dos estudantes público alvo da educação especial. Almejamos que essas políticas também prescrevam ações e/ou projetos de articulação docente a serem realizados na escola regular. Nosso estudo evidenciou que o diálogo, a articulação docente e a formação dos recursos humanos são condições indispensáveis para que seja instaurado o movimento do direito a escolarização em escola regular para todo e qualquer cidadão.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 2ed. ver. e atual. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

APA (*American Psychiatric Association*). Transtornos mentais. DSM-V. In: APA. **Manual diagnóstico e estatísticos de transtornos mentais**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 50-59.

BARBOSA, M. O. **Atividade docente em Sala de Recursos Multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. 145f. Maceió, 2014.

BARBOSA, M. Educação Especial no município de Maceió/Alagoas: a fragilidade das políticas públicas, 2018. **Centro de Estudos Educação e Sociedade**. **Caderno cedes**. *No prelo*.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Imprensa Oficial, 1996.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, Brasília: Imprensa Oficial, 2008.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Imprensa Oficial, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Imprensa Oficial, 2011.

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, Brasília: Imprensa Oficial, 2012a.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13146**. Presidência da República. 2015a.

BRASIL. **Lei nº 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acessado em: 14 de mar. de 2018.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 14 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre as competências e a organização da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva e altera dispositivos sobre o Atendimento Educacional Especializado. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 2025**. Plano Nacional de Educação ou Direitos Sociais. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas, SP: autores associados: PUC, 2003.

CAIADO, K. R. M. 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, set./dez. 2009, Santa Maria, 2009.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2007.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Trad. Magda Lopes. 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FAERMAM, L. A. A Pesquisa Participante: Suas Contribuições no Âmbito das Ciências Sociais. **Revista Ciências Humanas – UNITAU**. Volume 7, número 1, Taubaté-SP. p. 41-56, jan-jun. 2014.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da pesquisa-ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

GARCIA, R. M. C. Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva e a formação docente no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 101-119, jan./mar. 2013.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e Neoliberalismo: O que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, v. 01 n. 24, p. 17-26, junho 2008.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo em Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, p. 375-396, 2010.

JESUS, D. M., CAIADO, K.R.M.; RIBEIRO, L.H.C. Educação Especial, políticas e contextos: o caso de Cariacica. **Comunicações**. Piracicaba v. 23 n. 3 Número Especial p. 57-79 2016.

JANNUZZI, G. M.; CAIADO, K. R.M. **APAE:1954 a 2011: Algumas reflexões**. Campinas-SP: autores associados, 2013.

MACEIÓ. Secretaria Municipal Educação. **Guia de Educação Especial para a inclusão na rede municipal de Maceió**: princípios, orientações e práticas. Maceió: Viva, 2016b.

MARTINS, L.M. Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: ABRANTES, A.A., SILVA, N.R.; MARTINS, S. T.F. (Orgs.) **Método histórico social na psicologia social**. Petrópolis, RJ: vozes, 2005.

MELETTI, S. M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial**: da política à instituição concreta. 2006, 138f. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2006.

MELETTI, S. M.; RIBEIRO, K. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014. 175- 189

MELLO, A. M. S.; ANDRADE, M. A., HO, H.; SOUZA DIAS, I. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Secretaria de Direitos Humanos, 2013.

MURTA, A. M. G. **Da atividade prescrita ao real da atividade**: análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica e da clínica da atividade. Tese de doutorado. 233f. São Paulo, 2008.

NEVES, P. F. de A. C. **Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista**: em cena os serviços de apoio. 2018. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

PEREIRA, M. de F. S. C. **O professor inclusivo: uma invenção contemporânea.** 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

PRESTES, Z. R. **Quando não é a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional. 2010. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RIBEIRO, D. M.; MELO, N. R. C.; SELLA, A. C. A Inclusão de Estudantes com Autismo na Rede Municipal de Ensino de Maceió. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, p. 425-440, ago. 2017.

SANTOS, S. D. G. **Autoconfrontação e o processo de inclusão:** (re)vendo a atividade docente na educação superior. Dissertação (mestrado em Educação Brasileira) –Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Alagoas. 133f. Maceió, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2009

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **O lunar de Sepé:** paixão, dilemas e perspectivas na educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2014a.

SAVIANI, D. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, jun. 2015.

SCHMIDT, C. Transtorno do espectro autista: onde estamos e para onde vamos. **‘Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 22, n. 2, p. 221-230, abr./jun. 2017.

SCHWARTZMAN, J. S. Transtornos do espectro do autismo: conceitos e generalidades. In: SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. **Transtornos do Espectro do autismo -TEA.** São Paulo: Memnon, 2011. p. 37- 42.

SCHOVANEC, J. **Sou autista:** o extraordinário testemunho de um génio à parte. Cordova: Oficina do livro, 2014.

SERRA, D. C. G. **Entre a esperança e o limite:** um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. Rio de Janeiro, 124p. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. 2008.

SOARES, J. R.; BARBOSA, S. M. C. O movimento do sujeito na pesquisa qualitativa de autoconfrontação simples e cruzada. In: MAZZOTTI, A. J.; FUMES,

N. L. F.; AGUIAR, W. M. J. (Org.) **Estudos sobre a atividade docente:** aspectos teóricos e metodológicos em questão. São Paulo: EDUC; EDUFAL, 2010.

SOUSA, T.L.; COLARES, A.A. O papel do coordenador pedagógico como mediador na formação continuada de professores. In: COLARES, M.L.I.S.; XIMENES-ROCHA, S. H. (orgs.). **O coordenador pedagógico no cotidiano da gestão escolar**. Curitiba: CRV, 2016, p. 35- 46.

TANNUS-VALADAO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado:** avaliação de um programa de formação continuada para educadores. Tese de doutorado. 248f. Universidade Federal de São Carlos, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa ação**. 18.ed.-São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico. Trad. Ana Luiza Smolka. São Paulo: Ática, 1930/2009.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole.*et al.* Trad. José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984/2010.

Recebido em: 09 de fevereiro de 2026

Aprovado em: 23 de abril de 2026

Publicado em: 30 de abril de 2026

