

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI**

ALICE MARA FERREIRA

**A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) NA ESCOLA REGULAR**

PONTA GROSSA

2026

ALICE MARA FERREIRA

**A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA (TEA) NA ESCOLA REGULAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva, pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de pesquisa Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

Orientadora: Prof^a Dr^a Vera Lucia Martiniak

PONTA GROSSA

2026

F383 Ferreira, Alice Mara
A escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular / Alice Mara Ferreira. Ponta Grossa, 2026.
104 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - Área de Concentração: Educação Inclusiva), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Martiniak.

1. Educação inclusiva. 2. Multiletramentos. 3. Aprendizagem. 4. Transtorno do Espectro Autista. I. Martiniak, Vera Lucia. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação Inclusiva. III.T.

CDD: 371.9

TERMO DE APROVAÇÃO

ALICE MARA FERREIRA

A ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ESCOLA REGULAR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva pelo Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação Inclusiva – Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da Universidade Estadual de Ponta Grossa, com a apresentação do Recurso Educacional anexado à Dissertação.

BANCA AVALIADORA

Documento assinado digitalmente
 **VERA LUCIA MARTINIAK**
Data: 17/03/2026 15:48:45-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Vera Lucia Martiniak
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente
 **LUCIA MARA DE LIMA PADILHA**
Data: 18/03/2026 13:42:04-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Lucia Mara de Lima
Padilha Universidade Estadual de
Ponta Grossa

Documento assinado digitalmente
 **ELIANE TRAVENSOLI PARISE CRUZ**
Data: 20/03/2026 15:45:48-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Eliane Travensoli Parise Cruz
Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná

PONTA GROSSA
10 de março de 2026

*Dedico esta pesquisa aos estudantes TEA que contribuem
diariamente em meu aprendizado e crescimento profissional.*

AGRADECIMENTOS

Ao Pai Oxalá que é fonte de toda a vida.

A minha ancestralidade forte e ativa que me direciona ao caminho do bem, que me faz ser melhor a cada dia, e me mostra que a escolha mais certa foi ter a Umbanda como religião.

A minha avó Elvira da Silva Paula Santos (in memoriam) por ter me direcionado e incentivado em meus estudos, agradeço ainda por ter ficado noites a fio sem dormir toda sorridente me vendo preparar aulas, por me levar o almoço nas várias escolas em que trabalhei, o orgulho estampado em seu rosto foi o que me fez seguir adiante.

Aos meus pais Oswaldo (in memoriam) e Terezinha (in memoriam) que me deram a vida.

Ao meu padrasto Lauro Povrosnek, que sempre foi o pai que conheci, severo, radical, mas no fundo orgulhoso do meu crescimento como pessoa e profissional.

Aos meus filhos Vinícius Filipkowski e Thamires Almeida, que foram o motivo de minha caminhada.

Aos meus colegas, pelo grande apoio e companheirismo diante das dificuldades encontradas, e pela amizade estreitada.

A minha orientadora Doutora Vera Lucia Martiniak pela atenção e comprometimento, guiando-me sempre com sabedoria e paciência ao longo dessa trajetória.

A todos os educadores das diversas disciplinas que cursei no Mestrado que me proporcionaram enriquecimento acadêmico.

A Universidade Estadual de Ponta Grossa que oportunizou a experiência de crescimento no Mestrado Profissional em Rede Nacional (PROFEI).

Aos educadores entrevistados que se prontificaram a participar no desenvolvimento deste trabalho.

As diretoras do colégio onde leciono, Michele Denis Krassulja e Vanessa Krubnik Tramontin, que acreditaram ser possível.

Em especial meu agradecimento aos estudantes de Educação Especial que são o motivo desta pesquisa.

"Educação não transforma o mundo.
Educação muda pessoas.
Pessoas transformam o mundo".
(FREIRE, 1996, p. 29).

RESUMO

FERREIRA, Alice Mara. **Escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular**. Orientadora: Vera Lucia Martiniak. Ponta Grossa, 2026. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

A presente investigação está vinculada à Linha de Pesquisa "Educação Especial na Perspectiva Inclusiva" e tem como foco central a análise da escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em classes regulares. A problemática que orienta o estudo é expressa pela seguinte indagação: quais são os desafios enfrentados pelos docentes responsáveis pela disciplina de Língua Portuguesa no processo de escolarização desses estudantes no contexto da escola pública? Para responder a essa questão, definiu-se como objetivo geral: investigar os obstáculos enfrentados pelos professores de Língua Portuguesa na escolarização de estudantes com necessidades específicas decorrentes do espectro autista, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental, em instituições da rede pública de ensino. A fim de aprofundar a análise, foram estabelecidos os seguintes objetivos específicos: conceituar o Transtorno do Espectro Autista à luz das normativas brasileiras vigentes, explicitar as principais características associadas ao quadro clínico, identificar os fatores que influenciam o processo de escolarização desses estudantes, propor estratégias pedagógicas, por meio da elaboração de um Recurso Educacional baseado em Multiletramentos, com vistas a subsidiar a prática docente dos professores de Língua Portuguesa no atendimento a esse público. O referencial teórico pauta-se nos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos, discutido por Rojo; Moura (2012) e pelo Grupo de New London e, na perspectiva histórico-cultural da aprendizagem. Para a consecução dos objetivos propostos, adotou-se uma A coleta de dados foi realizada em uma instituição da rede estadual de ensino situada na região dos Campos Gerais, no estado do Paraná. Participaram da pesquisa seis docentes que atuam na disciplina de Língua Portuguesa em turmas do oitavo ano do Ensino Fundamental. Os resultados revelaram que para que se efetive o processo de inclusão é necessário o fortalecimento de políticas intergovernamentais, a articulação entre diferentes redes de ensino, a valorização da carreira docente, investimento contínuo na formação inicial e continuada de professores e a garantia de recursos adequados em todas as etapas da Educação Básica. Com base nos dados obtidos, foi desenvolvido um Recurso Educacional, na forma de E-book, destinado a apoiar e qualificar a prática pedagógica dos professores envolvidos no processo de escolarização de estudantes com Espectro Autista.

Palavras-chaves: Educação Inclusiva. Multiletramentos. Aprendizagem. Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

FERREIRA, Alice Mara. **Schooling of students with Autism Spectrum Disorder (autism spectrum disorder) in regular schools.** Advisor: Vera Lucia Martiniak 2026. Dissertation (Professional Master's Degree in Inclusive Education) - State University of Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2026.

This research is linked to the "Special Education from an Inclusive Perspective" Research Line and focuses on the analysis of the schooling of students with Autism Spectrum Disorder in regular classrooms. The central question guiding this study is: what are the challenges faced by teachers responsible for the Portuguese Language subject in the schooling process of these students in the context of public schools? To answer this question, the general objective was defined as: to investigate the obstacles faced by Portuguese Language teachers in the schooling of students with specific needs arising from the autism spectrum, especially in the final years of elementary school, in public schools. In order to deepen the analysis, the following specific objectives were established: to conceptualize Autism Spectrum Disorder in light of current Brazilian regulations, to explain the main characteristics associated with the clinical picture, to identify the factors that influence the schooling process of these students, and to propose pedagogical strategies through the development of an Educational Resource based on Multiliteracies, with a view to supporting the teaching practice of Portuguese Language teachers in serving this population. The theoretical framework is based on the assumptions of the Pedagogy of Multiliteracies, discussed by Rojo and Moura (2012) and the New London Group, and on the historical-cultural perspective of learning. To achieve the proposed objectives, a [method/method] was adopted. Data collection was carried out in a state school located in the Campos Gerais region, in the state of Paraná. Six teachers who work in the subject of Portuguese Language in eighth-grade classes of Elementary School participated in the research. The results revealed that for the inclusion process to be effective, it is necessary to strengthen intergovernmental policies, coordinate different education networks, value the teaching profession, invest continuously in initial and ongoing teacher training, and guarantee adequate resources at all stages of Basic Education. Based on the data obtained, an Educational Resource, in the form of an E-book, was developed to support and improve the pedagogical practice of teachers involved in the schooling process of students with Autism Spectrum Disorder.

Keywords: Inclusive Education. Multiliteracies. Learning. Autism Spectrum Disorder.

RESUMEN

FERREIRA, Alice Mara. **Escolarización de alumnos con Trastorno del Espectro Autista en centros ordinarios**. 2025. Disertación (Maestría Profesional en Educación Inclusiva) - Universidad Estatal de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2025.

Esta investigación se enmarca dentro de la línea de investigación "Educación Especial desde una Perspectiva Inclusiva" y se centra en el análisis de la escolarización de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista en aulas regulares. La pregunta central que guía este estudio es: ¿cuáles son los desafíos que enfrentan los docentes responsables de la asignatura de Lengua Portuguesa en el proceso escolar de estos estudiantes en el contexto de las escuelas públicas? Para responder a esta pregunta, se definió el objetivo general como: investigar los obstáculos que enfrentan los docentes de Lengua Portuguesa en la escolarización de estudiantes con necesidades específicas derivadas del espectro autista, especialmente en los últimos años de primaria, en escuelas públicas. Con el fin de profundizar el análisis, se establecieron los siguientes objetivos específicos: conceptualizar el Trastorno del Espectro Autista a la luz de la normativa brasileña vigente, explicar las principales características asociadas al cuadro clínico, identificar los factores que influyen en el proceso escolar de estos estudiantes y proponer estrategias pedagógicas mediante el desarrollo de un Recurso Educativo basado en Multialfabetizaciones, con el objetivo de apoyar la práctica docente de los profesores de Lengua Portuguesa en la atención a esta población. El marco teórico se basa en los supuestos de la Pedagogía de las Multialfabetizaciones, discutida por Rojo y Moura (2012) y el New London Group, y en la perspectiva histórico-cultural del aprendizaje. Para lograr los objetivos propuestos, se adoptó un [método/método]. La recolección de datos se llevó a cabo en una escuela pública ubicada en la región de Campos Gerais, en el estado de Paraná. Seis docentes que trabajan en la asignatura de Lengua Portuguesa en clases de octavo grado de Primaria participaron en la investigación. Los resultados revelaron que para que el proceso de inclusión sea efectivo, es necesario fortalecer las políticas intergubernamentales, coordinar diferentes redes educativas, valorar la profesión docente, invertir continuamente en la formación inicial y continua del profesorado y garantizar recursos adecuados en todas las etapas de la Educación Básica. Con base en los datos obtenidos, se desarrolló un Recurso Educativo, en forma de libro electrónico, para apoyar y mejorar la práctica pedagógica de los docentes involucrados en el proceso escolar de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista.

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

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Educação Inclusiva: Perspectiva das Convenções Internacionais.....	21
Quadro 2 – CID 11.....	32
Quadro 3 – DSM- 5-TR.....	33
Quadro 4 – Níveis do Autismo.....	35

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO1 –	Formação Continuada de professores da Educação Básica do Brasil.....	46
GRÁFICO 2 –	Formação continuada em educação especial em Ponta Grossa - Pr	46
GRÁFICO 3 –	Estudantes da Educação Especial por tipo de rede Ponta Grossa- PR – 2024.....	49
GRÁFICO 4 –	Estudantes da Educação Especial por etapa Ponta Grossa - Pr – 2024.....	49
GRÁFICO 5 –	Gênero dos participantes.....	65
GRÁFICO 6 –	Faixa etária dos profissionais.....	66
GRÁFICO 7 –	Tempo de experiência na Educação Básica.....	67
GRÁFICO 8 –	Vínculo empregatício na rede estadual.....	68
GRÁFICO 9 –	Curso de Especialização e ano de conclusão.....	69
GRÁFICO 10 –	A sua formação acadêmica foi suficiente para atuar com alunos TEA?.....	70
GRÁFICO 11 –	Realizou algum curso ou formação continuada para atuar com alunos com TEA?.....	71
GRÁFICO 12 –	Qual é a média de alunos matriculados e frequentando por sala de aula?.....	72
GRÁFICO 13 –	Você tem conhecimento do Transtorno do Espectro Autista?.....	72
GRÁFICO 14 –	Qual é a média de alunos com TEA em suas turmas?	73
GRÁFICO 15 –	Você precisou adaptar sua prática pedagógica depois que recebeu aluno(s) com TEA?.....	74
GRÁFICO 16 –	Professor (a) você faz uso de metodologias diferenciadas para os estudantes público alvo da Educação Especial?.....	75
GRÁFICO 17 –	Você sente dificuldade em trabalhar com alunos com TEA?.....	76
GRÁFICO 18 –	Você nota diferença em como cada um desses estudantes com TEA aprende o conteúdo?.....	77
GRÁFICO 19 –	Na sua opinião professor (a) os alunos com TEA conseguem aprender os conteúdos do componente curricular da Língua Portuguesa?.....	78
GRÁFICO 20 –	Esses alunos frequentam o Serviço de Apoio Educacional Especializado (AEE)?.....	78
GRÁFICO 21 –	Você utiliza como base para as aulas o material disponível no RCO+Aulas?.....	79
GRÁFICO 22 –	Os estudantes com TEA apresentam maior dificuldade em que tipos de atividades trabalhadas no componente curricular de LP?.....	80

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Censo Escolar Brasil 2020 / 2024.....	47
Tabela 2 –	Censo Escolar 2020 / 2004 – Ponta Grossa - Pr.....	48

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APP	Associação dos Professores do Paraná
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DEDUC	Diretoria de Educação
EPT	Educação Para Todos
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério de Educação
PEIs	Planos de Ensino Individualizados
SEED	Secretaria de Estado da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
TEA	Transtorno do Espectro Autista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO 1 - CONCEITOS E HISTORICIDADE: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	18
1.1 POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	21
1.2 A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (LBI).....	24
1.3 ASPECTOS LEGAIS DA ACESSIBILIDADE: INTERSEÇÕES ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR.....	26
CAPÍTULO 2 - ESTUDANTES COM AUTISMO: UMA ABORDAGEM INTEGRADA COM DSM-5, CID-11 E NÍVEIS DE SUPORTE.....	31
2.1 A JORNADA DO ESPECTRO: OS TRÊS NÍVEIS DO AUTISMO E OS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR.....	35
2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	40
2.3 INCLUSÃO EM PRÁTICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO RESPOSTA ÀS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA REGULAR.....	45
2.4 EQUIPE DIRETIVA, EQUIPE PEDAGÓGICA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ARTICULANDO SABERES PARA A INCLUSÃO.....	51
CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	57
3.1 ANÁLISE DE DADOS.....	60
3.2 INTERPRETAÇÃO DOS GRÁFICOS.....	64
3.3 DISCUSSÕES, REFLEXÕES E RESULTADOS	81
3.4 RECURSO EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
REFERÊNCIAS.....	88
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO.....	97
ANEXO A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO.....	102

INTRODUÇÃO

A escolha da temática tem como ponto de partida minha experiência como educadora de escola pública, na cidade de Ponta Grossa, PR. Assim que concluí a formação inicial no curso de licenciatura em Letras: Português/Espanhol comecei a atuar na docência, como educadora contratada, a partir de 2003.

Após minha aprovação no concurso público em 2007, passei a integrar o quadro do magistério da rede estadual e atualmente leciono no colégio onde se desenvolveu meu projeto.

Ao longo da minha trajetória como professora, tive a oportunidade de conhecer diversas realidades educacionais, tanto na cidade de Ponta Grossa quanto em localidades próximas, como Guaragi, Castro, Carambeí e Itaiacoca.

Com essa trajetória me foi proporcionada uma visão ampla sobre a educação e a diversidade dos contextos escolares, com desafios e particularidades únicas em cada comunidade escolar.

Nas turmas em que lecionei havia muitos estudantes com dificuldades e, como educadora, não conseguia possibilitar a aprendizagem dos mesmos e assim minha frustração aumentava.

A diversidade em sala de aula era um fato, isso ficou claro, mas sem saber o que fazer efetivamente para esses estudantes se apropriarem do conhecimento e como desenvolver um trabalho educativo adequado era outro fato.

A partir dessas experiências profissionais surgiram perguntas: o que mudar? O que eu precisava aprender? Por onde começar? Quais das diversidades escolheria para aprofundar meu conhecimento?

As inquietações decorrentes da prática pedagógica e da experiência profissional nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, no componente curricular de Língua Portuguesa, me instigaram a aprofundar os estudos e procurar compreender como desenvolver as competências e habilidades dos estudantes, público da educação especial.

Essa inquietação a respeito da escolarização dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista é o objeto de estudo para esta pesquisa. Estes estudantes acabam ficando esquecidos ou segregados na sala de aula, muitas vezes vivenciei o

comprometimento no processo de aprendizado devido a inexperiência do professor ou de falhas no sistema de ensino.

Tanto as instituições especializadas quanto as escolas regulares precisam se reorganizar no atendimento a seus alunos [...] ambas precisam sair do comodismo onde se encontram, e a inclusão especialmente quando se trata de alunos com deficiência, é o grande mote para empreender essa reviravolta (Mantoan; Prieto, 2006, p. 27).

Mesmo diante da crescente democratização do ensino, resultando na diversidade existente no âmbito educacional, é fácil verificar que muitos estudantes, público da educação especial, são excluídos ou lhes é negado o direito à educação. Dentro dos muros escolares persiste um padrão de ensino que não alcança o objetivo proposto, frequentam a escola, mas a garantia do direito à educação de qualidade não se efetiva. Isto decorre da falta de investimentos públicos, estrutura física e material adequados, além da formação inicial e continuada que subsidie os professores com “[...] conhecimentos para atuar com as especificidades do processo de ensino-aprendizagem de alunos com necessidades especiais, bem como as dimensões que envolvem o trabalho colaborativo entre ensino especial e comum”. (Plestch, 2011, p. 119).

Esses fatores interferem no objetivo educacional proposto, já que cada estudante é único e o mesmo aprende de forma intrínseca.

Segundo Heredero (2010), a aprendizagem é para todos os estudantes, mas também é necessário que o professor oportunize aos alunos com deficiências estratégias de ensino acessíveis e diversificadas, respeitando as especificidades deste público.

Segundo Aguiar (2004, p.15):

[...] as escolas devem acomodar todas as crianças, possibilitando que elas aprendam juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter, quer sejam de origens física, intelectual, social, emocional, linguística ou outras. Assim, os gestores devem ser capazes de reconhecer e responder às diversas necessidades de seus discentes, respeitando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos, por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade escolar.

A diversidade presente na escola e nas salas de aula refere-se à variedade de características, experiências e necessidades que os estudantes trazem para o ambiente educacional.

É importante utilizar recursos e ferramentas pedagógicas variadas no processo de escolarização dos estudantes com TEA. Isto envolve práticas pedagógicas que considerem as necessidades individuais de cada estudante, a adaptação do currículo e a promoção de uma cultura escolar que celebre a convivência entre todos.

A questão norteadora deste estudo centra-se na seguinte indagação: quais os desafios que se apresentam para os professores que lecionam os conteúdos do componente curricular de Língua Portuguesa para a escolarização de estudantes com TEA, na escola pública?

Para responder a questão norteadora delimitou-se como objetivo geral: investigar os desafios que se apresentavam para os professores que lecionam os conteúdos do componente curricular de Língua Portuguesa para a escolarização de estudantes com TEA, nos anos finais do Ensino Fundamental, da rede pública.

Desse modo para a investigação estabeleceram-se como base de estudos os seguintes objetivos específicos: conceituar o Transtorno do Espectro Autista dentro das normativas brasileira explicitar as principais características do TEA; identificar os fatores que interferem no processo de escolarização dos estudantes com TEA; propor estratégias pedagógicas, a partir da produção do Recurso Educacional, para subsidiar os professores de língua portuguesa no processo de escolarização dos estudantes com TEA.

Para responder à questão norteadora e alcançar os objetivos propostos optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa e exploratória, combinando as abordagens bibliográfica, documental e de campo.

Os dados foram coletados em uma escola da rede estadual localizada na região dos Campos Gerais, no Paraná. O colégio escolhido, bem como o número de professores participantes da pesquisa foram selecionados dentro do universo onde o estudo se realizou, ou seja, sete (07) turmas de 8º anos e sete (07) educadores foram convidados para participar do questionário investigativo e desses somente um (01) não respondeu, totalizando para o desenvolvimento da pesquisa seis (06) profissionais.

É importante enfatizar que no ano de 2024 o ensino de Língua Portuguesa (LP) no estado do Paraná se subdividia também nas disciplinas de Leitura e Redação. O professor que tinha somente a língua portuguesa trabalhava com três (03) aulas enquanto o professor que trabalhava com Redação e o Leia Paraná (plataforma de leitura) tinha duas (02) aulas semanais.

Os dados foram coletados por meio da aplicação de questionário elaborado via *Google Forms* e as respostas dos participantes foram analisadas a partir da perspectiva de Bardin (2004, 2010, 2011).

Foi também elaborado um recurso educacional E-book¹ para subsidiar a prática pedagógica dos professores que atuam no ensino fundamental (8º anos) no componente curricular de Língua Portuguesa. Mesmo esse recurso sendo direcionado para determinado conteúdo e série, pode ser adaptado pelos demais professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental. A estratégia pedagógica central pode ser adaptada conforme o nível de desenvolvimento do estudante e é direcionado ao professor da sala de aula regular.

A diversidade educacional exige que o ambiente escolar seja acolhedor, que esse ambiente desenvolva práticas pedagógicas inclusivas, com a oferta e suporte educacional especializado.

A dissertação está estruturada em três capítulos, sendo que o primeiro discorre sobre as políticas públicas e a trajetória da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e a partir das normativas legais busca-se conceituar o Transtorno do Espectro Autista.

Para identificar as características do estudante com TEA, no capítulo dois foram abordadas as duas classificações utilizadas na área da saúde mental e doenças, DSM 5 e CID 11.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa, a caracterização do local e dos participantes, bem como os dados coletados por meio do questionário. Ainda, nesse capítulo são apresentados os resultados e a análise das respostas dos educadores sobre os desafios para a escolarização dos estudantes com TEA.

¹ Caderno Pedagógico em formato eletrônico com estratégias de ensino e recursos para favorecer o desenvolvimento da aprendizagem de estudantes TEA, apoiando o professor na condução das atividades escolares.

CAPÍTULO 1- CONCEITOS E HISTORICIDADE: EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A implementação dos princípios da educação inclusiva refere-se às medidas e diretrizes adotadas para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham acesso ao direito à educação de qualidade.

Segundo estudos de Mendes (2006, p. 387), a história da educação especial no mundo tem início no século XVI, buscando formas de incluir aqueles que eram considerados incapazes de obter sucesso na escola comum:

A história da educação especial começou a ser traçada no século XVI, com médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Centrados no aspecto pedagógico, numa sociedade em que a educação formal era direito de poucos, esses precursores desenvolveram seus trabalhos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus pupilos.

As classes foram criadas como uma solução para a falta de capacidade de atendimento das escolas em atender os alunos. Dessa forma, qualquer dificuldade apresentada pelo indivíduo era frequentemente estereotipada, levando à exclusão do espaço escolar daqueles vistos como diferentes.

Entre o final do século XVIII e o início do XIX, as ideias liberais, que defendiam a democratização dos direitos, ganharam destaque e impulsionaram mudanças significativas em vários setores da sociedade. Dentre as mudanças, a expansão da oferta do ensino se efetivou no século XX e, especialmente para os alunos com deficiências, foram criadas instituições especializadas, reforçando a necessidade de incluir todos os estudantes no sistema escolar.

Durante a década de 1950, a escassez de serviços e o descaso do poder público deram origem a movimentos comunitários que culminaram com a implantação de redes de escolas especiais privadas filantrópicas para aqueles que sempre estiveram excluídos das escolas comuns (Jannuzzi, 2004).

A institucionalização e a segregação foram práticas comuns até meados do século XX e diversos grupos como: pais, educadores, congregações religiosas, profissionais da saúde, da educação e instituições de caridades, se mobilizaram na criação de escolas especiais para aqueles que não se ajustavam nas escolas comuns, assim a educação especial funcionou como um sistema paralelo ao da educação geral.

Ao longo dessa trajetória, a política educacional passou por transformações, integrando a educação especial ao sistema geral de ensino, deixando de atuar como um sistema paralelo ao ensino regular:

A educação inclusiva exigiu uma mudança radical na política educacional e demandou uma completa reestruturação nas ações de gestão e nas ações educacionais de todo o sistema. A educação especial deixa de ser um sistema paralelo de ensino e se insere, definitivamente, no contexto geral da educação (Brasil, 2002 , p. 12).

A mudança no conceito de inclusão educacional passou por diferentes abordagens ao longo do tempo. A integração, amplamente adotada na Europa nas décadas de 1960 e 1970, seguia uma abordagem seletiva, na qual as pessoas com necessidades educacionais especiais deveriam se adaptar ao sistema educacional existente.

Na década de 1990, nos Estados Unidos, o termo “inclusão” ganhou força, trazendo a premissa de que o sistema educacional deveria ser transformado para acolher todos os alunos, independentemente de suas condições.

Essa mudança representou uma nova forma de enxergar a educação inclusiva, diferenciando-se da integração ao defender a adaptação do ambiente escolar para atender às necessidades dos estudantes, e não o contrário.

Nesse percurso trilhado pela educação especial é possível perceber que o processo de implementação da mesma ocorreu de maneira lenta em comparação ao desenvolvimento do ensino regular.

No século XXI anunciam-se marcos políticos e legais, deliberados por organismos nacionais e internacionais, para o fortalecimento da política de inclusão escolar de estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.

Nesse cenário, a Declaração de Jomtien é considerada um dos principais documentos mundiais sobre educação foi aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu na Tailândia em 1990. Essa declaração afirma que todas as pessoas, independentemente da idade, devem ter acesso à educação, aborda necessidades básicas de aprendizagem, como a leitura, a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problema

Também com esse enfoque em 1994 foi adotada a Declaração de Salamanca, uma resolução da Organização das Nações Unidas (ONU) que estabelece princípios, políticas e práticas para a educação especial (Jannuzzi, 2004).

Esse documento reforçou o direito à educação de qualidade para todos, independentemente de diferenças individuais, propôs que as escolas se organizassem para atender a todos os estudantes, reconheceu a necessidade de ministrar ensino a todas as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais.

A Declaração de Salamanca é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, o Brasil, ao assinar esta declaração comprometeu-se a transformar os sistemas de educação em sistemas educacionais inclusivos.

Outro marco na educação inclusiva foi a Convenção de Guatemala realizada em 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 que possui como principais objetivos eliminar toda discriminação e afirma que pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todos ser humano (Brasil, 2001a).

A partir da Convenção da Guatemala surgiram novas leis proporcionando igualdade na Educação Especial, no Brasil o Ministério da Educação intensifica o direcionamento da política para a construção de sistemas educacionais inclusivos. Assim, tem-se a definição de políticas educacionais para o público da Educação Especial.

Em 2000, o Brasil foi um dos integrantes da Declaração de Dakar - Educação para Todos - documento no qual os países subscritores se comprometeram em promover uma educação realmente capaz de chegar a todas as pessoas do planeta, reafirmando-se a educação como um direito humano fundamental e que os governos têm a obrigação de assegurar que as metas da Educação Inclusiva sejam alcançadas e mantidas, apoiada pela cooperação com agências e instituições regionais e internacionais.

O quadro abaixo permitirá visualizar de forma clara a evolução e a importância dada à educação inclusiva em diferentes momentos e declarações internacionais. A

Declaração de Salamanca se destaca como a convenção com o foco mais direto e intenso na inclusão escolar de crianças com deficiência.

Quadro 1 - Educação Inclusiva: Perspectiva das Convenções Internacionais

DOCUMENTO	ANO	OBJETIVOS
A Declaração de Jomtien	1990	Progressos significativos com foco na Educação Para Todos (EPT)
Declaração de Salamanca	1994	Objetivo central de promover a inclusão escolar de crianças com deficiência.
Convenção de Guatemala	1999	Direito à educação inclusiva e a importância da equidade e acessibilidade.
Declaração de Dakar	2000	Direito à educação inclusiva e a importância da equidade e acessibilidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A Declaração de Jomtien (1990), embora centrada principalmente na Educação Para Todos (EPT), possui um nível médio em educação inclusiva, pois reconhece a necessidade de atender à diversidade e incluir grupos marginalizados.

Também corrobora com a criação de políticas públicas e inúmeros tratados de direitos humanos, internacionais e regionais, que estabelecem o direito à educação e sua inter-relação com outros direitos humanos. Tais como a Declaração de Salamanca (1994), a Convenção de Guatemala (1999) e a Declaração de Dakar (2000).

Essas declarações enfatizam o direito à educação e a importância da equidade e acessibilidade. Mesmo não sendo centradas na inclusão escolar reforçam a ideia do combate à discriminação com sociedades mais justas e a garantia ao acesso de todos os estudantes no sistema educacional.

1.1 POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na primeira década dos anos 2000 documentos governamentais embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº. 9394/96 demarcam o lugar e papel de vários grupos de interesses na definição de políticas educacionais voltadas à garantia dos direitos e igualdade de oportunidades para estudantes com necessidades educacionais.

O Documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b) foi o marco definidor que traz no seu discurso uma articulação com as demais legislações aprovadas no período, mas principalmente com

os compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas, assinada em Nova York (2007). A referida Convenção afirma que os países signatários são responsáveis por garantir um sistema de Educação Inclusiva em todas as etapas de ensino.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) foi implementada pelo Decreto nº 6.571/2008 (Brasil, 2008b) e a partir de sua aprovação demais recursos normativos foram assinados e documentos orientadores foram publicados em 2009, 2010 e 2011, disciplinando o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado - AEE nas Salas de Recursos Multifuncionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996 - no Capítulo V, define três artigos, entre eles o artigo 58, que situa a educação especial como a modalidade de ensino destinada aos educandos portadores de necessidades especiais. Também prevê que o atendimento educacional especializado deverá ser ofertado, preferencialmente, na rede regular, em todos os níveis de ensino.

Em consonância com os pressupostos legais e conceituais de uma educação de qualidade para todos, o Programa Educação Inclusiva e o direito à diversidade tem o objetivo de disseminar a política de educação inclusiva nos municípios brasileiros e apoiar a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, adotando como princípio, a garantia do direito dos estudantes com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas da rede regular de ensino (Brasil, 2003a).

Ao analisar as políticas públicas nacionais implementadas baseadas nas internacionais verificou-se a articulação que as mesmas propõem dentro do ensino, ou seja, que todos os estudantes tenham acesso, garantia e sucesso em sua caminhada, mas também ficou evidente que a construção de uma educação que integre a todos caminha a passos lentos, mas com avanços como por exemplo o aumento de matrículas de estudantes com deficiência em escolas regulares.

De acordo com estatísticas houve um crescimento expressivo no número de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em salas de aula regulares. Segundo dados do Censo de Educação Básica, entre 2022 e

2023 houve um aumento de 53,3% nas matrículas, o que elevou o total de alunos com TEA de 18.895 para 28.927.

No estado do Paraná, somente na rede estadual de ensino, foram identificados e diagnosticados com TEA cerca de 8.630 alunos (Paraná, 2024). Esses números refletem que há maior acesso a serviços de saúde e a diagnósticos formais o que permite que mais crianças recebam o diagnóstico de TEA, famílias, escolas e profissionais estão mais atentos aos sinais do espectro autista, o que contribui para a identificação precoce, também o Estado tem investido em garantir o direito à educação inclusiva, o que estimula a matrícula desses alunos em turmas regulares.

O crescimento rápido desse público na escola regular também traz tensões e desafios, pois nem todas as instituições estão preparadas, e nem todos os profissionais se sentem seguros para lidar com a complexidade do Espectro Autista.

Apesar do avanço numérico, as transformações estruturais e pedagógicas necessárias para garantir uma inclusão efetiva ainda não acompanharam esse crescimento. A presença de mais alunos com TEA exige ações concretas como capacitações específicas sobre neurodiversidade, comunicação alternativa, manejo de crises e estratégias de ensino adaptadas, no entanto, essas formações ainda são pontuais e insuficientes em muitas redes de ensino (MARINGÁ POST, 2024).

A ampliação da formação continuada para lidar com comportamentos desafiadores e promover práticas inclusivas segue como uma demanda urgente. Da mesma forma, a expansão das salas de recursos multifuncionais, o aumento de professores de apoio e mediadores escolares que atuam diretamente com alunos com TEA ainda não se consolidaram como realidade em todas as unidades escolares (PARANÁ, 2024).

Além disso, a flexibilização de conteúdos, avaliações e metodologias para atender diferentes perfis de aprendizagem permanece como um desafio. O uso de recursos visuais, tecnologias assistivas e rotinas estruturadas, embora reconhecido como essencial, ainda não está incorporado de forma sistemática no cotidiano pedagógico.

O crescimento da matrícula de alunos com TEA em salas regulares é um sinal de que a inclusão está deixando de ser um ideal distante para se tornar uma realidade concreta, deixou de ser apenas uma diretriz e passou a ser uma prática cotidiana.

A inclusão está presente nos números, mas ainda precisa se traduzir em práticas concretas, pois, cada estudante incluído representa uma conquista coletiva:

família, escola e sociedade. Esse movimento força o sistema a evoluir e isso é poderoso.

1.2 A LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO (LBI)

Com base na Declaração de Salamanca de 1994 e na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, foi apenas a partir de 2008, com a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que mudanças estruturais começaram a ser propostas no sistema educacional, destacando que:

[...] a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (Brasil, 2008, p.1).

Assim, o conceito de inclusão passa a ser responsabilidade no ensino regular e a escola precisa articular estratégias para alcançar as propostas de uma educação inclusiva.

Também foi sancionada a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que criou a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esse marco legal foi fundamental para assegurar direitos às pessoas com TEA, garantindo acesso ao diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamentos pelo Sistema Único de Saúde. Além disso, a legislação estabelece o direito à educação, à proteção social, ao trabalho e a serviços que promovam igualdade de oportunidades.

Promulgada em 6 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) (Brasil, 2015) é conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, representa um marco histórico na luta por direitos e equidade para milhões de brasileiros.

A principal inovação da LBI foi a mudança no conceito jurídico de “deficiência”, que deixou de ser considerada como uma condição estática e biológica da pessoa, passando a ser tratada como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo, conforme disposto no artigo 2º:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em

interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

No entanto, mais do que o conceito de deficiência, a LBI trata de diversas ferramentas para garantir que todos os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados, e para que possam se defender da exclusão, da discriminação, do preconceito e da ausência de acesso real a todos os setores da sociedade.

A LBI revogou o dispositivo do Código Civil Brasileiro que estabelecia que as pessoas que não tinham o necessário discernimento para a prática de atos da vida civil, em razão de doença ou deficiência mental.

Na área educacional, a partir de 2015, a educação especial foi consolidada como uma modalidade de ensino destinada a atender todas as especificidades dos educandos.

É garantida às pessoas com deficiência a oferta de um sistema educacional inclusivo, abrangendo todos os níveis e modalidades, adaptado às suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.

Art. 8º É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico (Brasil, 2015, p 8).

Institucionalizou-se o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia.

É importante destacar que a LBI (Brasil, 2015) estabelece que as instituições privadas, de qualquer nível ou modalidade, devem cumprir todas as políticas de inclusão e oferecimento de atendimento educacional especializado, sendo proibida a cobrança de valores adicionais de qualquer natureza.

Esse dispositivo legal também criou o benefício assistencial para a pessoa com deficiência de forma continuada mesmo que ingresse no mercado de trabalho,

criminaliza as condutas relacionadas à discriminação e ao abandono de pessoa com deficiências.

Garante que a pessoa com deficiência terá direito a atendimento prioritário em diversos serviços públicos a fim de garantir maior efetividade às medidas de acessibilidade, desta forma foi criado o Cadastro Nacional da Pessoa com Deficiência (Cadastro-Inclusão), que consiste em registro público eletrônico com a finalidade de reunir dados georreferenciados que permitam a identificação e caracterização socioeconômica das pessoas com deficiência, bem como das barreiras que impedem a realização de seus direitos.

Ao longo dos séculos, pessoas com deficiência têm enfrentado inúmeros obstáculos para serem aceitas na sociedade, pois o desprezo, o desrespeito e a ignorância guiaram essas relações. No presente, apesar das pertinentes conquistas que lhe foram outorgadas na legislação, ainda se vislumbra um contingente de lutas sociais que esta população deve encampar (Gadelha *et al.*, 2022).

Ainda que os avanços não alcancem plenamente a proposta de hegemonização, observa-se que as políticas públicas educacionais estão sendo desenvolvidas com o objetivo de reduzir os impactos da histórica exclusão e marginalização vivida pelas pessoas com deficiência.

Superar essas barreiras se torna necessário para que a perspectiva inclusiva seja um direito não somente a educação, mas que promova a igualdade do sujeito na totalidade de sua especificidade, e que se faça uma nova trajetória não mais marcada por preconceitos, discriminação e violações dos direitos.

1.3 ASPECTOS LEGAIS DA ACESSIBILIDADE: INTERSEÇÕES ENTRE O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E O PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR

Sob a ótica da educação inclusiva, os aspectos de acessibilidade assegurados por lei desempenham um papel essencial na garantia de uma educação de qualidade para todos, especialmente no contexto do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A legislação brasileira, assim como a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) estabelecem diretrizes que promovem a eliminação de barreiras e garantem recursos adaptados às necessidades específicas dos estudantes.

Por sua vez, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço que se apoia nesses aspectos legais para atender, de forma personalizada, os alunos com deficiência ou outras necessidades específicas.

Prioritariamente, o atendimento educacional especializado (AEE) ocorre em sala de recursos multifuncionais (SRM), acontece no contraturno, sendo que esse espaço apresenta infraestrutura, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos necessários para assegurar aos estudantes da Educação Especial pleno acesso ao currículo escolar em igualdade de condições com os demais estudantes.

O Atendimento Educacional Especializado busca promover a autonomia e a inclusão, disponibilizando ferramentas e estratégias pedagógicas que considerem as particularidades de cada estudante, como materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas e adaptações no ambiente escolar.

Acessibilidade e AEE desempenham um papel fundamental na garantia do pleno exercício dos direitos dos cidadãos, tornar algo acessível significa criar condições para que as oportunidades sejam igualitárias em todos os aspectos da vida.

Nesse sentido, o Professor de Apoio Educacional Especializado (PAEE) assume um papel essencial, pois é um profissional devidamente habilitado para atuar em instituições de ensino da Educação Básica e da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede pública de ensino do Estado do Paraná. Sua função principal é prestar suporte aos estudantes que possuem diagnóstico médico de Transtorno do Espectro Autista, garantindo condições adequadas para sua escolarização.

Esse profissional atende estudantes cuja necessidade está relacionada à sua funcionalidade para o aprendizado, e não especificamente à condição de deficiência. Segundo a SEED/ SUED (2016) seu papel é essencial para proporcionar um ambiente educacional inclusivo, atuando como agente de mediação do aprendizado e da escolarização. Dessa forma, ele colabora para a adaptação dos estudantes ao contexto escolar, promovendo estratégias que favoreçam sua participação ativa no processo educativo.

Em sua formação precisa comprovar titulação em especialização em cursos de pós-graduação em Educação Especial, Licenciatura Plena ou Ensino Médio com habilitação em Magistério e Estudos Adicionais na área da deficiência mental; formação em cursos de licenciatura em Educação Especial, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; d.

complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da Educação Especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas do conhecimento, para atuação na Educação Básica. (SEED; SUEDE, 2016, p. 4)

É responsabilidade fundamental desse educador, em parceria com a instituição de ensino, garantir medidas e suporte adequados para atender, respeitar e valorizar a diversidade como parte inerente da condição humana.

Para que a educação inclusiva seja promovida como um direito fundamental e universal, garantido por lei aos brasileiros, é indispensável todos terem espaço nas instituições de ensino, independentemente de gênero, etnia, idade, condição socioeconômica ou necessidades específicas.

Deste modo, compreendemos, mais uma vez, que a escola como um agente de formação e transformação do sujeito para a vida em sociedade, deve atender a todos os seus educandos, como referenciado diversas vezes nesse escrito, favorecendo meios de apropriação dos conhecimentos científicos através de diversas metodologias e práticas pedagógicas, mas que levem em conta as características de cada um, independente das condições que apresentam, concretizando o objetivo principal da escola que é a formação integral para a cidadania (Pachevitch; Lima; Martiniak, 2022, p.12).

A formação integral para a cidadania é um processo educativo que busca promover o desenvolvimento do indivíduo em diferentes dimensões: intelectual, emocional, ética, social e cultural.

No Estado do Paraná o AEE consiste em um conjunto de atividades, recursos pedagógicos e de acessibilidade, oferecidos de forma complementar ou suplementar à escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, matriculados nas classes comuns do ensino regular.

O AEE deve estar contemplado no Projeto Político-Pedagógico de cada escola e pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, no turno ou contraturno da escolarização.

Para que o educador atue no AEE, terá que ser especializado com cursos de pós-graduação em Educação Especial ou com Licenciatura Plena com habilitação em Educação Especial ou com habilitação específica em nível médio, na extinta modalidade de estudos adicionais e atualmente na modalidade normal.

Enquanto as leis criam uma base sólida de direitos, o Atendimento Educacional Especializado transforma esses direitos em práticas educativas,

garantindo que todos os alunos tenham acesso igualitário às oportunidades de aprendizagem.

Para que essa valorização da diversidade seja efetiva, é essencial contar com o suporte de outros profissionais, neste contexto, a atuação do profissional de apoio escolar previsto pelo inciso XIII, da Lei 13.146/2015 é “[...] pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária [...] excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas”.

Nesse cenário, a SEED oferta atendimento aos estudantes da Educação Especial pelo Profissional de Apoio Escolar (PAE):

A presente Instrução Normativa estabelece a organização para a oferta do atendimento aos estudantes da Educação Especial efetuado pelo Profissional de Apoio Escolar na rede pública estadual de educação. 2. O Profissional de Apoio Escolar - PAE dar-se-á exclusivamente para estudantes com deficiência e/ou Transtornos Globais do Desenvolvimento (Transtorno do Espectro Autista) matriculados nas instituições de ensino da rede pública estadual e identificados no Sistema Estadual de Registro Escolar – SERE (DEDUC, SEED. 2023, p 2).

Esse profissional terá a função de auxiliar estudantes com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar, proporcionando suporte individualizado ou compartilhado conforme a necessidade de cada aluno. O objetivo é minimizar desafios relacionados à comunicação, interação social, locomoção, alimentação e higiene, garantindo maior autonomia e participação. Além disso, sua atuação em sala de aula se limita ao apoio necessário, sem envolver práticas pedagógicas ou tarefas específicas de profissionais regulamentados.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar [...] monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar (Brasil, 2007a, p. 11).

Em 2015, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI — Brasil, 2015) previu a disposição obrigatória de “profissionais de apoio escolar”, mantendo sua função de suporte em atividades de cuidados básicos, ressaltando que esses profissionais deveriam atuar em todas as atividades escolares que fossem necessárias, sem exercer atividades de profissionais legalmente estabelecidos:

4.3 A escolaridade exigida para esse profissional é Ensino Médio completo. 4.4 A contratação do PAE será conforme a necessidade do estudante: profissional do sexo feminino para atendimento às estudantes do sexo feminino ou profissional do sexo masculino para atendimento aos estudantes do sexo masculino. 4.5 O PAE será disponibilizado aos estudantes com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista após a constatação de que suas necessidades com higiene, locomoção e alimentação forem comprovadas por meio do Estudo de Caso. (DEDUC, SEED, 2023, p 3).

A qualificação atualmente exigida para esse profissional é mínima, o que pode impactar seu desempenho negativamente. Para uma atuação mais eficaz, seria fundamental uma formação apropriada, abrangendo cursos e capacitações voltadas à Educação Especial, considerando que ele trabalha diretamente com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A crescente demanda por esse profissional no Paraná é atendida por contratações temporárias via Processos Seletivos Simplificados (PSS), o que gera constantes mudanças de instituição e a perda do vínculo construído com os estudantes.

Nota-se a precariedade dessa modalidade dentro das políticas públicas e pressupõem-se que é fundamental implementar novas ações voltadas à Educação Especial, pois essa crescente demanda deve ser suprida por profissionais capacitados, com estabilidade empregatícia para que possam contribuir para a melhoria da qualidade educacional.

A educação inclusiva deve garantir ambientes acessíveis e participativos em todas as suas dimensões, reconhecendo que seu papel vai além do ensino sistemático, abrangendo também o desenvolvimento das habilidades sociais dos estudantes.

CAPÍTULO 2 - ESTUDANTES COM AUTISMO: UMA ABORDAGEM INTEGRADA COM DSM-5, CID-11 E NÍVEIS DE SUPORTE

Este capítulo tem como objetivo apresentar as principais características de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para esse fim, são utilizadas duas classificações amplamente reconhecidas na área da saúde mental e no diagnóstico de doenças: o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) e a Classificação Internacional de Doenças (CID).

Essas classificações são ferramentas empregadas no diagnóstico de doenças, com finalidades e contextos distintos, e são essenciais para a compreensão e o manejo de condições de saúde.

Ao longo dos anos, tanto o CID quanto o DSM têm evoluído de forma paralela, refletindo os avanços nos estudos nosológicos² da psiquiatria e nas evidências científicas que emergem continuamente.

Temos como referência as classificações da OMS (Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID) e a americana (Manual de Transtornos Mentais – DSM), de responsabilidade da Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013).

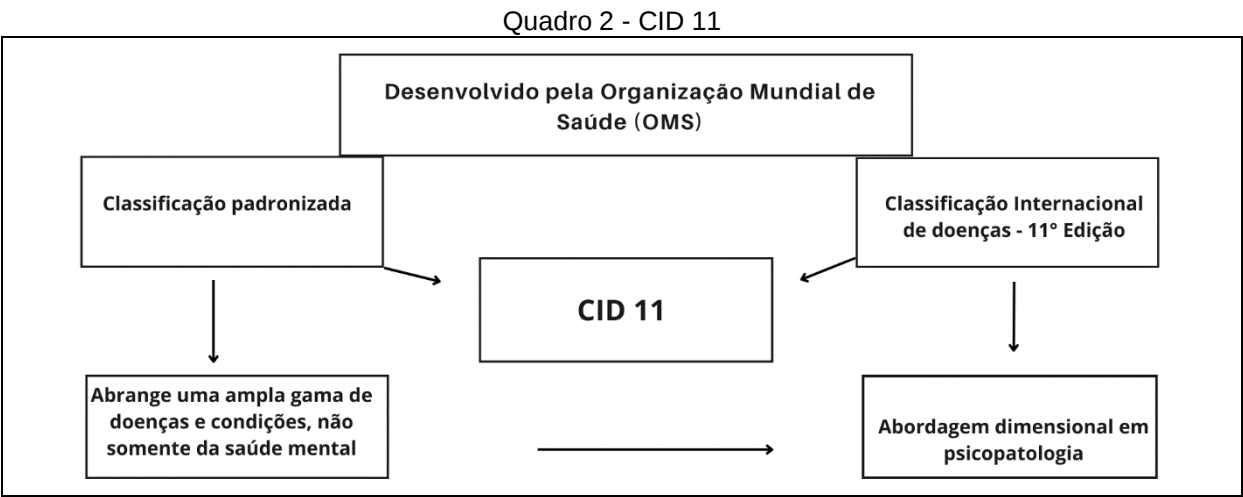
A CID está em sua décima primeira versão, abrangendo todas as doenças, incluindo os transtornos mentais.

O capítulo 6 da CID-11 aborda os problemas de saúde mental sob o título “Transtornos mentais, comportamentais e do neurodesenvolvimento”. Houve simplificação dos códigos das doenças mentais para tornar mais fácil o sistema para os que trabalham na atenção primária, em decorrência da escassez de psiquiatras em muitas regiões. (Câmara, 2018).

Na CID-11, todos os transtornos incluídos no espectro do autismo (TEA) foram unificados em um único diagnóstico, identificado pelo código 6A02. Esse código categoriza o nível de suporte necessário para a pessoa com TEA, considerando

² A nosologia, ou seja, a classificação de doenças em grupos análogos, semelhantes ou afins, em uma hierarquização ou eixo classificatório, serve para finalidades estatísticas, possibilitando a compreensão sobre causa, patogênese e natureza da doença. Referenciar

aspectos como funcionalidade, presença de linguagem e existência de deficiência intelectual.



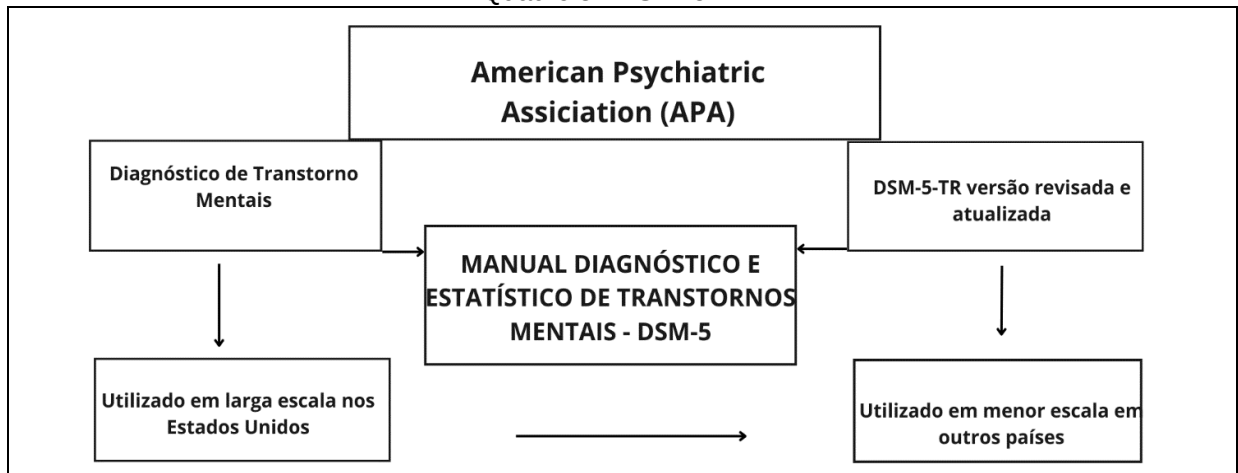
Fonte: elaborado pela autora- (2024)

Uma das mudanças mais significativas do CID-11 é a adoção da abordagem dimensional da psicopatologia. Esse novo entendimento pode ser extremamente útil na área educacional, pois reconhece que os transtornos variam em grau de severidade e que cada aluno pode vivenciar experiências distintas. Com essa perspectiva, os educadores podem adaptar suas metodologias de ensino de forma mais flexível, ajustando-as conforme as necessidades individuais de cada sujeito.

A CID-11 foi projetada para ter um maior alcance global, dado que é desenvolvida em parceria com países, membros da OMS, e sua nova abordagem levanta questionamentos sobre a complexidade do diagnóstico e suas implicações clínicas, especialmente em contextos onde profissionais não são especialistas.

Por sua vez, o DSM encontra-se em sua quinta versão, lançada em 2013. Em março de 2022, a APA apresentou o DSM-5-TR, uma versão revisada e atualizada do DSM-5. “Essa atualização trouxe, entre outras mudanças, a adoção de algarismos arábicos em vez de romanos para a numeração das edições, com o objetivo de facilitar revisões regulares e modernizadas.” (Bandeira; Campos, 2017).

Quadro 3 - DSM- 5-TR



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

O DSM-5-TR pode ser considerado o recurso mais atual, consolidado para a prática clínica de pesquisadores e médicos no contexto da saúde mental, inclui, além do texto convencional, as referências revisadas e com critérios diagnósticos atualizados. (Cortes; Silva, 2024, p. 95).

Conforme o DSM-5 o Transtorno do Espectro Autista:

[...] caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (2014, p.31).

As principais características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) são os *deficits* persistentes na comunicação e interação social, incluindo dificuldades na socialização, na comunicação não-verbal e no desenvolvimento de relacionamentos, também o diagnóstico exige a presença de comportamentos, interesses ou atividades repetitivas e restritas.

Com essa classificação a *American Psychiatric Association* (APA, 2022) tem como objetivo servir de ferramenta para auxílio no diagnóstico e no tratamento dos transtornos mentais em diversos contextos clínicos.

O DSM 5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e a CID-11 (Classificação Internacional de Doenças) são interdependentes e complementares na evolução dos estudos psiquiátricos.

Apesar das diferenças em seus princípios e abordagens, ambos os sistemas têm evoluído juntos, refletindo as mudanças nas práticas diagnósticas ao longo do tempo.

Tanto a CID quanto o DSM buscam oferecer uma sistematização taxonômica dos transtornos mentais, com uma tendência crescente em direção a abordagens dimensionais. Isso inclui a categorização dos transtornos em espectros, como observado na nova classificação das patologias mentais infantis na CID-11, que se aproxima da lógica do DSM-5.

A identificação precoce com a utilização dos critérios diagnósticos permite que profissionais da saúde mental identifiquem precocemente transtornos como o TEA, Transtornos de Aprendizagem e outros.

Autores argumentam que a CID e o DSM compartilham um desenvolvimento paralelo (Alves, *et al.*, 2020, p. 5) que reflete a evolução dos conhecimentos científicos e a adaptação das classificações diagnósticas à luz das evidências emergentes na psiquiatria moderna e a escola pode se beneficiar de uma colaboração estreita entre educadores e profissionais de saúde mental, tendo como base os princípios e diretrizes provenientes de referências normativas e científicas para desenvolver práticas mais inclusivas e adaptadas às necessidades dos estudantes, oportunizar a formação de educadores em estudos sobre os transtornos descritos no DSM-5 e no CID-11 certamente contribuirá para a implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, garantindo que cada aluno receba o suporte adequado para seu desenvolvimento o que por sua vez irá melhorar a convivência e a inclusão em sala de aula.

2.1 A JORNADA DO ESPECTRO: OS TRÊS NÍVEIS DO AUTISMO E OS DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Os níveis de autismo, conforme definidos pelo DSM-5, são classificados em três categorias principais, baseadas na necessidade de suporte que o indivíduo requer para suas atividades diárias e sociais.

O nível 1 compreende a necessidade de apoio e é caracterizado como autismo leve. Os indivíduos apresentam dificuldades em iniciar interações sociais e podem parecer desinteressados, preferem rotinas e podem resistir a mudanças.

Demonstram comportamentos repetitivos, mas em menor intensidade, podem ter problemas com organização e planejamento, mas conseguem manter certa independência com suporte mínimo.

O nível 2 tem necessidade de apoio substancial com um suporte mais consistente para atividades cotidianas e é considerado como autismo moderado, porém há desafios mais significativos na comunicação verbal e não-verbal, as interações sociais são limitadas e podem ser inapropriadas.

Há uma necessidade de apoio muito substancial no nível 3, este nível é classificado como autismo severo, os sujeitos podem ser não-verbais e apresentar dificuldades extremas na comunicação, na compreensão do ambiente. Comportamentos repetitivos e restritivos são intensos e podem interferir significativamente na vida diária e na realização das atividades básicas.

Quadro 04 - Níveis do Autismo

NÍVEL DE SUPORTE	CARACTERÍSTICAS	INCLUSÃO ESCOLAR
Nível 1 (Leve)	Alta funcionalidade, dificuldades sutis de interação social e flexibilidade comportamental.	Altamente viável. Frequentam escolas regulares com pequenas adaptações e apoio pontual
Nível 2 (Moderado)	Necessitam de apoio substancial para comunicação e comportamento.	Viável com suporte especializado, adaptações curriculares e acompanhamento contínuo.
Nível 3 (Severo)	Comprometimento significativo na comunicação verbal e não verbal, comportamentos repetitivos intensos.	Possível com equipe multidisciplinar, recursos assistivos, PEI estruturado e ambiente escolar adaptado.

Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular vai muito além da classificação do nível de suporte definido pelo DSM-5, esses estudantes vivenciam múltiplos desafios no contexto da escola regular, os quais influenciam significativamente sua capacidade de interação social e seu processo de aprendizagem esses desafios manifestam-se na produção textual, na leitura e na interpretação de textos, podendo ocorrer de diversas formas como na organização das ideias, quando há obstáculos para estruturar o pensamento de maneira clara e lógica, na coesão e coerência, cujos problemas estão associados à conexão entre as

frases bem como na construção de um texto que faça sentido. Há erros recorrentes na escrita e uso inadequado das regras na ortografia e gramática,

O estudante pode ter problemas para conectar informações, montar um raciocínio coerente ou expressar suas ideias de maneira compreensível e isto pode afetar tanto à escrita quanto à comunicação verbal, tornando desafiador o aprendizado.

A interação com colegas pode ser considerada outro desafio, dado que esses estudantes frequentemente têm dificuldades em socializar e se comunicar de maneira eficaz, impactando sua capacidade em participar plenamente de atividades em grupo e nas dinâmicas sociais da sala de aula.

A efetividade da inclusão depende de um conjunto de fatores interdependentes como a infraestrutura física e pedagógica, espaços acessíveis, ambientes com baixa sobrecarga sensorial e recursos didáticos diversificados, a presença de salas de apoio, materiais adaptados e tecnologias assistivas podem fazer toda a diferença no processo de aprendizagem e socialização.

A necessidade de um ambiente adaptado que considere suas individualidades é crucial, educadores e gestores devem modificar métodos de ensino, objetivos e a própria organização da sala para atender às diferentes necessidades de aprendizagem.

Educadores que conhecem e compreendem as características do espectro autista, irão dominar estratégias de ensino diferenciadas e saber como adaptar conteúdos e avaliações, mais do que conhecimento técnico, é necessário desenvolver sensibilidade pedagógica, empatia e flexibilidade para lidar com os desafios cotidianos da inclusão.

A parceria com a família fortalece o vínculo entre escola e aluno. A troca constante de informações sobre comportamentos, avanços e dificuldades permite que o plano educacional seja mais assertivo e personalizado. Quando a família participa ativamente, há maior alinhamento entre os objetivos escolares e os estímulos oferecidos em casa, promovendo coerência no desenvolvimento global da criança.

As modificações no ato de ensinar não são tarefas fáceis e simples de serem executadas, nem ao menos é possível que o professor do ensino comum, sozinho, as realize. É necessário que ele conte com uma rede de profissionais de apoio, recursos suficientes, formação e outros aspectos necessários para a execução de um bom ensino. Inclusão escolar não se faz somente dentro da sala de aula (Zerbato; Mendes, 2017, p.9).

A inclusão exige uma rede de apoio que envolva coordenadores pedagógicos, profissionais da saúde, gestores escolares e colegas de turma, o diálogo entre esses atores permite a construção de um ambiente mais acolhedor, onde o estudante com TEA é reconhecido em sua singularidade e potencial, a inclusão escolar não é uma resposta automática ao diagnóstico, mas sim um processo coletivo e contínuo que exige preparo, escuta e compromisso.

Para Malheiro *et al* (2023, p. 191) é necessário que sejam eliminadas as barreiras existentes, e que estão presentes no meio educacional:

[...] na delimitação dos objetivos, nas estratégias/métodos, na mediação realizada pelos professores, no acesso e/ou nas interações com o conteúdo, nos recursos materiais e que podem repercutir também nos processos avaliativos, acarretando negativamente na participação plena e efetiva dos estudantes nos processos educacionais.

A personalização de intervenções e estratégias de suporte no contexto do Transtorno do Espectro Autista exige uma compreensão profunda das necessidades individuais de cada pessoa, bem como a adaptação de abordagens que promovam seu desenvolvimento integral e bem-estar. Entre as práticas fundamentais, destaca-se a realização de uma avaliação detalhada, capaz de identificar habilidades, dificuldades, interesses e demandas específicas, abrangendo aspectos como comunicação, interação social e comportamentos repetitivos. A incorporação dos interesses pessoais nas atividades revela-se especialmente valiosa, pois potencializa o engajamento e favorece a construção de vínculos significativos.

Nesse cenário, observa-se um crescente uso do Multiletramentos³ que são abordagens com múltiplas possibilidades pedagógicas que podem e devem ser personalizadas nas diversas formas de linguagem e comunicação que existem na sociedade contemporânea como textos digitais, audiovisuais, visuais, corporais, verbais, entre outros.

O termo Multiletramentos ganhou destaque a partir de 1996 com a publicação de um manifesto intitulado "*A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*" - Uma pedagogia dos Multiletramentos: desenhando futuros sociais", na *Harvard Educational Review*, formado por dez pesquisadores dos letramentos, dentre os quais

³ Existem diferentes grafias para o termo, porém neste estudo será utilizado o termo Multiletramentos, conforme a autora Rojo; Moura (2012).

americanos, ingleses e australianos, denominado "*The New London Group*", o Grupo de Nova Londres - GNL, cidade do estado de Connecticut - EUA.

Tal abordagem contribui para facilitar a interação e tornar o processo de ensino-aprendizagem mais envolvente, significativo e alinhado às especificidades dos educandos.

A adaptação curricular significativa transcende a mera simplificação de conteúdos. Trata-se da criação de experiências de aprendizagem que sejam funcionais, motivadoras e coerentes com as capacidades individuais dos estudantes.

Ou seja, "textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar" (Rojo; Moura, 2012, p. 19).

A proposta dos multiletramentos ajuda a tornar o ensino mais interativo, interessante e adaptado às realidades dos alunos. Em vez de ensinar apenas com textos escritos, essa abordagem valoriza diferentes formas de linguagem como vídeos, imagens, músicas, redes sociais, gestos, sons e até memes.

Quando se fala em adaptação curricular significativa, não se está falando em "simplificar" o conteúdo e sim em criar experiências de aprendizagem que façam sentido para cada aluno, levando em conta suas habilidades, interesses e formas de aprender, tornando o conteúdo mais próximo do dia a dia do aprendiz e respeitando suas diferenças culturais, sociais e cognitivas.

Conforme apontam Rojo e Moura (2012), os textos hoje são feitos com muitas linguagens ao mesmo tempo: palavras, imagens, sons, movimentos e para compreendê-los, os alunos precisam aprender a ler e produzir cada uma dessas linguagens, esse processo de ampliação das práticas de letramento é o que se denomina de Multiletramentos.

Essa prática pedagógica representa uma renovação, promovendo metodologias participativas e conectadas às demandas da educação contemporânea. Ao desenvolver a habilidade de compreender e produzir diferentes tipos de textos e linguagens em variados contextos sociais e culturais, os educadores estimulam competências como raciocínio, criatividade e pensamento crítico em seus estudantes.

Explorar as potencialidades dos Multiletramentos na construção de ambientes de aprendizagem inclusivos e acessíveis é, portanto, uma estratégia essencial para favorecer a compreensão e ampliar as oportunidades de desenvolvimento para pessoas com TEA.

A adaptação curricular significativa envolve a criação de experiências de aprendizagem que sejam funcionais, motivadoras e compatíveis com as capacidades individuais dos estudantes. Ao considerar diferentes formas de expressão como linguagem verbal, visual e digital e integrar múltiplos modos de comunicação, como texto, som e imagem, essa abordagem amplia as possibilidades de compreensão e participação no ambiente escolar.

Nesse contexto, o papel do educador é essencial. Seu conhecimento técnico e pedagógico permite identificar as necessidades específicas de cada estudante, especialmente aqueles com transtornos mentais ou do desenvolvimento, e propor estratégias que favoreçam seu progresso. É a partir dessa análise cuidadosa que se torna possível elaborar um Plano de Ensino Individualizado (PEI), que articula objetivos, recursos e metodologias adaptadas, garantindo um percurso de aprendizagem mais inclusivo, significativo e eficaz.

Para Glat e Pletsch (2013, p. 32) a elaboração do PEI deve ser pautado em uma escuta ativa e na valorização das múltiplas perspectivas que cercam o processo de aprendizagem. O envolvimento da família e dos profissionais de apoio é essencial para garantir que o plano seja contextualizado e efetivo, respeitando os ritmos, interesses e potencialidades do estudante.

Além disso, o PEI deve ser um documento dinâmico, sujeito a revisões constantes conforme o progresso do estudante e as mudanças em seu contexto. Essa flexibilidade permite que o uso dessa metodologia continue sendo uma ferramenta viva, capaz de acompanhar e potencializar o percurso educacional de forma inclusiva e significativa.

O estímulo à autonomia e à autoestima é promovido por meio de metas realistas e progressivas. A flexibilização curricular como o Multiletramentos e o PEI permitem adaptações conforme as necessidades específicas, valorizando o percurso singular de desenvolvimento. Essas abordagens asseguram que o aprendizado reflita não apenas as demandas educacionais, mas também os aspectos emocionais, sociais e comportamentais que influenciam o desenvolvimento do estudante com TEA.

2.2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação inicial dos professores é essencial para a qualidade da educação, a preparação desses profissionais influencia diretamente o aprendizado dos alunos,

uma formação sólida garante que os docentes tenham conhecimento teórico e prático para atuar na sala de aula. No Brasil esta formação ocorre principalmente em cursos de licenciatura e pedagogia, sendo regulamentada por diretrizes curriculares nacionais.

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão [...] (Brasil, 2015, art. 5º).

Na formação ideal é necessário que o educador tenha conteúdos programáticos relacionados à legislação e práticas inclusivas que alavanquem o surgimento de novas possibilidades pedagógicas e estratégias de ensino, o aprimoramento de sua formação inicial irá influenciar em sua prática.

O desenvolvimento de formações para a docência na educação básica é compromisso ético e político com a melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, que são ou serão o foco de seu trabalho, e os princípios norteadores dessas ações, hoje, são integração, cooperação, coparticipação, transparência, gradatividade, cumulatividade e continuidade (Almeida *et al*; 2021, p. 22).

A formação docente deve ser entendida como um processo contínuo, reflexivo e contextualizado, que ultrapassa os limites da formação inicial. O professor que participa ativamente de sua formação é capaz de desenvolver uma postura investigativa, crítica e criativa diante dos desafios educacionais. Essa postura é essencial para a escolha e aplicação de metodologias que promovam a aprendizagem significativa, respeitando as especificidades de todos os estudantes.

Gatti (2013 p. 56) argumenta que o docente da educação básica merece uma atenção maior de “[...] conselheiros de educação, gestores, coordenadores de curso, professores/as do ensino superior, no que se refere à sua iniciação formativa - estrutura, currículo e dinâmica das licenciaturas”

Nóvoa (1992, p. 27), preconiza a valorização de paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas.

A construção de conhecimentos sobre as práticas pesquisadas, e sua discussão, é imprescindível às formações para o exercício da docência, pois é ela que permite constituir, mesmo que por tempo determinado, referenciais para as ações pedagógicas intencionais na direção de possibilitar ambiências de aprendizagem frutíferas para as novas gerações (Almeida *et al.*, 2021, p. 16).

Desde o início da formação, a prática pedagógica deve estar fortemente integrada ao processo de aprendizagem, proporcionando aos futuros docentes oportunidades concretas para desenvolver habilidades essenciais ao ensino.

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

A realidade da sala de aula precisa ser um foco constante na formação inicial, garantindo que teoria e prática caminhem juntas, preparando os professores para enfrentar os desafios do cotidiano escolar de maneira crítica e eficaz, a teoria traz o conhecimento do pensamento crítico enquanto que o chão da escola traz a experiência concreta, o pesquisador aborda esse dilema entre universidades e escolas:

Em muitos discursos sobre a formação de professores há uma oposição entre as universidades e as escolas. Às universidades atribui-se uma capacidade de conhecimento cultural e científico, intelectual, de proximidade com a pesquisa e com o pensamento crítico. Mas esquecemo-nos de que, por vezes, é apenas um conhecimento vazio, sem capacidade de interrogação e de criação. Às escolas atribui-se uma ligação à prática, às coisas concretas da profissão, a tudo aquilo que, verdadeiramente, nos faria professores. Mas esquecemo-nos de que esta prática é frequentemente rotineira, medíocre, sem capacidade de inovação e, muito menos, de formação dos novos profissionais (Nóvoa, 2019, p 7).

Para o autor há riscos em cada extremo no caso das universidades, o conhecimento pode se tornar sem conexão com os desafios práticos da docência. Por outro lado, a escola, embora seja um ambiente de prática pode não haver espaço para inovação e desenvolvimento.

Há fissuras no processo de formação inicial do educador, especialmente na articulação entre universidades e escolas, o que impacta negativamente em sua preparação. A formação de professores é um processo complexo que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas também o desenvolvimento de

competências práticas, éticas e reflexivas. No entanto, persistem lacunas significativas, especialmente na articulação entre universidades (formação teórica) e escolas (formação prática), que comprometem a qualidade da preparação docente.

Em outras palavras, cabe levar os docentes a saber o que fazer para que, por meio da ação docente, o conhecimento seja aprendido e apreendido pelo aluno. Isso exige a consolidação de um 'repertório de conhecimentos' coerente e pertinente que corresponda aos saberes profissionais próprios do professor, considerando as especificidades de cada área (Almeida *et al.*, 2019, p. 20).

A atuação docente exige muito mais do que a simples transmissão de conteúdos. Para que o professor possa exercer sua função de maneira eficaz, é imprescindível que ele esteja engajado ativamente na construção de sua formação profissional. Esse envolvimento não apenas favorece o domínio dos conteúdos curriculares, como também possibilita a apropriação de estratégias didáticas diversificadas e a preparação para lidar com as múltiplas dificuldades que os alunos apresentam no processo de aprendizagem.

Na formação inicial as instituições de ensino superior ao incluírem disciplinas específicas sobre a educação inclusiva, garantem que os futuros educadores estejam preparados para atender às demandas da diversidade escolar com um conjunto de saberes relevantes para sua prática profissional.

Essa formação inicial deve ser um processo vivo, dialógico e contextualizado, que valorize a prática reflexiva e promova o desenvolvimento de profissionais críticos, éticos e comprometidos com a transformação social. Somente assim será possível formar professores capazes de enfrentar os desafios da educação contemporânea com competência, sensibilidade e coragem.

Nesse contexto em 2001, a Resolução nº CNE/CEB 02/2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, definiu dois perfis de professores aptos a atuar no magistério para alunos com necessidades educacionais especiais, conforme seu artigo 18: os "capacitados" e os "especializados". Cada um possui atribuições distintas: os capacitados são responsáveis por receber esses alunos em classes comuns, enquanto os especializados devem conduzir atividades de atendimento educacional especializado, de acordo com as seguintes especificações (Kassar, 2014)

1. § 1º São considerados professores *capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:
2. I - perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;
3. II- flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;
4. III - avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;
5. IV - atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.
6. § 2º São considerados professores *especializados* em educação especial aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequadas aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.
7. § 3º Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:
8. I - formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para a educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;
9. II - complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.
10. § 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. (Brasil, 2001)

Essa distinção buscou assegurar que cada profissional possuísse a formação adequada para desempenhar a função de maneira eficaz no processo de inclusão escolar e para a organização de escolas inclusivas. Entre 2009 e 2011 o governo estabeleceu diretrizes para os sistemas educacionais e a natureza do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Foram elaborados documentos que regulamentaram o funcionamento do (AEE) nas Salas de Recursos Multifuncionais⁴, permitindo que o professor especializado desempenhasse sua função no processo de inclusão escolar.

⁴ Manual de Orientação do Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais de 2010 Decreto Nº 7.611/2011 que dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e define a distribuição dos recursos do FUNDEB, admitida a dupla matrícula dos estudantes na educação regular e no atendimento educacional especializado.

Conforme o documento, na perspectiva inclusiva, os professores das salas comuns e os da Educação Especial articulam-se para que seus objetivos específicos de ensino sejam alcançados, compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo. (Brasil, 2015, p. 2).

Mas alguns fatores podem dificultar essa articulação, impedindo que esse trabalho interdisciplinar aconteça de forma eficaz. O primeiro é que muitos professores não recebem preparação suficiente para trabalhar em ambientes inclusivos, o que pode gerar insegurança na abordagem de alunos com necessidades específicas, a ausência de materiais didáticos acessíveis, tecnologias assistivas também limitam a implementação de práticas inclusivas eficientes, a falta de tempo para planejamento conjunto pode prejudicar a colaboração entre os profissionais.

Sem políticas educacionais sólidas e incentivo por parte da gestão escolar, a parceria entre professores pode ser enfraquecida, algumas escolas e educadores podem ter dificuldades em adotar novas metodologias inclusivas, o que afeta a integração dos alunos.

Por último, a falta de diálogo claro e frequente entre os professores pode comprometer o alinhamento de estratégias e a troca de experiências.

[...] sobre o trabalho do professor sob um viés neoliberal, que instaura: um processo de culpabilização dos baixos índices de aproveitamento escolar no ensino básico, diante da sociedade; o excesso de demandas e/ou demandas atribuídas aos professores sem que haja condição de trabalho e formação para suas implementações; a desprofissionalização docente, via apagamento da função social dos docentes; o agravamento do mal-estar docente. Quando a importância do professor é minimizada e sua função reduzida a mera transmissão de conhecimento, ocorre uma desvalorização da profissão e uma diminuição da motivação dos profissionais. Isso resulta em um ambiente de trabalho desgastante e no comprometimento da qualidade da educação oferecida aos estudantes (Abreu; Andrade; Jesus, 2024 p. 3).

A desvalorização do professorado afeta a motivação comprometendo a qualidade da educação oferecida aos alunos, isso se reflete na responsabilização mesmo que intrínseca sobre os docentes pelos baixos índices escolares, pela imposição de múltiplas tarefas sem suporte adequado e ou na descaracterização da profissão, diminuindo sua relevância social.

Em vez de considerar fatores estruturais como falta de investimento na educação, desigualdade social ou ausência de políticas públicas adequadas, a sociedade acaba atribuindo aos docentes a culpa pelo desempenho insatisfatório dos estudantes.

2.3 INCLUSÃO EM PRÁTICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO RESPOSTA ÀS DEMANDAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA ESCOLA REGULAR

Investir na formação inicial de professores é essencial para garantir que estejam preparados para atender à diversidade em sala de aula. Investir na capacitação contínua desse profissional é vital principalmente quando se pensa no contexto da educação inclusiva, a qual demanda conhecimentos específicos.

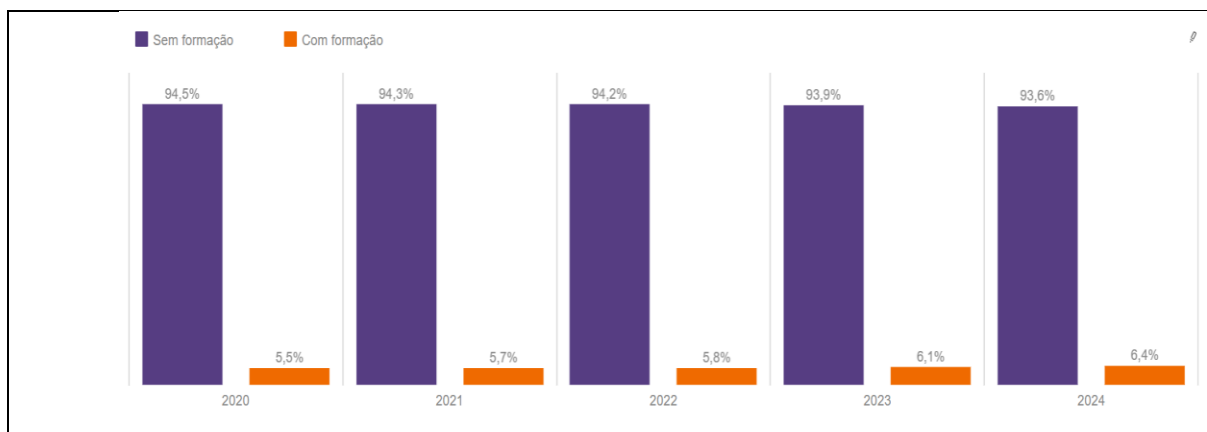
Para promover avanços significativos na qualidade da educação, faz-se necessário repensar a formação docente, compreendendo-a como um processo contínuo e dinâmico. Conforme apontam Reis e Ostetto (2014, p. 4), a formação representa “[...] um conjunto de experiências adquiridas pelo professor, sendo conquistadas tanto na sua formação inicial, nos cursos de graduação, como continuamente durante a sua atuação profissional.” Nesse sentido, a formação continuada assume papel central na construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes.

O programa DIVERSA⁵, realizou o levantamento e a análise quantitativa de informações provenientes do Censo Escolar (INEP/MEC), além da definição de indicadores educacionais específicos voltados à formação continuada de professores na área da Educação Especial.

O gráfico abaixo traz indicadores sobre a formação continuada de professores da educação básica, abrangendo profissionais das redes pública municipal, estadual e privada, na área da educação especial no Brasil.

⁵ Uma iniciativa do Instituto Rodrigo Mendes (IRM), desenvolvida em parceria com diversas organizações comprometidas com a melhoria da educação inclusiva no Brasil.

GRÁFICO 1 – Formação Continuada de professores da Educação Básica do Brasil

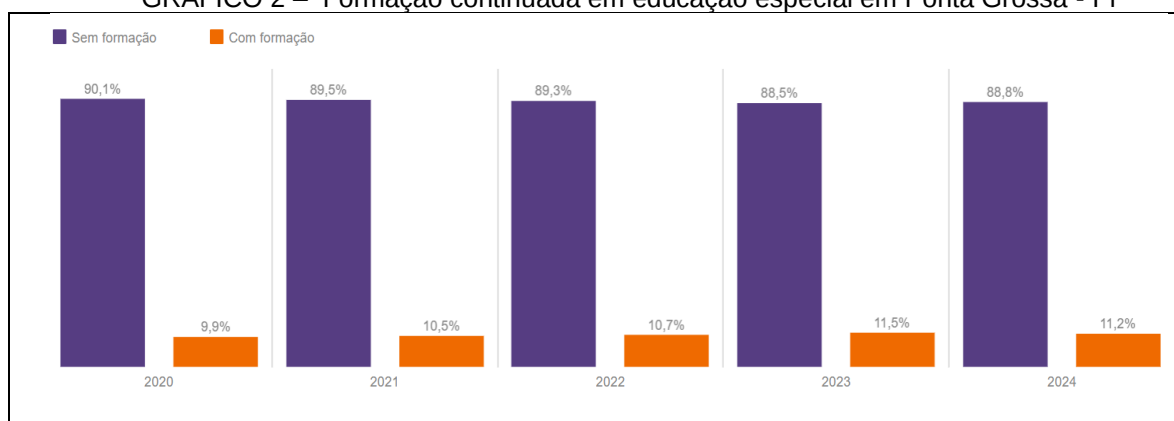


Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

Entre 2020 e 2024 há um crescimento modesto na formação continuada de professores regentes da Educação Básica na área de Educação Especial. Em 2020, apenas 5,5% desses profissionais haviam concluído cursos com carga horária mínima de 80 horas, certificados pelo Ministério da Educação (MEC). Quatro anos depois, esse índice subiu para 6,4%, o que representa um avanço, porém ainda insuficiente diante das exigências crescentes da educação inclusiva.

Os dados abaixo contemplam profissionais das redes pública e privada de ensino da cidade de Ponta Grossa – Pr, com o objetivo de avaliar o nível de formação continuada dos educadores frente às demandas da educação inclusiva

GRÁFICO 2 – Formação continuada em educação especial em Ponta Grossa - Pr



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

Há avanços pontuais em formação continuada nas redes pública, municipal e privada, mas também lacunas e desafios persistentes no processo de qualificação profissional para o atendimento educacional especializado.

Em 2024, a cidade de Ponta Grossa, no estado do Paraná, contava com um total de 4.437 professores atuando na Educação Básica, dos quais 4.332 eram professores regentes e 150 atuavam no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Observou-se um crescimento percentual de 1,3% no número de professores que concluíram cursos de capacitação com carga horária mínima de 80 horas, certificados pelo Ministério da Educação (MEC), embora esse avanço represente um esforço institucional relevante, ele ainda é insuficiente frente às demandas da inclusão escolar.

Nesse contexto, torna-se essencial observar também os dados relacionados à matrícula de alunos da educação especial em classes comuns. O MEC, por meio do Painel de Indicadores da Educação Especial, tem evidenciado um aumento no percentual de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados e frequentando classes comuns da educação básica pública.

Tabela 1 - Censo Escolar Brasil 2020 / 2024

ANO	EDUCAÇÃO BÁSICA	EDUCAÇÃO ESPECIAL	PROPORÇÃO (%)
2020	47.295.294	1.308.900	2,8 %
2024	47.088.922	2.076.825	4,4%

Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

A Educação Básica abrange crianças e adolescentes matriculados em creches, pré-escolas, ensino fundamental e médio em todo o país. Em 2020, o Brasil contava com mais de 47,2 milhões de estudantes, dos quais 1,3 milhão estavam na Educação Especial — incluindo alunos com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Em 2024, embora o número total de matrículas na educação básica tenha sofrido uma leve queda, chegando a 47 milhões, o número de estudantes da Educação Especial cresceu significativamente, ultrapassando 2 milhões, o que representa 4,4% do total de alunos — um avanço expressivo em relação aos 2,8% registrados em 2020.

Esse crescimento reflete o fortalecimento das políticas de inclusão, especialmente nas classes comuns da rede regular.

Considerando que esta pesquisa tem como foco os estudantes da rede pública estadual da Educação Básica no estado do Paraná, seguem os indicadores de matrícula na Educação Especial referentes ao ano de 2024, no município de Ponta Grossa- PR:

Tabela 2 - Censo Escolar 2020 / 2004 – Ponta Grossa - Pr

ANO	EDUCAÇÃO BÁSICA	EDUCAÇÃO ESPECIAL	PROPORÇÃO (%)
2020	86.449	2.078	2,4 %
2024	82.244	3.372	4,1%

<https://diversa.org.br/indicadores/>

Entre 2020 e 2024, o número de estudantes da Educação Básica em Ponta Grossa (PR) caiu de 86.449 para 82.244, enquanto as matrículas na Educação Especial cresceram de 2.078 para 3.372, elevando a proporção de 2,4% para 4,1%. Esse aumento de 62% reflete um esforço local consistente em promover a educação inclusiva, em sintonia com as diretrizes nacionais.

Os dados apontam para um cenário de avanço na inclusão escolar, evidenciado pela presença crescente de alunos da Educação Especial em classes regulares.

Em 2020 estavam matriculados 86.449 alunos da educação básica sendo que 2.078 eram os números de estudantes da Educação Especial, já em 2024 os alunos da educação básica eram de 82.244 e 3.372 estudantes da Educação Especial aumentou progressivamente de 2,4% para 4,1%.

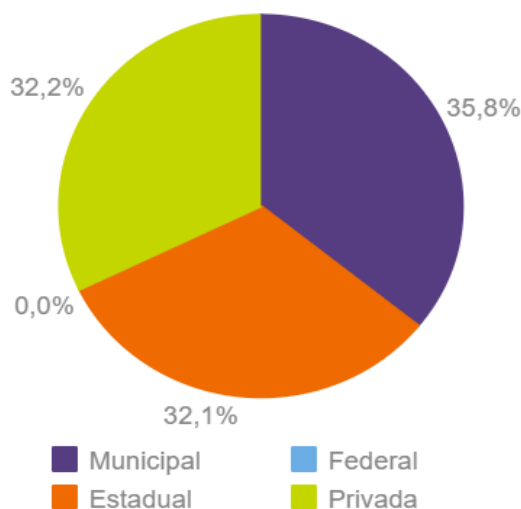
No município de Ponta Grossa, PR, o número de estudantes da educação básica teve uma leve queda, mas o número de alunos da educação especial cresceu 62%. Isso demonstra um esforço local consistente em ampliar o acesso à educação inclusiva, alinhado às diretrizes nacionais.

Esses dados revelam um cenário de progresso na inclusão escolar, tanto em âmbito nacional quanto municipal. O aumento da proporção de alunos da educação especial em classes comuns é um indicativo de que as políticas públicas estão surtindo resultados.

O crescimento da proporção de alunos da Educação Especial em classes comuns sinaliza que as políticas públicas estão gerando impactos positivos.

E também revelam uma concentração maior de estudantes da Educação Especial nas escolas municipais.

GRÁFICO 3 – Estudantes da Educação Especial por tipo de rede Ponta Grossa - Pr - 2024

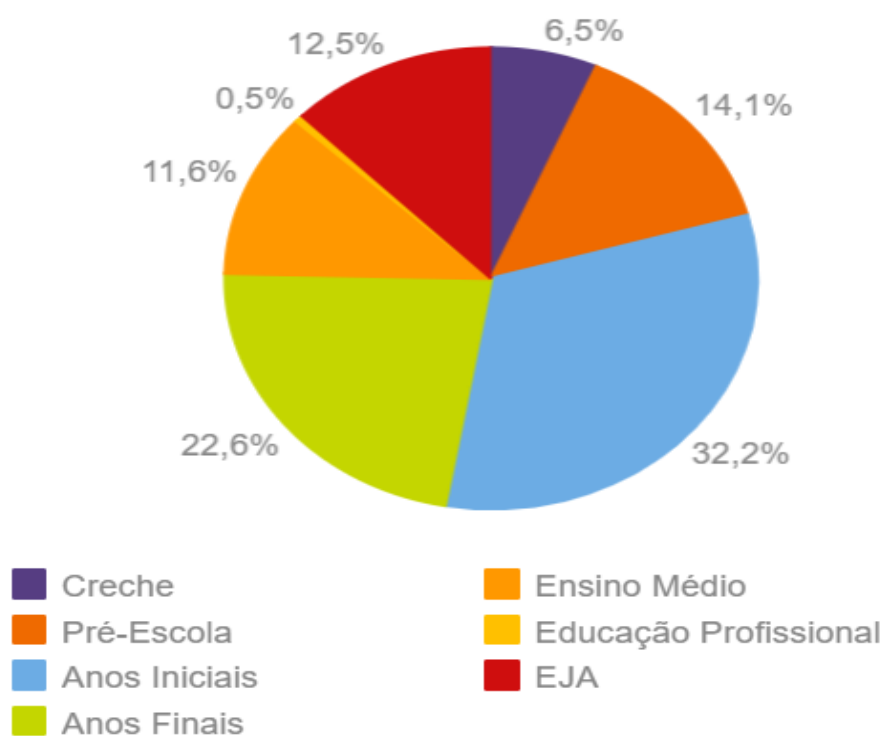


Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

As escolas municipais representam 35,8% das matrículas, enquanto os colégios estaduais contabilizam 32,1%. Essa diferença evidencia uma ruptura na distribuição da oferta educacional inclusiva, evidenciando que o município tem assumido um papel mais ativo na inclusão escolar.

Os indicadores abaixo reforçam essa tendência ao se observar a segmentação por etapas da educação básica entre os anos iniciais e os anos finais.

GRÁFICO 4 – Estudantes da Educação Especial por etapa Ponta Grossa - Pr - 2024



Fonte: <https://diversa.org.br/indicadores/>

O crescimento expressivo das matrículas na Educação Especial, especialmente em classes comuns, revela uma ampliação concreta do acesso à educação inclusiva, no entanto, a distribuição desigual entre os anos iniciais (32,2%) e finais (22,6%) aponta para desafios persistentes, sobretudo na articulação entre as redes municipal e estadual e na garantia da continuidade do atendimento especializado.

Os dados revelam avanços significativos na inclusão escolar tanto em âmbito nacional quanto municipal, mas também apontam para desafios persistentes na articulação entre redes de ensino e na continuidade do atendimento especializado.

Para que a educação especial seja verdadeiramente inclusiva, é essencial fortalecer políticas intergovernamentais, investir na formação docente e garantir recursos adequados em todas as etapas da educação básica.

O aumento das matrículas não apenas sinaliza progresso, mas também reforça a urgência de qualificar os profissionais da educação e de implementar políticas públicas mais robustas, com foco na capacitação para práticas inclusivas que atendam às demandas reais dos estudantes com deficiência.

Essa realidade, que impacta diretamente a qualidade do ensino, motivou o Ministério da Educação (MEC) a lançar uma iniciativa estratégica voltada à formação continuada na área da educação inclusiva.

O curso, com carga horária de 120 horas, disponibilizará 1,25 milhão de vagas para capacitar educadores no trabalho pedagógico inclusivo. A previsão é que as matrículas iniciem em outubro de 2024, com a oferta inicial de 250 mil vagas e início das aulas em março de 2025. Essa proposta busca ampliar o acesso à formação especializada, valorizando o profissional da educação e promovendo práticas mais inclusivas nas escolas brasileiras.

A formação continuada não deve ser vista como um complemento, mas como um eixo estruturante da prática pedagógica, capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo.

Além do impacto direto na sala de aula, o aprimoramento constante influencia diversos aspectos sociais, desde a forma como as pessoas interagem culturalmente até suas relações no âmbito profissional e afetivo é o processo permanente de desenvolvimento profissional que ocorre após a formação inicial. Envolve cursos, oficinas, grupos de estudo, trocas de experiências e reflexões sobre a prática. Mais

do que acumular certificados, trata-se de reconstruir saberes, atualizar metodologias e fortalecer a identidade docente.

A formação continuada, portanto, é um instrumento de transformação social. Ela não apenas melhora o ensino, mas também molda a forma como educadores e alunos vivem, se relacionam e constroem o futuro juntos.

2.4 EQUIPE DIRETIVA, EQUIPE PEDAGÓGICA E PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ARTICULANDO SABERES PARA A INCLUSÃO

Ao tratar de temas como escola, inclusão, professores, estudantes e direito à educação, torna-se imprescindível reconhecer o papel da equipe diretiva e pedagógica na promoção de uma aprendizagem significativa e de qualidade e que a inclusão dos estudantes depende de todo corpo docente.

Segundo Libâneo (2004), a equipe gestora e pedagógica têm uma ligação direta com o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, documento que orienta as diretrizes políticas e organizacionais da instituição, sendo responsáveis por fomentar a organização coletiva e estimular a reflexão sobre a prática educativa.

De acordo com Saviani (2011), a educação é um processo intencional que visa à construção do conhecimento, exigindo práticas educativas organizadas e alinhadas com essa finalidade. Para garantir um ensino de qualidade, é essencial que a equipe gestora atue em colaboração com a equipe pedagógica, promovendo ações que favoreçam a relação entre teoria e prática e incentivem a participação ativa dos educadores.

Considerando que a organização da escola, é um trabalho dinâmico e coletivo, voltado para a construção da cidadania dos sujeitos, torna-se necessário compreender o papel desses profissionais no contexto escolar e como os mesmos podem contribuir para a promoção de uma aprendizagem de qualidade, significativa e inclusiva.

O diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.). Em outros tempos, muitos dirigentes escolares foram alvo de críticas por práticas excessivamente burocráticas, conservadoras, autoritárias e centralizadoras. Embora aqui e ali continuem existindo profissionais com esse perfil, hoje estão disseminadas práticas de gestão participativa, liderança participativa, atitudes flexíveis e compromisso com as necessárias mudanças na educação. As funções do diretor são,

predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que referem-se a uma instituição e a um projeto educativos e existem em função do campo educativo (Libâneo, 2001, p. 181).

O diretor escolar, como líder máximo da instituição, é responsável por coordenar e integrar os diversos setores que compõem o funcionamento da escola. Com uma visão global, atua como elo entre as áreas administrativa, pedagógica e comunitária, assegurando que todas estejam alinhadas aos objetivos educacionais e comprometidas com as transformações necessárias na educação.

Embora suas funções sejam gestoras e administrativas, o trabalho do diretor existe em função do campo educativo, ou seja, sua prática profissional deve sempre estar orientada para a qualidade da aprendizagem, a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes.

O desempenho desse profissional também envolve o acompanhamento da prática dos docentes, o estímulo à adoção de metodologias ativas e a criação de espaços democráticos de diálogo e planejamento.

Essa prática ocorre em diálogo com a equipe pedagógica, onde o diretor atua de forma coletiva e estimula uma rotina escolar pautada na gestão democrática, atendendo todos os setores da escola. Esse trabalho ocupa um papel central nesse processo, uma vez que requer compreensão profunda da complexidade que envolve o cotidiano educativo permeado por conflitos, desafios e demandas constantes.

Segundo Franco (2008, p.120), essa função demanda convicção, intencionalidade e autonomia, além de fomentar práticas coletivas e participativas que fortaleçam o engajamento docente e a construção de uma cultura escolar inclusiva.

Esse compromisso se reflete diretamente no diagnóstico da realidade escolar, etapa fundamental para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, pois a construção desse documento exige a atuação conjunta da equipe diretiva, pedagógica e docente que, ao conhecerem o contexto da escola, suas demandas e potencialidades contribuem de forma significativa para a definição de estratégias alinhadas com os princípios da educação inclusiva, da gestão democrática e da aprendizagem significativa.

Integrar os dados e reflexões sobre a educação especial ao PPP da escola é uma estratégia eficaz para transformar estatísticas em ações concretas. Os indicadores nacionais e locais apontam um crescimento expressivo nas matrículas da Educação Especial, evidenciando um esforço contínuo e consistente em favor da

inclusão escolar e da ampliação do acesso de estudantes com necessidades especiais às redes regulares de ensino.

Nesse contexto, a liderança da equipe pedagógica, quando centrada no processo de ensino-aprendizagem, contribui diretamente para a melhoria da qualidade da formação integral dos alunos e para o aprimoramento das práticas docentes.

Como destacam Aires e Silva (2011, p. 32), o coordenador pedagógico deve atuar com intencionalidade e planejamento, como mostra a seguinte afirmação: “[...] essa perspectiva reforça a importância de uma liderança consciente e estratégica no cotidiano escolar.”

Vasconcellos (2002) destaca que a prática da coordenação pedagógica, sob uma perspectiva positiva, está diretamente ligada ao PPP, documento que orienta toda a ação educativa da escola. Ao integrar a coordenação a esse plano institucional, promove-se o engajamento coletivo em um processo contínuo de reflexão e aprimoramento das práticas pedagógicas adotadas.

Essa dinâmica favorece a construção de estratégias mais eficazes, capazes de contribuir para o desenvolvimento de todos os estudantes.

Para colocar o documento em prática, os envolvidos precisam cumprir com os princípios, estratégias, trabalho coletivo e reflexivo, considerando que o mesmo é o que norteia a principal preocupação da escola, que é a formação integral dos sujeitos, e por se tratar de um documento democrático necessita do envolvimento de toda a comunidade escolar.

Desta forma:

O coordenador pedagógico pautado pelo projeto político pedagógico da escola, entendido como aquele que desenvolve um papel de liderança pedagógica, torna-se o profissional melhor posicionado para promover o desvelamento dos entraves produzidos pela cultura escolar local, bem como pelos projetos e programas oficiais (Domingues, 2014, p. 139).

É fundamental compreender a educação como uma responsabilidade coletiva, compartilhada por todos os que fazem parte da mesma, isso implica saber expressar opiniões, resolver problemas de forma colaborativa.

A participação ativa dos professores na elaboração do PPP é essencial para consolidar uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva. Ao assumirem o papel de protagonistas no processo educativo, os docentes contribuem com suas

vivências concretas da sala de aula, conhecem de perto os desafios da aprendizagem e demonstram sensibilidade para reconhecer e valorizar as potencialidades de cada estudante. Essa escuta qualificada fortalece o vínculo entre teoria e prática, tornando o PPP um instrumento vivo e coerente com a realidade escolar.

Tal participação encontra respaldo em importantes marcos legais e normativos. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabelece metas e estratégias que incentivam a gestão democrática e participativa nas escolas. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), em seu artigo 12, inciso I, atribui às instituições de ensino a responsabilidade pela elaboração e execução de sua proposta pedagógica, reforçando o protagonismo coletivo nesse processo. A Constituição Federal de 1988, por sua vez, assegura no artigo 206 a gestão democrática do ensino público, valorizando o diálogo, a escuta e a corresponsabilidade entre os profissionais da educação. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (BRASIL, 2015) orientam que o PPP seja construído e revisado de forma colaborativa, fortalecendo o compromisso com uma educação de qualidade social.

Mais do que cumprir uma formalidade, a articulação entre (equipe diretiva, pedagógica e professores) faz do PPP um instrumento vivo, capaz de orientar práticas educativas alinhadas às necessidades reais da comunidade que promovam a inclusão e assegurem o desenvolvimento integral dos estudantes.

Dessa forma, a escola como um todo assume o papel de articuladora na transformação de antigas práticas excludentes, promovendo uma cultura escolar que reconhece e valoriza as diversidades presentes. Compreender a diversidade exige a promoção de ações concretas que reafirmem o direito de todos ao reconhecimento, à participação e ao respeito, para que cada um tenha igual valor na construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

O PPP construído de forma clara, concisa e eficaz em uma base democrática orienta educadores para que estes fundamentem suas práticas pedagógicas de maneira sólida, reforçando a noção de que a inclusão deve ser um princípio que norteia a garantia de igualdade de oportunidades para todos os estudantes, utilizado de forma assertiva é um instrumento que assegura que a inclusão seja um compromisso real e efetivo.

Segundo Scavoni (2016, p 48) o projeto político pedagógico deve, a partir dos princípios inclusivos, definir a utilização de adequações, contando com apoios

especializados e capacitação para os professores, garantindo continuidade e efetividade do trabalho realizado.

Para Ross (2022, p. 225):

O projeto político-pedagógico, na construção de uma escola responsabilmente inclusiva, instrumentaliza os sujeitos para “identificar esses milhares de excluídos recuperando-lhes a identidade, a subjetividade e contribuindo para que superem sua clandestinidade”.

O PPP oferece ferramentas e estratégias para que alunos, professores, gestores e outros profissionais de apoio possam agir de forma transformadora dentro dos muros escolares, reconhecendo que não é mais possível que barreiras sociais, econômicas ou culturais afetem a autonomia e individualidade, um Projeto Político Pedagógico busca eliminar a exclusão:

[...] o projeto político-pedagógico da escola é um processo, um caminhar no cotidiano escolar inserido na realidade mais ampla que o tem como elemento constitutivo, a partir da socialização da discussão crítica de sua história, de sua singularidade, de suas realizações e fracassos, de suas potencialidades e dificuldades. Em resumo, o projeto político-pedagógico da escola é o processo instituinte permanente de uma nova instituição dentro do instituído (Romão, 1997, p. 123- 124).

A escola é um espaço de transformação constante, influenciada por fatores internos e externos como políticas educacionais, mudanças sociais e demandas da comunidade e assim a escola molda sua prática e identidade, se constrói e se transforma continuamente conforme analisa sua própria trajetória, permite que evolua e institua novas práticas dentro da estrutura já existente, ou seja, dentro do “instituído” a escola é formada por engrenagens, onde todos fazem sua parte e parte da mesma.

A escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não (Silva, 2006, p. 206).

Cada escola lida com desafios específicos, sendo a superação de práticas excludentes um dos principais obstáculos. Ainda assim, todas compartilham o objetivo de formar cidadãos para a vida em sociedade democrática. Para isso se efetivar, é

fundamental adotar práticas inclusivas que promovam valores como solidariedade, liberdade e igualdade.

Um documento orientador bem elaborado fortalece o desenvolvimento de estratégias alinhadas ao contexto da escola, valoriza a diversidade e a inclusão, e mobiliza o corpo técnico de forma consciente. Acima de tudo, o PPP deve refletir a identidade e a missão da instituição, atendendo às necessidades de todos os estudantes e integrando teoria e prática no dia a dia escolar.

CAPÍTULO 3 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa, que é um processo sistemático de investigação buscando respostas para perguntas ou soluções para problemas. Segundo Gil (1999, p. 42) a pesquisa científica é “[...] como o processo formal e sistêmico de desenvolvimento do método científico, que tem como objetivo descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”.

Também para Minayo (2009, p.17):

Entendemos por pesquisa a atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática.

Pesquisar é um processo que envolve coleta de informações, análise de dados e interpretação de resultados, com o objetivo de gerar novos conhecimentos ou aprofundar a compreensão sobre determinado tema.

Com base nessa perspectiva, o projeto desenvolvido adotou a abordagem da pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e participante, buscando levantar dados relevantes para o estudo e compreender de forma mais profunda a realidade investigada.

Segundo Minayo (2009), nas técnicas de pesquisas com dados essencialmente qualitativos, a objetivação torna-se inviável, pois descrever a realidade com total fidelidade é impossível.

Diante desse princípio, as investigações qualitativas buscam apreender os fenômenos a partir do contexto social, considerando as perspectivas e o envolvimento das pessoas no ambiente estudado. O conhecimento nestas pesquisas é construído a partir das percepções dos participantes envolvidos.

Para Gil (1999), a pesquisa qualitativa é caracterizada por sua abordagem subjetiva e interpretativa, para ele esse tipo de pesquisa busca compreender fenômenos em profundidade, considerando o contexto e as relações entre os elementos estudados. O foco desta análise é sobre significados, comportamentos e percepções.

Minayo (2010) ressalta que a pesquisa qualitativa proporciona a construção e/ou revisão de novas abordagens, conceitos e categorias referentes ao fenômeno estudado de uma sociedade, tendo-se respeito pela diversidade existente. Nestes termos, Minayo (2010, p. 57) define o método qualitativo como:

[...] que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam.

A intenção é aproximar o pesquisador do sujeito para que o primeiro possa captar as opiniões, analisar as crenças e experiências individuais do segundo, este contato direto é importante para que o estudo possa ter significado.

Na pesquisa qualitativa, a realidade observada é essencial, e o pesquisador exerce um papel fundamental ao coletar os dados, interpretá-los e conduzir o estudo. Este envolvimento permite que o processo seja compreendido com clareza, tornando o caminho percorrido mais transparente, já que o pesquisador também atua como participante ativo em seu desenvolvimento.

A partir de referências teóricas e metodológicas, foi adotada - como estratégia de pesquisa - a combinação das pesquisas bibliográfica e documental com a pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica tem como finalidade colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto” (Marconi; Lakatos, 2011, p. 57). Já a pesquisa documental engloba “[...] todos os materiais, ainda não elaborados, escritos ou não, que podem servir como fonte de informação para a pesquisa científica” (Marconi; Lakatos, 2011, p. 48) e a pesquisa de campo “[...] consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisá-lo” (Marconi; Lakatos, 2011, p. 69).

A realidade do universo proposto para o estudo foi investigada por meio da aplicação de questionários aos educadores. Este processo permitiu a obtenção de dados relacionados à problematização dos fatores escolares que impactam o aprendizado dos estudantes com TEA.

A opção por essa abordagem foi a de garantir que nenhum participante se sentisse constrangido e para que se pudesse identificar o posicionamento do educador em relação ao ensino e as crenças relacionadas aos estudantes com espectro autista.

Para definir os métodos e as técnicas de coleta de dados a serem utilizados, não devemos perder de vista os objetivos – geral e específicos –, isso porque os dados coletados têm, como função, oferecer subsídios para responder à questão central do problema e, conseqüentemente, atingir o objetivo geral (Prodanov; Freitas, 2013, p. 111).

O questionário é um instrumento com “[...] questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.” (Gil, 1999, p.128).

O procedimento de coleta de dados envolve a reunião de indivíduos que compartilham pelo menos uma característica em comum, a pesquisa somente se desenvolve a partir das interações e diálogos entre os participantes, impulsionados por uma temática proposta por um moderador.

Seu objetivo está na diversidade e profundidade das respostas, sem a intenção de alcançar um consenso. É essencial que os participantes conectem a temática às suas experiências pessoais, ao mesmo tempo em que estabelecem um diálogo entre essas vivências. O foco está na produção coletiva dos dados, considerando o processo como um todo, e não as respostas individuais. (Scavoni, 2016, p 55).

O campo de pesquisa constituiu-se em uma instituição escolar da rede pública estadual, situada na periferia urbana da cidade de Ponta Grossa, Paraná, que oferta os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Para a coleta de dados, realizada no final do ano de 2024, foi elaborado um questionário online por meio da ferramenta Google Forms, composto por vinte e cinco (25) questões, das quais dezesseis (16) eram fechadas, seis (06) abertas e três (03) de natureza mista.

O objetivo central da investigação consistiu em analisar o nível de conhecimento dos docentes acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como compreender o processo de escolarização dos estudantes diagnosticados com essa condição.

A pesquisa foi conduzida após o cumprimento dos trâmites ético-legais, incluindo: autorização da Secretaria de Educação (locus), submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE e parecer consubstanciado), assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, anuência do Núcleo Regional de Educação do município de Ponta Grossa e autorização da direção da instituição escolar. Foram convidados a participar sete (07) professores, dos quais seis (06) consentiram em integrar o estudo.

3.1 ANÁLISE DE DADOS

Com a análise dos resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos educadores e de suas considerações sobre o aprendizado dos estudantes TEA, buscou-se uma compreensão significativa sobre como a aprendizagem dos estudantes TEA se desenvolve em um ambiente escolar.

A análise do corpus documental está centrada na metodologia conhecida como “Análise de Conteúdo”, a partir das diretrizes estabelecidas por Bardin (2004, 2010, 2011). Entende-se que essa técnica de análise “[...] trabalha com o conteúdo, ou seja, com a materialidade linguística através das condições empíricas do texto, estabelecendo categorias para sua interpretação” (Mutti; Caregnato, 2006, p. 683-684).

A Análise de Conteúdo proporciona uma maneira de extrair percepções significativas a partir dos dados coletados, mesmo sendo um conjunto de técnicas sistemáticas.

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações [...] não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações (Bardin, 2004, p. 31).

Na interpretação, pretende-se enfatizar a importância de uma análise crítica e contextualizada, além de considerar variáveis demográficas que podem impactar esta discussão.

Análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa científica baseada em procedimentos sistemáticos, intersubjetivamente validados e públicos para criar inferências válidas sobre determinados conteúdos verbais, visuais ou escritos, buscando descrever, quantificar ou interpretar certo fenômeno em termos de seus significados, intenções, consequências ou contextos (Sampaio; Lycarião, 2021, p. 17).

Além dessas, existiriam dois objetivos essenciais para a “Análise de Conteúdo”, a “ultrapassagem da incerteza”, que seria um controle maior de uma subjetividade exagerada do pesquisador, já que permite a validação de inferências e o “enriquecimento da leitura”, que seria a possibilidade “ir além das aparências” que contém uma mensagem (Bardin, 2004, p. 29).

Os dados revelam muito mais quando o pesquisador faz parte do universo pesquisado, mas também não fica refém da subjetividade, assim torna-se sujeito dentro do contexto observado, fazendo jus as inferências sem fugir dos critérios propostos em sua análise.

Para desenvolver uma análise de conteúdo, portanto, deve-se passar por cinco fases, assim organizadas: pré-análise; exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2004, 1995). As ferramentas por ela proposta se ramificam, criam-se classificações, apontam-se passos a serem seguidos.

Em cada uma delas, encontrar-se-ão outras divisões. Assim, na pré-análise, nota-se outras cinco: a leitura flutuante; a escolha dos documentos; a formulação das hipóteses e dos objetivos; e a elaboração dos primeiros índices que venham a auxiliar na interpretação final; preparação do material (Bardin, 2004, p. 95; 99-100).

Quanto à escolha dos documentos, a metodologia de Bardin oferece uma justificativa importante, merecendo uma atenção especial. A autora propõe quatro regras fundamentais para essa seleção: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. As duas últimas são de compreensão mais imediata

Os documentos devem ser pertinentes para análise pretendida, e, a partir deles, é possível alcançar os objetivos propostos, além de não formarem um *corpus* demasiadamente heterogêneo – por exemplo, fontes de naturezas e suportes diversos, fabricados por indivíduos diferentes (Bardin, 2004, p. 98). Já a “exaustividade” e “representatividade” são excludentes. Guiar-se pela primeira seria a obtenção de *todos* os documentos que versem sobre um tema e a segunda uma amostragem daquele conteúdo maior (Bardin, 2004, p. 96-98). Mais do que isso, a amostra deve ser “representativa do universo inicial” (Bardin, 2004, p. 98).

A segunda fase, “tratamento dos dados” é desmembrada por Bardin em duas: a codificação e a categorização. Codificar, neste caso, é operar:

Uma transformação [...] dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...] (Bardin, 2004, p. 103).

Deve-se codificar a partir das “unidades de registro”, “unidades de contexto” e a partir de certas “regras de enumeração”. O primeiro diz respeito ao que deve ser

levado em consideração nos documentos. Podem ser palavras, acontecimentos, personagens, o próprio documento, o tema e o referente (Bardin, 2004, p. 105-107).

A definição ressalta que a análise de conteúdo é uma técnica de pesquisa científica que utiliza procedimentos estruturados e padronizados, garantindo que diferentes pesquisadores possam chegar a resultados semelhantes (procedimentos intersubjetivamente validados). Além disso, ela é uma técnica que torna os processos de análise acessíveis ao público, permitindo transparência na metodologia.

Seu objetivo principal é gerar inferências — ou seja, conclusões fundamentadas — a respeito de conteúdos de diferentes naturezas: verbais (falados ou escritos), visuais (imagens, vídeos). Estas inferências podem ter diferentes finalidades, como descrever o conteúdo de uma mensagem, quantificá-lo (medir a frequência de determinados temas ou categorias), ou interpretá-lo (compreender significados, intenções, impactos ou contextos relacionados ao conteúdo analisado).

Portanto, a análise de conteúdo não se restringe apenas à contagem de palavras ou temas, mas busca compreender fenômenos complexos no seu significado mais profundo, levando em consideração as intenções dos emissores, as possíveis consequências das mensagens e o contexto em que estão inseridas.

Para esta análise, foi escolhido este último, uma vez que “trata-se de temas eixo, em redor dos quais o discurso se organiza” (Bardin, 2004, p. 107). Seguir a Análise de conteúdo categorial/ temática, torna-se uma noção central no momento de codificação dos dados, pois, afinal, permite perceber o que foi escrito, de maneira ampla, sobre algumas noções importantes sobre o espectro TEA.

Já a “unidade de contexto” engloba a “unidade de registro”. É ela que permite a total compreensão do que se recortou no texto de análise (Bardin, 2004, p. 107). Assim, para seguir com o exemplo, é necessário contextualizar o termo “TEA”. Ele pode ser significado de diferentes formas por diferentes agentes.

Chega-se enfim ao último passo: a inferência. É neste momento que se supera a simples descrição (Bardin, 2004). A partir dos códigos, das “unidades de registro” elencadas para a análise, das categorias formadas, pode-se perguntar: o que significam estas mensagens, estes textos? É o momento de averiguação das hipóteses, possível pela superação da transparência das palavras:

[...] muitas vezes, os conteúdos encontrados encontram-se ligados a outra coisa, ou seja, aos códigos que contém, suportam e estruturam estas

significações, ou então, às significações que estas significações primeiras escondem e que a análise, contudo, procura extrair: mitos, símbolos e valores, todos esses sentidos segundos que se movem com descrição e experiência sob o sentido primeiro (Bardin, 2004, p. 135-136).

A “Análise de conteúdo” configura-se como um aporte metodológico adequado para o tratamento dos dados coletados, já que, a partir de seu caráter metódico – como exposto por Bardin – permite colocar um texto, ou melhor, seu conteúdo “a nu”, a partir de operações de desmembramento e de recortes.

Bardin (2010) afirma que os dados revelam muito mais quando o pesquisador se engaja em uma análise crítica e reflexiva. Isso quer dizer que, para além de apenas relatar os dados, o pesquisador deve interpretá-los dentro de um contexto mais amplo que considera as complexidades do aprendizado e das características dos estudantes com TEA.

Com base na escolha dos documentos, foi possível definir os objetivos e realizar levantamentos hipotéticos para este estudo, que tem como foco a análise da escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular. Dentro desse contexto, os documentos analisados são aqueles que abordam aspectos fundamentais da inclusão escolar, o papel da escola como instituição que promove o desenvolvimento dos alunos, e a atuação dos professores, que desempenham um papel central no processo da educação inclusiva.

Esse estudo busca compreender os desafios e possibilidades da escolarização de estudantes TEA, considerando não apenas a legislação e as diretrizes educacionais, mas também as práticas pedagógicas aplicadas no ambiente escolar.

A inclusão desses estudantes exige estratégias adaptativas que favoreçam o aprendizado, garantindo um ensino acessível e equitativo. Dessa forma, os professores tornam-se peças-chave na implementação destas práticas, pois são responsáveis por mediar o processo de ensino-aprendizagem, adaptando metodologias e criando um ambiente acolhedor e estimulante para o desenvolvimento de cada aluno.

Além disso, é essencial considerar a importância da formação continuada dos docentes, oferecendo suporte teórico e prático para que possam enfrentar os desafios da inclusão escolar.

A colaboração entre família, escola e órgãos públicos também é um fator determinante para o sucesso da escolarização de estudantes TEA, promovendo um sistema de apoio que possibilite maior desenvolvimento acadêmico e social.

3.2 INTERPRETAÇÃO DOS GRÁFICOS

Para compreender como ocorre a aprendizagem de estudantes com TEA, foi investigada a história da Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva. Foram analisadas políticas públicas voltadas à inclusão, exploradas as intenções por trás destas iniciativas e examinados os pensamentos de diversos estudiosos.

Para uma análise mais precisa sobre a temática, analisou-se a atuação dos professores da rede pública estadual junto a este público, considerando seu papel fundamental como mediadores do aprendizado e agentes de transformação.

Coletar dados, informações, opiniões destes profissionais foi essencial para a análise criteriosa que se pretendia. Buscou-se padrões e tendências para melhor compreensão do fenômeno investigado e alinhar com os objetivos estabelecidos no início da pesquisa.

Um dos principais propósitos da análise de dados é verificar se as hipóteses levantadas no início da pesquisa se sustentam ou precisam ser descartadas. Os dados podem confirmar que a suposição inicial estava correta, apontar novos caminhos para reflexão ou até revelar aspectos inesperados. (Prodanov, Freitas, 2013).

O questionário para análise foi construído com questões pertinentes ao objetivo da investigação, sendo escolhido como meio para obter as informações necessárias. Contudo, nem todas as questões foram objeto de análise, uma vez que a seleção dos dados considerou a pertinência e a relevância em relação à linha de pesquisa proposta. Essa delimitação permitiu maior rigor metodológico e possibilitou a comparação detalhada entre diferentes profissionais, revelando potenciais estratégias eficazes quando aplicadas de forma crítica e reflexiva.

O objetivo central da investigação consistiu em analisar o nível de conhecimento dos docentes acerca do Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como compreender o processo de escolarização dos estudantes diagnosticados com essa condição.

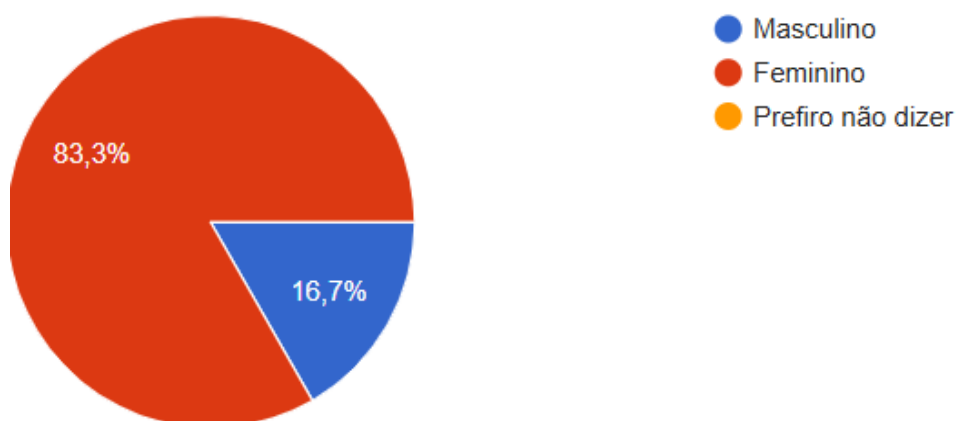
Buscou-se discutir as implicações dos dados obtidos, analisando de que forma os resultados podem contribuir para uma compreensão mais aprofundada do processo de escolarização de estudantes com TEA. A partir dessa análise, procurou-se identificar recomendações e conclusões relevantes que possam orientar práticas pedagógicas e políticas educacionais inclusivas.

A partir do trabalho desenvolvido é importante que se considerem possíveis limitações como: fatores que podem interferir na interpretação, o tamanho da amostra, o viés nas respostas e variações não controladas.

Mesmo diante dessas questões, o objetivo é oferecer uma contribuição significativa para a compreensão do processo de escolarização desses estudantes.

A seguir temos a análise dos gráficos iniciando pelo gênero dos profissionais entrevistados.

GRÁFICO 5 – Gênero dos profissionais

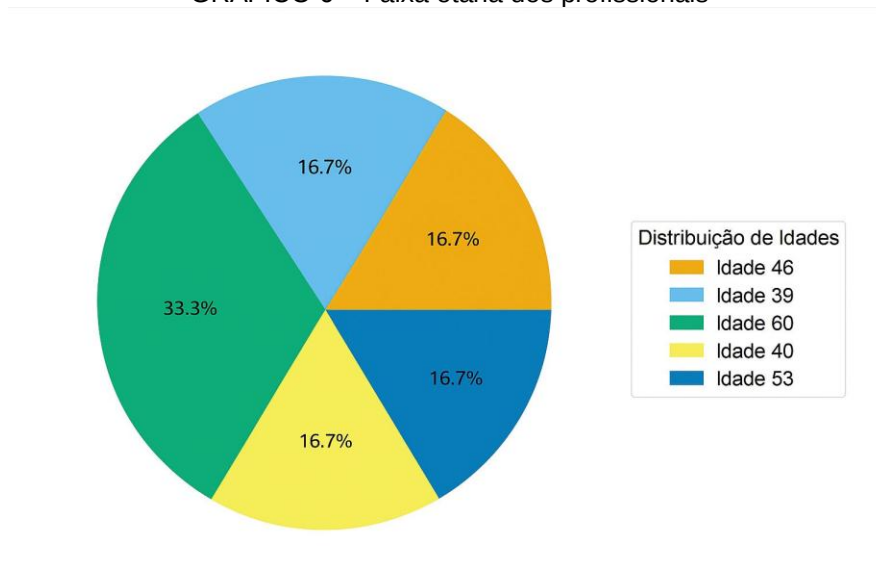


Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Entre os participantes da pesquisa, evidenciou-se uma predominância significativa do sexo feminino: 83,3% das respondentes se identificam como mulheres. Esse dado reforça a tendência histórica de feminização do magistério, amplamente discutida por estudiosas como Sonia Kramer (2001, p. 97), que aponta que as funções docentes “estão associadas ao papel sexual, reprodutivo, desempenhado tradicionalmente pelas mulheres, caracterizando situações que reproduzem o cotidiano, o trabalho doméstico de cuidados e socialização infantil”. A expressiva presença feminina na profissão pode ser compreendida como resultado da construção

social dos papéis de gênero, que vinculam o cuidado e a educação infantil ao universo feminino.

GRÁFICO 6 – Faixa etária dos profissionais



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

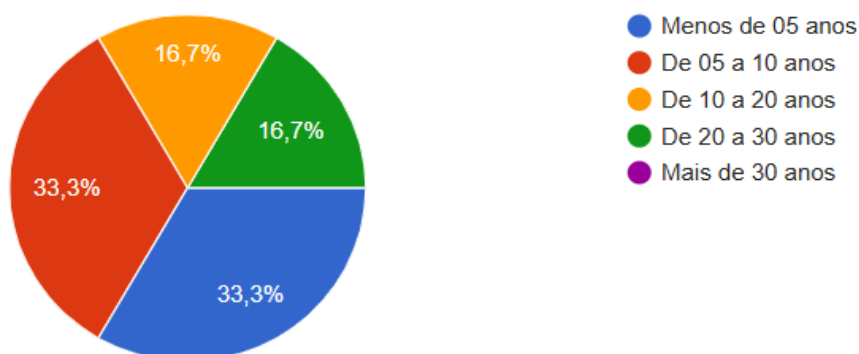
A análise da faixa etária dos profissionais revela uma concentração entre 39 e 60 anos, com destaque para educadores acima dos 50 anos. Essa predominância pode indicar uma baixa renovação no quadro docente, possivelmente relacionada à escassez de concursos públicos no estado do Paraná.

Os estudos de Baleotti (2006) indicam que conhecer os vários aspectos que compõem o perfil dos educadores permite compreender as diferenças nas abordagens pedagógicas, especialmente no contexto da educação inclusiva.

[...] que o gênero, a idade cronológica, o tempo de experiência docente no ensino comum, o nível de escolaridade e a experiência no ensino do aluno deficiente também são algumas das variáveis do professor, que podem estar criticamente relacionadas às suas atitudes sociais em relação à inclusão (Baleotti, 2006, p. 54).

Professores jovens, do gênero feminino, com menor tempo de atuação no ensino comum, menor escolaridade e experiência com alunos com deficiência tendem a demonstrar atitudes mais positivas em relação à inclusão.

GRÁFICO 7 – Tempo de experiência na Educação Básica



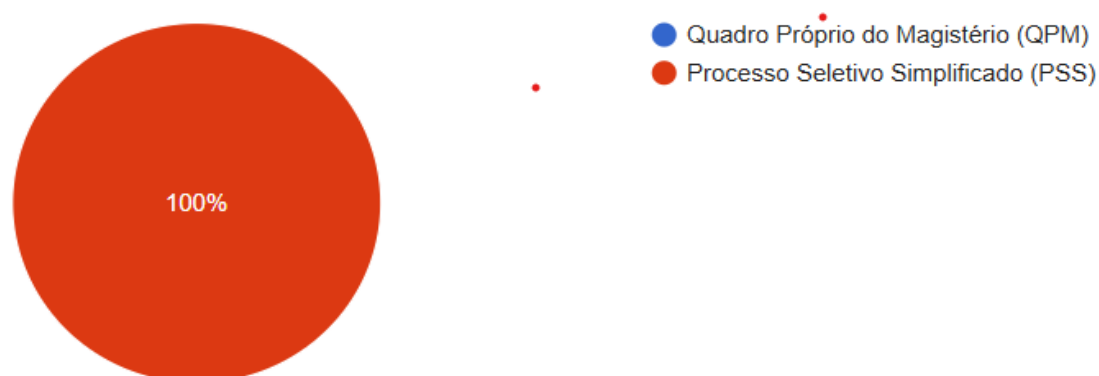
Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Os dados iniciais indicam que a maioria dos profissionais PSS possui menos de 10 anos de experiência, o que pode refletir uma alta rotatividade nesse grupo e uma menor estabilidade na carreira. Em contrapartida, a análise do tempo de experiência dos profissionais revela que a maioria atua no magistério entre 5 e 20 anos, o que indica um corpo docente com trajetória consolidada, mas ainda em fase ativa de desenvolvimento profissional.

A menor presença de educadores com menos de 5 anos de atuação sugere uma baixa renovação na carreira, possivelmente relacionada à escassez de concursos públicos e à estabilidade oferecida pela profissão.

As ofertas de vagas nos concursos públicos estaduais estão muito abaixo da demanda, segundo a Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), em junho de 2025 foram nomeados 988 professores aprovados no concurso realizado em 2023 para o Quadro Próprio do Magistério. Ressalte-se que em 2013, foi realizado um concurso público com a oferta de 10 mil vagas para professores e pedagogos (SEED-PR, 2013).

GRÁFICO 8 – Vínculo empregatício na rede estadual



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

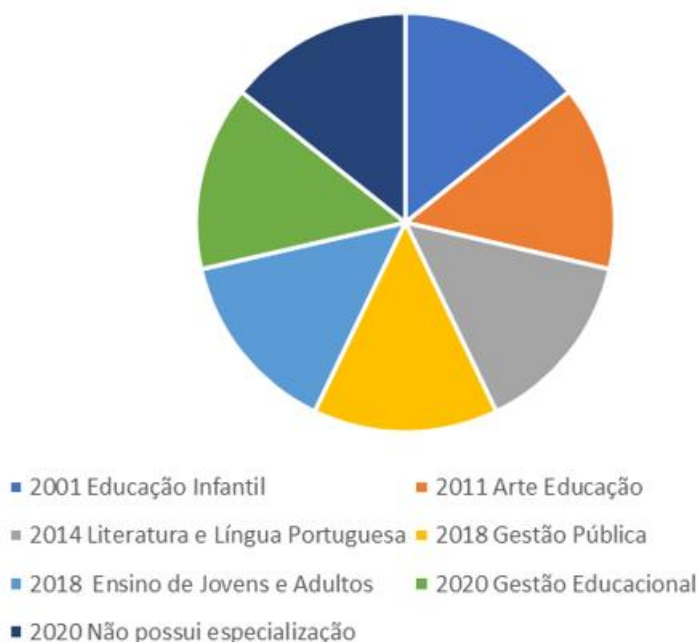
Na rede estadual de ensino do Paraná, observa-se que todos os professores participantes atuam sob o regime de contratação temporária via PSS. Essa predominância está relacionada à política educacional vigente, que tem priorizado contratações não efetivas como forma de suprir demandas imediatas e reduzir custos administrativos (Paraná, 2025). A escassez de concursos públicos para provimento de cargos efetivos contribui para a alta rotatividade e para a instabilidade profissional, impactando diretamente a continuidade das práticas pedagógicas e a construção de vínculos duradouros com a comunidade escolar (Souza, 2016).

Os impactos pedagógicos dessa modalidade de contratação são significativos. A alta rotatividade dificulta o desenvolvimento de projetos de longo prazo e compromete a estabilidade das equipes escolares. Além disso, a ausência de carreira estruturada e de formação continuada para professores PSS pode gerar desmotivação e limitar a inovação pedagógica (APP-Sindicato, 2025). No contexto da educação inclusiva, essa instabilidade torna-se ainda mais crítica, pois impede o acompanhamento contínuo de alunos com necessidades específicas e dificulta a implementação de práticas adaptadas e sensíveis à diversidade.

É importante destacar que todos os participantes da pesquisa são licenciados em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa. Essa delimitação é fundamental para garantir a coerência dos dados com o objetivo da pesquisa, que se concentra na atuação de professores de Português na rede estadual. A formação específica em Letras permite compreender melhor as práticas pedagógicas adotadas,

especialmente no que diz respeito à abordagem da linguagem, à leitura e à escrita no contexto da educação inclusiva.

GRÁFICO 9 – Curso de Especialização e ano de conclusão



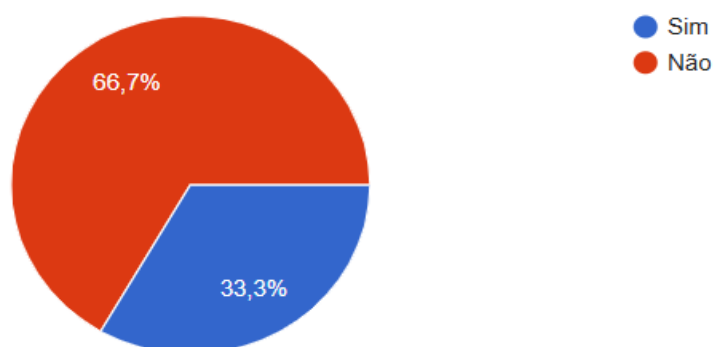
Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Embora os participantes apresentem especializações *Lato Sensu* em áreas como Gestão Educacional, Educação Infantil e Arte, nenhum deles possui formação específica em Educação Inclusiva. Essa lacuna é preocupante diante dos desafios enfrentados no atendimento às necessidades educacionais especiais. A ausência de especialização pode comprometer a adoção de práticas pedagógicas adaptadas e a efetividade das ações inclusivas.

A formação de professores voltada para a inclusão exige mais do que legislações ou boas intenções; trata-se de um processo contínuo e coletivo. “A educação inclusiva não se faz por decreto ou por mera boa intenção, mas sim por meio de uma construção coletiva, processual e permanente”. (Sousa, 2025, p. 110).

Quanto à pós-graduação *Stricto Sensu*, apenas uma docente declarou possuir Mestrado em História (UEPG, 2021), enquanto os demais demonstraram desconhecimento sobre o tipo de formação solicitada. Nenhum participante indicou formação voltada à Educação Inclusiva, o que reforça a hipótese de que ainda há pouco domínio sobre essa área essencial para uma educação mais equitativa.

GRÁFICO 10 – A sua formação acadêmica foi suficiente para atuar com alunos TEA?

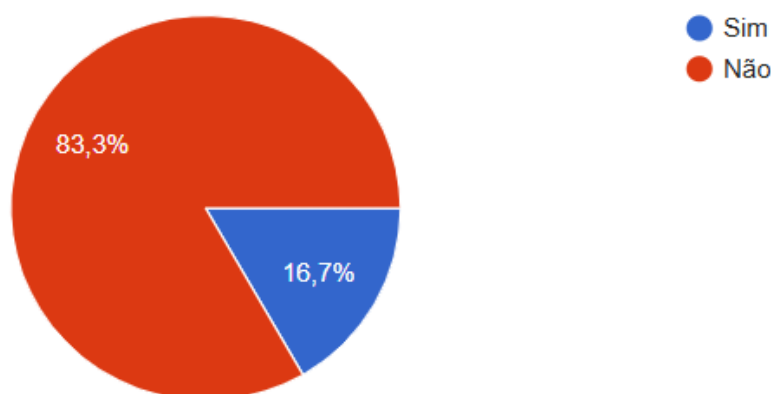


Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Ao serem questionados sobre a suficiência de sua formação acadêmica para atuar com estudantes com TEA, os participantes revelaram diferentes níveis de preparo já que nenhum deles declarou possuir especialização específica voltada ao atendimento desses estudantes. A maioria (66,7%) afirmou não se sentir preparada para lidar com esse público, enquanto apenas 33,3% consideraram que sua formação foi suficiente.

Esse dado revela uma fragilidade significativa na formação inicial dos professores, especialmente diante dos desafios relacionados ao atendimento de alunos com TEA, como a necessidade de estratégias de comunicação alternativa, organização do ambiente escolar e compreensão das características do espectro. Nesse sentido, Sousa (2025, p. 107) enfatiza que a construção de uma escola inclusiva exige o fortalecimento da formação docente como elemento estruturante das práticas pedagógicas voltadas para a diversidade.

GRÁFICO 11 – Realizou algum curso ou formação continuada para atuar com alunos com TEA?



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

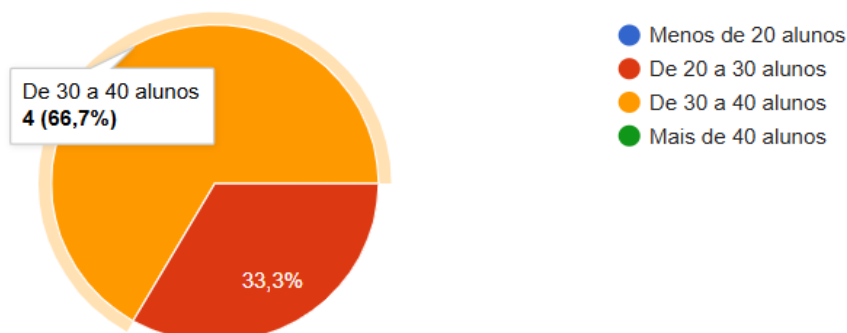
Ao serem questionados sobre a realização de cursos ou formações continuadas voltadas ao atendimento de alunos com TEA, a maioria dos docentes (83,3%) declarou não ter buscado capacitações específicas nessa área. Apenas 16,7% afirmaram ter realizado algum tipo de formação complementar na área da Educação Especial Inclusiva com carga horária de 120 horas. Esse dado também revela uma carência formativa preocupante diante da complexidade que envolve o trabalho com estudantes da Educação Especial.

A ausência de capacitação específica compromete diretamente a efetividade das práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no atendimento a alunos com TEA. Essa lacuna formativa reforça a urgência de políticas públicas que incentivem e viabilizem a formação continuada dos docentes, com foco nas especificidades da neurodiversidade e nas estratégias pedagógicas eficazes para promover a inclusão escolar. Nesse sentido, o estudo de Santana de Jesus et al. (2025) corrobora essa análise ao apontar que a falta de formação especializada compromete a qualidade da inclusão, evidenciando a necessidade de programas sistemáticos e acessíveis que garantam aos professores da rede pública o preparo necessário para lidar com a diversidade presente nas salas de aula.

Ao serem convidados a registrar comentários adicionais, um entrevistado destacou que a formação inicial ainda não prepara adequadamente o futuro profissional para lidar com as complexidades da Educação Especial. Outro mencionou

sua afinidade com a área de linguagens, o que o levou a cursar Licenciatura e Pós-graduação em Libras e os demais optaram por não responder.

GRÁFICO 12 – Qual é a média de alunos matriculados e frequentando por sala de aula?

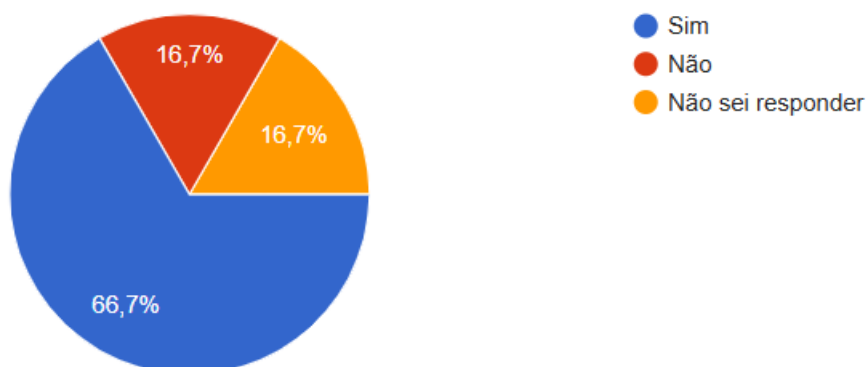


Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Essa concentração de alunos entre 30 e 40 por sala indica um cenário de superlotação relativa, especialmente quando se considera a presença de alunos com necessidades educacionais especiais, como os que estão dentro do TEA. De acordo com Libâneo (2007), turmas numerosas dificultam a personalização do ensino e a atenção às especificidades dos estudantes, comprometendo a qualidade da inclusão.

Além disso, Paro (2010) reforça que o número elevado de alunos por sala exige do professor não apenas domínio de conteúdo, mas também habilidades de gestão de grupo e adaptação metodológica.

GRÁFICO 13 – Você tem conhecimento do Transtorno do Espectro Autista?



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

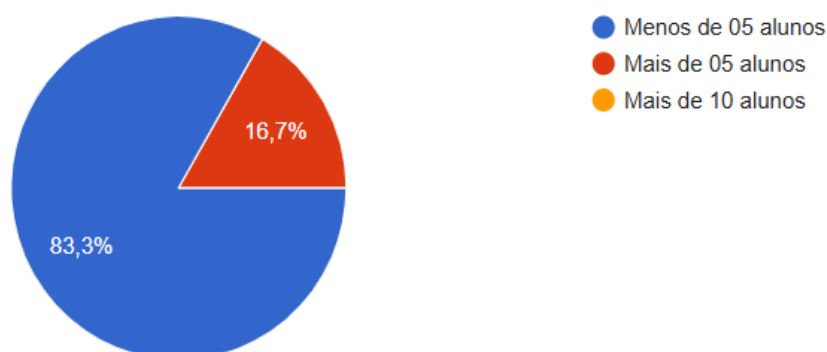
Para investigar a percepção dos docentes sobre o TEA, foi analisado seu nível de conhecimento sobre o tema. A maioria (66,7%) afirmou ter familiaridade com o conceito, enquanto 16,7% afirmaram não possuir esse conhecimento, e outros 16,7% disseram não saber responder, o que pode refletir insegurança ou desconhecimento sobre os critérios diagnósticos, características comportamentais e estratégias pedagógicas adequadas.

Segundo Cunha (2017, p. 101):

Não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão. Será infrutífero para o educador aprender sobre dificuldades de aprendizagem e modos de intervenção psicopedagógica se não conseguir incluir o aluno. E como fazer a inclusão? Primeiro, sem rótulos e, depois, com ações de qualidade [...].

Os dados indicam que, embora haja uma parcela significativa de docentes que se considera informada, ainda existe um grupo relevante que carece de formação teórica e prática sobre o Espectro Autista. Essa lacuna evidencia a necessidade de políticas de formação inicial e continuada que contemplem, de forma consistente, os desafios da inclusão escolar de estudantes com TEA.

GRÁFICO 14 – Qual é a média de alunos com TEA em suas turmas?

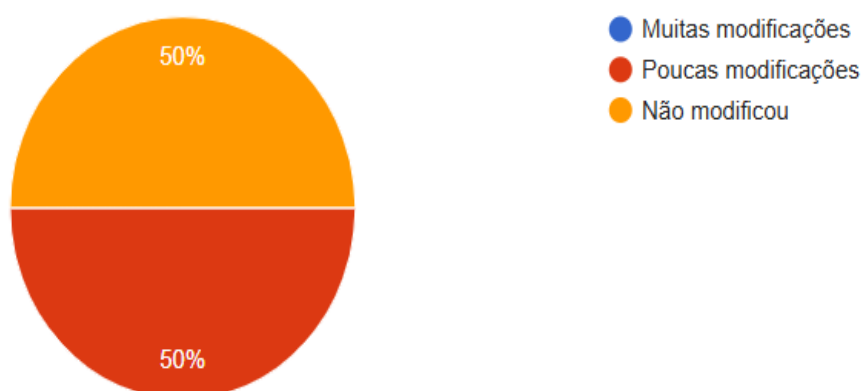


Fonte: Elaborada pela autora (2024)

O levantamento indica que a maioria dos docentes atua com menos de cinco alunos com TEA por turma, o que está alinhado às diretrizes da educação inclusiva. No entanto, 16,7% relataram atender mais de cinco alunos com TEA em sala, o que aponta para contextos escolares com alta demanda de inclusão, fator que pode comprometer a qualidade do atendimento individualizado.

É importante considerar que muitos desses estudantes não possuem laudo médico formal, o que exige dos professores sensibilidade e preparo para reconhecer sinais do espectro autista e adaptar suas práticas pedagógicas, mesmo sem respaldo clínico. Nesse contexto, destaca-se que não existe legislação brasileira que estabeleça um número máximo ou ideal de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) por sala de aula na rede pública. A normativa vigente garante o direito irrestrito à matrícula e à inclusão, sem limitação numérica, direcionando o foco para a oferta de suporte adequado, como profissionais de apoio, recursos pedagógicos e adaptações curriculares.

GRÁFICO 15 – Você precisou adaptar sua prática pedagógica depois que recebeu aluno(s) com TEA?



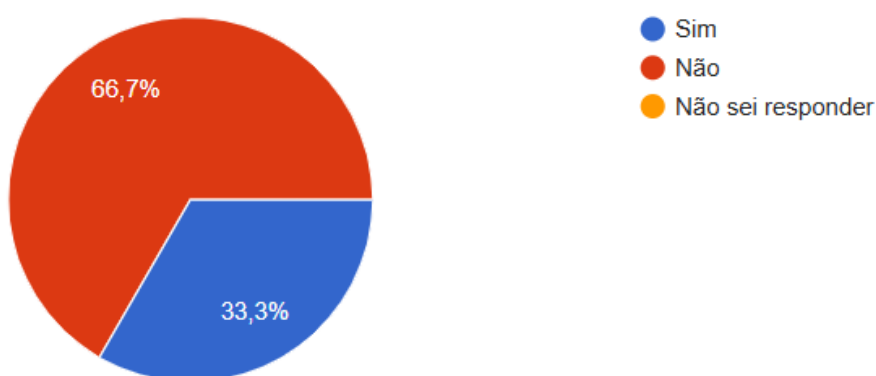
Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Metade dos docentes afirmou realizar adaptações metodológicas em sala de aula, enquanto os outros 50% declararam não modificar suas práticas. Esse equilíbrio numérico, à primeira vista, pode sugerir diversidade de abordagens, mas revela um cenário preocupante: a inclusão, na prática, ainda não acontece de forma consistente na rede pública.

A aplicação dos saberes pelos profissionais está direcionada a solucionar as diversas situações advindas da prática de forma a ser aplicada dentro da área educacional de ensino revalidando a complexidade de forma de liberadora a ação pedagógica. Assim, é preciso destacar a relevância da formação inicial e formação continuada para o processo de inicialização da profissão na decorrência da profissionalização e do profissionalismo, uma vez que tanto a formação inicial como a formação continuada vem a contribuir em muitos aspectos positivos, inclusive com a intenção que haja novos conhecimentos, as novas possibilidades e as reflexões constantes a respeito do trabalho que está sendo desenvolvido em busca da melhoria do processo de ensino aprendizagem (Gadelha, 2020, p.21).

A ausência de adaptações por metade dos professores indica que muitos estudantes com necessidades específicas podem estar sendo atendidos por metodologias padronizadas, sem considerar suas singularidades.

GRÁFICO 16 – Professor (a) você faz uso de metodologias diferenciadas para os estudantes público alvo da Educação Especial?



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Ao serem questionados sobre mudanças na prática pedagógica diante da presença de alunos com TEA, 66,7% dos docentes relataram realizar adaptações, enquanto 33,3% afirmaram manter suas práticas sem alterações. Essa divisão revela diferentes níveis de compreensão sobre a inclusão: enquanto alguns professores demonstram sensibilidade às necessidades dos estudantes e ajustam suas metodologias, outros ainda enfrentam dificuldades para implementar mudanças efetivas.

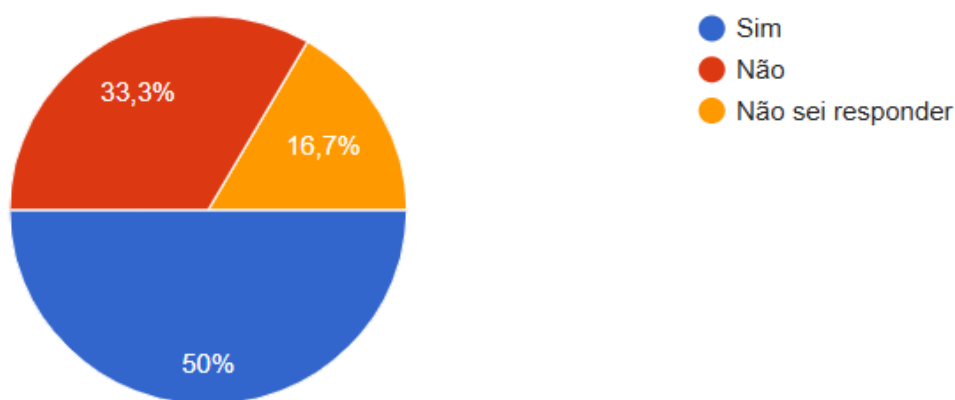
Segundo Bezerra e Pantoni (2025), a ausência de adaptações pode estar ligada à falta de formação específica e ao desconhecimento de estratégias inclusivas, como comunicação alternativa, flexibilização curricular e reorganização do ambiente escolar. Já os docentes que promovem modificações alinham-se à perspectiva de Cesar e Santos (2023), que defendem práticas pedagógicas ajustadas às singularidades de cada aluno como caminho para uma aprendizagem significativa.

Os docentes que indicaram ter realizado adaptações destacaram principalmente modificações em avaliações e atividades escolares. Um dos participantes mencionou que aplica "provas e alguns exercícios adaptados", enquanto outro relatou a realização de "atividades adaptadas". A ausência de menções a outras

estratégias, como o uso de comunicação alternativa, flexibilização curricular ou reorganização do ambiente escolar, sugere que as adaptações ainda se concentram em aspectos pontuais e não necessariamente em uma abordagem pedagógica inclusiva mais ampla.

Essa limitação pode estar relacionada à falta de formação específica, como apontam Bezerra e Pantoni (2025), e à necessidade de suporte técnico-pedagógico contínuo. Os relatos também reforçam a análise de Cesar e Santos (2023), que defendem que as adaptações devem ser parte de um processo sistemático e sensível às singularidades de cada estudante, contribuindo para a construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

GRÁFICO 17 – Você sente dificuldade em trabalhar com alunos com TEA?



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Os dados revelam que 50% dos profissionais entrevistados reconhecem dificuldades ao trabalhar com alunos com TEA, enquanto 33,3% afirmam não enfrentar tais desafios e 16,7% se mostram inseguros para responder. Essa distribuição aponta para uma insuficiência na formação inicial, especialmente no que diz respeito à Educação Especial.

A fala de um dos entrevistados, ao destacar a falta de preparo na graduação, reforça a percepção de insuficiência da formação inicial. Outro participante, ao mencionar sua formação complementar em Libras, sugere que a busca por qualificação específica pode mitigar tais dificuldades. Nesse sentido, os dados revelam que a experiência prática e a formação continuada constituem fatores

determinantes para que os profissionais se sintam mais preparados para atuar em sala de aula.

Essa constatação encontra respaldo em Mantoan (2015, p. 89), ao afirmar que: “A inclusão escolar demanda uma mudança de postura docente, que só se efetiva quando o professor se reconhece como protagonista desse processo e busca qualificação específica para enfrentar os desafios da diversidade.”

GRÁFICO 18 – Você nota diferença em como cada um desses estudantes com TEA aprende o conteúdo?



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Ao investigar se os docentes percebem diferenças no aprendizado entre alunos com TEA, a totalidade dos entrevistados afirmou reconhecer essas variações. Esse resultado indica que os professores compreendem a diversidade de perfis e características presentes no espectro autista, e reconhecem a necessidade de abordagens diferenciadas. No entanto, essa percepção não se alinha com as respostas anteriores, nas quais muitos docentes relataram dificuldades ou ausência de adaptações metodológicas ao trabalhar com alunos com TEA. Isso revela uma contradição preocupante: embora haja consciência sobre as demandas específicas desses estudantes, essa compreensão ainda não se traduz, de forma consistente, em práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão escolar não se efetiva apenas pelo reconhecimento das diferenças, mas pela transformação dessas em práticas pedagógicas que assegurem a participação e aprendizagem de todos os alunos.

GRÁFICO 19 – Na sua opinião professor (a) os alunos com TEA conseguem aprender os conteúdos do componente curricular da Língua Portuguesa?



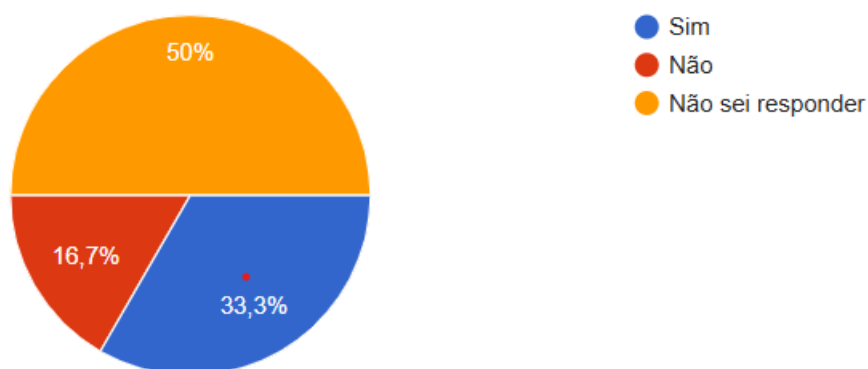
Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Todos os professores entrevistados responderam afirmativamente, esta unanimidade demonstra uma percepção positiva e confiante por parte dos docentes quanto ao potencial de aprendizagem desses estudantes.

Empregar metodologias e preparar aulas especializadas para discentes autistas. Essas metodologias auxiliam no desenvolvimento da linguagem oral e na aquisição da linguagem escrita do aluno com TEA, assim como em seu desenvolvimento cognitivo geral. (Ney; Hübner, 2022, p. 10).

Tal posicionamento é fundamental para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois reconhece que, com os devidos apoios e adaptações, os alunos com TEA são capazes de desenvolver competências linguísticas e comunicativas significativas.

GRÁFICO 20 – Esses alunos frequentam o Serviço de Apoio Educacional Especializado (AEE)?

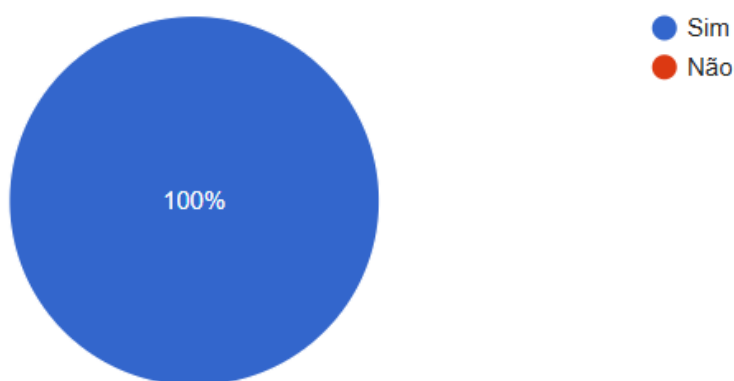


Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Ao serem questionados sobre a frequência dos alunos com TEA ao Serviço de Atendimento Educacional Especializado, metade dos professores (50%) declarou não saber responder. Esse dado sugere uma possível desconexão entre os docentes e os serviços de apoio oferecidos pela escola, o que compromete a articulação entre ensino regular e atendimento especializado. Por outro lado, 33,3% afirmaram que seus alunos frequentam o AEE, enquanto 16,7% indicaram que não há esse acompanhamento, contudo pode ter havido um equívoco nas respostas porque o AEE é disponibilizado no colégio onde se efetivou o estudo.

A pouca clareza sobre a participação no AEE pode estar relacionada à ausência de comunicação entre os setores pedagógicos ou à falta de envolvimento dos professores no processo de elaboração e acompanhamento dos planos de atendimento individualizado. Segundo Mantoan (2011), a efetividade da inclusão depende da integração entre os diferentes profissionais da escola, sendo o AEE um espaço fundamental para garantir o desenvolvimento das potencialidades dos alunos com deficiência.

GRÁFICO 21 – Você utiliza como base para as aulas o material disponível no RCO+Aulas?

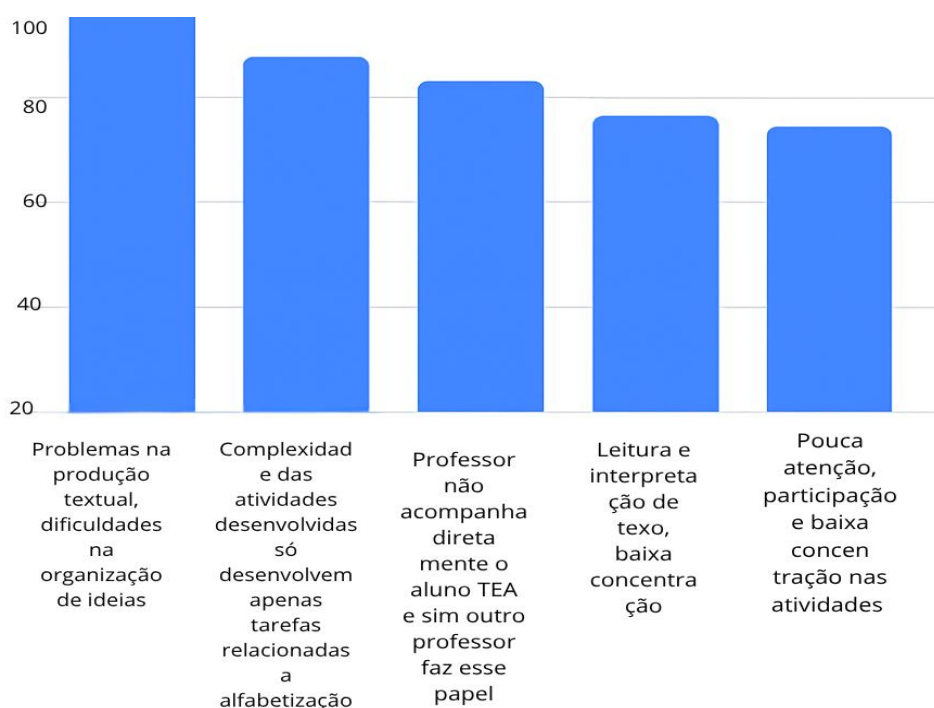


Fonte: Elaborada pela autora (2024)

Sobre o uso do material disponível no RCO+Aulas como base para suas aulas, todos responderam afirmativamente, no entanto, esse recurso não contempla atividades adaptadas para alunos com TEA, o educador é o responsável por ler o conteúdo e editá-lo para realizar as modificações que julgar necessárias para a realidade de seus alunos, o que limita sua aplicabilidade em contextos inclusivos.

Segundo Mantoan (2011), a inclusão exige não apenas a presença física do aluno na sala de aula, mas também a adequação dos conteúdos, métodos e recursos às suas condições de aprendizagem. Dessa forma, o uso exclusivo de materiais como o RCO+Aulas, sem complementações adaptadas, pode reforçar barreiras pedagógicas e dificultar o desenvolvimento pleno dos alunos com TEA.

GRÁFICO 22 – Os estudantes com TEA apresentam maior dificuldade em que tipos de atividades trabalhadas no componente curricular de LP?



Fonte: Elaborada pela autora (2024)

A leitura e interpretação de textos foi apontada como o maior desafio no ensino de Língua Portuguesa, pois envolve múltiplas habilidades como vocabulário, atenção, inferência e conhecimento de mundo. Os docentes também destacaram dificuldades na distinção entre ideias principais e secundárias e no estabelecimento de relações lógico-discursivas. Além disso, problemas de atenção e baixa participação comprometem o envolvimento desses estudantes.

Essas barreiras tornam-se ainda mais complexas quando observadas à luz dos diferentes níveis de suporte descritos pelo DSM-5 (APA, 2014). Alunos com TEA de Nível 1, que necessitam de apoio leve, podem apresentar dificuldades em inferências e na organização lógica do discurso, mesmo possuindo vocabulário amplo. Já os

estudantes de Nível 2, que requerem apoio substancial, enfrentam maiores obstáculos na atenção sustentada e na compreensão de ideias secundárias, demandando estratégias pedagógicas mais estruturadas. Por sua vez, os alunos de Nível 3, que precisam de apoio muito substancial, frequentemente dependem de recursos de comunicação alternativa e de adaptações significativas para acessar o conteúdo textual.

Em alguns casos, o acompanhamento desses estudantes é realizado por outros profissionais, o que pode gerar distanciamento na percepção das necessidades específicas. Os dados revelam, portanto, desafios significativos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, especialmente no contexto da inclusão de alunos com TEA, envolvendo produção textual, leitura e interpretação, raciocínio lógico-discursivo, atenção e participação. Muitos estudantes demonstram limitações na organização das ideias e na compreensão de textos, o que compromete a fluidez e a profundidade da leitura.

3.3 DISCUSSÕES, REFLEXÕES E RESULTADOS

A análise dos dados obtidos evidencia contradições relevantes no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora os docentes reconheçam as diferenças nos perfis de aprendizagem, essa percepção nem sempre se traduz em práticas pedagógicas adaptadas. Esse cenário confirma o que Sousa (2025) aponta ao destacar que a construção de uma escola inclusiva exige o fortalecimento da formação docente como eixo estruturante das práticas voltadas à diversidade.

Ao considerar os diferentes níveis de suporte descritos pelo DSM-5 (APA, 2014), observa-se que os desafios relatados pelos professores como leitura, interpretação, atenção e produção textual variam em intensidade conforme o grau de apoio necessário. Essa heterogeneidade reforça a importância de estratégias diferenciadas e recursos pedagógicos específicos. A escassez de intervenções como adaptações metodológicas, uso de recursos visuais, estratégias de leitura guiada e suporte individualizado contribui para a persistência das dificuldades.

Sem tais ajustes, não é possível garantir uma aprendizagem significativa para estudantes com TEA. Nesse sentido, Mantoan (2015) enfatiza que a inclusão escolar não se efetiva apenas pelo reconhecimento das diferenças, mas pela transformação

dessas em práticas pedagógicas que assegurem a participação e aprendizagem de todos.

“Criar as possibilidades”, em se tratando de indivíduos com TEA, é buscar ferramentas e subsídios para auxiliar no desenvolvimento da linguagem oral e escrita desses alunos (WEISHEIMER, 2019, p. 34). A análise das respostas também revela percepções sobre a formação e preparo docente.

Desse modo, a formação de professores preocupados em ensinar a todos os alunos, num contexto curricular que inclua o diferente em seu âmbito de discussão, é um desafio a ser assumido pelos cursos de licenciatura. Afinal, o professor que recebe um aluno especial não é um missionário, nem um predestinado, mas precisa ser competente e estar comprometido com as minorias e com a diferença (Barby, 2005, p. 128).

Ainda que breves, esses relatos revelam um cenário em que os docentes reconhecem suas limitações e, em alguns casos, buscam alternativas por conta própria para suprir a ausência de políticas estruturadas de formação. García (1999) reforça que é imprescindível formar professores como profissionais capazes de compreender sua responsabilidade no desenvolvimento da escola e de adotar uma atitude reflexiva acerca do ensino.

A escuta desses depoimentos é fundamental para compreender as necessidades reais dos profissionais da educação e orientar ações que promovam uma formação continuada de qualidade, acessível e alinhada às demandas da educação inclusiva. Santos (2019, p. 59) acrescenta que olhar a escola a partir dos cursos de formação inicial é visualizar a necessidade de articular os diferentes conhecimentos produzidos na universidade e na escola, essenciais ao desenvolvimento profissional docente.

A inclusão não se concretiza apenas pela presença física do aluno na escola, mas pela garantia de condições reais de aprendizagem, o que ainda parece distante. Ajustes metodológicos não deveriam ser exceção, mas parte integrante da prática pedagógica cotidiana, especialmente em contextos inclusivos, exigindo preparo, sensibilidade e compromisso com a diversidade presente nas salas de aula. As dificuldades enfrentadas pelos docentes podem estar associadas à ausência de formação específica, à falta de articulação entre os profissionais envolvidos, ao apoio institucional insuficiente e à complexidade das demandas apresentadas pelos estudantes com TEA. Os resultados obtidos revelam que a consciência docente sobre

as demandas do TEA ainda não se converte, de forma consistente, em ações inclusivas, evidenciando lacunas na formação inicial e continuada.

Todas as crianças têm direito à educação e deve-se dar a elas a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos; Cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias; Os sistemas de ensino devem ser organizados e os programas aplicados de modo que tenham em conta todas as diferentes características e necessidades; As pessoas com necessidades educacionais especiais devem ter acesso às escolas comuns; e As escolas comuns devem representar um meio mais eficaz para combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e alcançar a educação para todos (Sánchez 2005, p.9).

Garantir uma aprendizagem significativa e equitativa exige, portanto, a personalização das estratégias pedagógicas, o investimento em formação continuada e o fortalecimento do suporte institucional. Sem essas ações, os desafios se mantêm e a inclusão segue incompleta.

A inclusão não pode ser tratada como exceção, mas como parte essencial da rotina escolar.

As dificuldades enfrentadas pelos docentes podem estar associadas à ausência de formação específica, à falta de articulação entre os profissionais envolvidos, ao apoio institucional insuficiente e a complexidade das demandas apresentadas pelos estudantes com TEA.

Os resultados obtidos, portanto, revelam que a consciência docente sobre as demandas do TEA ainda não se converte, de forma consistente, em ações inclusivas, evidenciando lacunas na formação inicial e continuada.

3.4 RECURSO EDUCACIONAL: POSSIBILIDADES E ESTRATÉGIAS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A aprendizagem dos estudantes com TEA não se desenvolve segundo padrões convencionais, uma vez que apresentam dificuldades na interação social e na comunicação, na compreensão de conteúdos estruturados de forma rígida e na adaptação às metodologias tradicionais de ensino. Diante desse quadro, torna-se necessário o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que favoreçam sua participação e aprendizagem.

Nesse sentido, a metodologia dos Multiletramentos, proposta pelo Grupo de Nova Londres (1996), destaca a importância de múltiplos modos de significação na

construção de uma educação contemporânea e inclusiva. Configura-se, assim, como uma abordagem promissora para a aprendizagem, pois amplia as formas de expressão e compreensão ao integrar diferentes linguagens, mídias e práticas culturais.

O conceito de Multiletramentos refere-se à habilidade de compreender e utilizar diferentes formas de linguagem e representação em diversos contextos. Isso inclui não apenas a leitura e a escrita em sentido tradicional, mas também a capacidade de interpretar imagens, gráficos, vídeos, mídias digitais e outros formatos comunicativos.

Essa perspectiva enfatiza a importância de desenvolver habilidades críticas para analisar e criar conteúdo em diferentes formatos, contribuindo para a formação de cidadãos mais informados e participativos, tornando as aulas mais dinâmicas e envolventes e preparando os estudantes para o mundo digital e globalizado.

Essa metodologia oferece um meio acessível e eficaz para que estudantes com dificuldades de comunicação possam expressar suas necessidades, desejos e pensamentos. Além disso, estimula o desenvolvimento da linguagem, ao proporcionar oportunidades de interação e construção de vocabulário, permitindo que se expressem de forma mais assertiva. Também favorece o desenvolvimento de competências sociais, cognitivas e emocionais.

Rojo (2009) os Multiletramentos constituem uma abordagem indispensável à promoção da diversidade cultural e da inclusão, ampliando as possibilidades de leitura, escrita e expressão dos estudantes. Ao serem aplicados em práticas pedagógicas inclusivas, favorecem não apenas o acesso ao conhecimento, mas também o reconhecimento das singularidades dos estudantes, especialmente daqueles com deficiência ou dificuldades de aprendizagem.

O recurso educacional proposto insere-se nesse contexto ao oferecer soluções para desafios específicos identificados em sala de aula. Por meio de sua proposta didática, busca transformar as práticas de ensino e aprendizagem, apresentando alternativas metodológicas e pedagógicas que promovam inclusão e equidade (Batalha, 2019, p. 08). Ao integrar diferentes modos de significação, ampliam-se as possibilidades de leitura, escrita e expressão, criando alternativas para estudantes que encontram barreiras nas metodologias tradicionais, como aqueles com TEA.

A metodologia dos Multiletramentos reconhece a diversidade de linguagens, mídias e práticas culturais como elementos centrais da educação contemporânea. O recurso educacional apresentado reúne estratégias pedagógicas, e sugestões de práticas inclusivas aplicáveis ao cotidiano escolar, com a finalidade de promover um ambiente acolhedor e eficaz, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes.

Foi desenvolvido a partir das informações obtidas ao longo da pesquisa, refletindo de forma consistente as realidades e necessidades identificadas pelos educadores que atuam com estudantes com TEA. Nesse processo, buscou-se reunir orientações práticas e fundamentos teóricos capazes de apoiar o trabalho docente, contribuindo tanto para o fortalecimento da inclusão quanto para a melhoria da qualidade do ensino destinado a esses estudantes.

O recurso educacional: MULTILETRAMENTOS E APRENDIZAGEM: FOLCLORE COMO RECURSO INCLUSIVO PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA tem como propósito incentivar a adoção de práticas fundamentadas nos Multiletramentos.

Neste e-book, tradição e inovação se entrelaçam ao aproximar o folclore popular das tecnologias contemporâneas, oferecendo ao educador práticas pedagógicas que articulam teoria e prática. O folclore brasileiro, entendido como memória coletiva e transmissor de valores e símbolos, é revisitado sob a perspectiva dos Multiletramentos, tornando-se recurso pedagógico vivo e inclusivo.

O material educativo, inspirado nas lendas do Saci, Iara e Curupira, une tradição e tecnologia para estimular imaginação, criatividade e linguagem, reafirmando o valor da cultura popular e da educação inclusiva. Produzido com recursos de IA (Google Gemini 3.0 Pro) e Canva, será disponibilizado no Wayground em formatos diversos como guias, vídeos e atividades interativas.

Na educação especial, a comunicação é vista como processo dinâmico e essencial, devendo ser difundida também entre professores da classe regular e do AEE. Ao usar ferramentas que ampliam acessibilidade, reconhece-se a singularidade de cada estudante. Assim, a escola pública fortalece a autonomia de alunos com TEA, promove interação e reafirma seu compromisso com equidade e pluralidade de vozes e experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A implementação dos princípios da educação inclusiva refere-se às medidas e diretrizes adotadas para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas diferenças e necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, a inclusão não se concretiza apenas por meio de leis e normativas: exige ações concretas que reconheçam a singularidade de cada estudante e assegurem seu direito de aprender.

As análises realizadas ao longo desta investigação, vinculada à Linha de Pesquisa Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, permitiram compreender os desafios enfrentados pelos docentes de Língua Portuguesa na escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em classes regulares da rede pública. A problemática inicial — que buscava identificar os obstáculos presentes no processo de escolarização desses estudantes — foi respondida a partir dos relatos de seis professores que atuam nos anos finais do Ensino Fundamental, o que possibilitou identificar percepções significativas sobre a prática pedagógica.

Os resultados evidenciaram que a inclusão efetiva depende de múltiplos fatores: fortalecimento de políticas intergovernamentais, articulação entre diferentes redes de ensino, valorização da carreira docente, investimento contínuo na formação inicial e continuada, além da garantia de recursos adequados em todas as etapas da Educação Básica. Tais aspectos confirmam que a formação insuficiente e a ausência de suporte institucional geram insegurança e limitam a prática pedagógica dos professores.

Embora a educação especial esteja presente em todas as redes de ensino, ainda representa uma pequena parcela do total de matrículas. Como observa Omote (2004), quanto mais uma sociedade busca tornar-se inclusiva, mais estigmas ainda se manifestam em suas relações sociais. Nesse sentido, Bueno (1999) ressalta que é imprescindível que os professores estejam preparados para atuar na redução progressiva da exclusão escolar e na melhoria do desempenho dos alunos, desenvolvendo, simultaneamente, conhecimentos e práticas específicas voltadas à inclusão de estudantes com deficiência.

A elaboração do Recurso Educacional, na forma de E-book, constituiu uma resposta prática às demandas identificadas, oferecendo subsídios teóricos e

metodológicos pautados nos pressupostos da Pedagogia dos Multiletramentos e na perspectiva histórico-cultural da aprendizagem. Esse material busca apoiar os docentes na construção de estratégias pedagógicas mais inclusivas e sensíveis às especificidades dos estudantes com TEA.

Conclui-se, portanto, que a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista exige não apenas adaptações metodológicas, mas também uma mudança estrutural e cultural na escola pública. A inclusão, para além de um direito, deve ser compreendida como um processo contínuo de transformação das práticas educativas.

A escola, concebida como espaço de constantes transformações sociais e pedagógicas, é convocada a reconfigurar-se frente às demandas da contemporaneidade educacional. Nesse contexto, a educação inclusiva emerge como princípio orientador, desafiando práticas tradicionais e propondo uma reorganização das estruturas escolares para que todos os estudantes sejam reconhecidos em sua singularidade.

Assim, o estudante deixa de ser visto como um desafio isolado e passa a ser reconhecido como sujeito ativo do processo educativo. A escola inclusiva não apenas acolhe, mas promove condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento, reafirmando que a diversidade é constitutiva do espaço educativo e deve ser valorizada como elemento que enriquece as práticas pedagógicas e fortalece a convivência social.

REFERÊNCIAS

- ABREU, R.; ANDRADE, D. M. M.; JESUS, E. C. A. de. Formação de professores no Brasil: as diretrizes curriculares nacionais e suas implicações. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, e65067, 2024. Epub 27 dez. 2024. DOI: 10.23925/1809-3876.2024v22e65067. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762024000100275&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 mai. 2025.
- AGUIAR, M. A. S. Avaliação do plano nacional de educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 707-727, jul./set. 2010.
- ALMEIDA, P. A. et al. **Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil: o que evidenciam as pesquisas em educação**. Brasília, DF: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379503?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-64cbca49-3e4c-40f1-bc71-b5a98b121070>. Acesso em: 10 mai. 2024.
- ALMEIDA, P. C. A. de et al. Categorias teóricas de Shulman: revisão integrativa no campo da formação docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 130-150, out./dez. 2019.
- ALVES, L. E.; MONTEIRO, B. M. M.; SOUZA, J. C. Comparação da classificação dos transtornos do desenvolvimento infantil por meio do DSM-5, CID-10 e CID-11. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, e6579109058, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9058>. Acesso em: 22 mai. 2024.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: <https://institutopebioetica.com.br/documentos/manual-diagnostico-e-estatistico-de-transtornos-mentais-dsm-5.pdf>. Acesso em: 22 mai. 2024.
- APP-SINDICATO. **Contratação precária de professores(as) no Paraná bate recorde histórico na gestão Ratinho Jr**. Curitiba: APP-Sindicato, 2025. Disponível em: <https://appsindicato.org.br/contratacao-precaria-de-professoras-no-parana-bate-recorde-historico-na-gestao-ratinho-jr>. Acesso em: 19 out. 2025.
- BALEOTTI, L. R. **Um estudo do ambiente educacional inclusivo: descrição das atitudes sociais em relação à inclusão das relações interpessoais**. 2006. 186 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista de Marília, SP.
- BANDEIRA, J.; CAMPOS, E. D. M. Perspectivas e principais alterações no DSM-5. **Revista de Medicina da UFC**, Fortaleza, v. 57, n. 1, p. 15, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufc.br/revistademedicinadaufc/article/view/19820>. Acesso em: 10 nov. 2024.
- BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino: o pensar dos futuros professores**. 2005. 144 p.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Estado do Paraná, Curitiba

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATALHA, E. R. de C. **Recomendações técnicas para construção dos produtos educacionais**. Pelotas: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Pelotas, 2019.

BEZERRA, Marli de Figueiredo; PANTONI, Rodrigo Palucci. **Formação docente para inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio Integrado**. Instituto Federal de São Paulo, 2025. Disponível em: Guia Orientativo – CAPES. Acesso em: 19 out. 2025.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica 2024**. Brasília: INEP/MEC, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 22 set. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Formação Continuada de Professores em Educação Especial**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/mec>. Acesso em: 22 set. 2025

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, seção 1, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 26 nov. 2024.

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

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 30 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília, DF: MEC, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE/CP, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEED, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 26 nov. 2024.

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

BRASIL. Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024: **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoadiversidade.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica**. Brasília: MEC, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. **Política e resultados educação especial (1995 – 2002)**. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2023: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

BUENO, N. de L. **O desafio da formação do educador para o ensino fundamental no contexto da educação tecnológica**. 1999. 239 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologia) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná, Curitiba, 1999.

CÂMARA, F. P. A 11ª Classificação internacional de doenças da OMS. **Psychiatry on-line Brasil Blog**, 2 jul. 2018. Disponível em: <https://www.polbr.med.br/2018/07/02/a-11a-classificacao-internacional-de-doencas-da-oms/>. Acesso em: 02 dez. 2024.

CAREGNATO, R. C. A.; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto & Contexto - Enfermagem**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, out./dez. 2006.

CESAR, M. R.; SANTOS, A. P. dos. Práticas pedagógicas inclusivas: desafios e possibilidades na educação de alunos com TEA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 29, n. 2, p. 145–162, 2023. Disponível em: SciELO. Acesso em: 19 out. 2025.

CORTES, M. S. M.; SILVA, C. C. F. CID e DSM: breve percurso histórico das classificações dos transtornos mentais. **PsicoRevista**, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 75-102, 2024. DOI: 10.23925/2594-3871.2024v33i1p75-102. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicorevista/article/view/56273>. Acesso em: 03 dez. 2024.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

DOMINGUES, Isaneide. **O Coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

FRANCO, M. A. S. **Coordenação Pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade**. Universidade Católica de Santos, 2008.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADELHA, R. M. A formação inicial e continuada de professores. In: GONÇALVES, M. C. da S.; JESUS, B. G. de. **Educação Contemporânea: Formação Docente e Tecnologia**. [S. l.: s. n.], 2020. v. 6, p. 23-30.

GADELHA, H. S. et al. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência: modificações no código civil e conquistas sociais. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 2, e0711225298, 2022.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999

GATTI, B. A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

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

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da Universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, n. esp., p. 3-8, ago. 2004. Disponível em: <https://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/509>. Acesso em: 13 ago. 2024.

GRUPO DE NOVA LONDRES. **A pedagogy of Multiliteracies**: Designing Social Futures. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Ed.). **Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures**. New York: Routledge, 2000. p. 9-37.

HEREDERO, E. S. 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.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **DIVERSA – Educação Inclusiva**. São Paulo: IRM, 2025. Disponível em: <https://diversa.org.br>. Acesso em: 22 set. 2025.

JANNUZZI, G. S. M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 237-252, maio/ago. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/V9C4DP9Fq9bWBcXszfWsWJC/>. Acesso em: 20 out. 2024.

KRAMER, S. Formação de Profissionais de Educação Infantil: questões e tensões. In: KRAMER, S. (Coord.). **Relatório de Pesquisa Formação de Profissionais da Educação Infantil no Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Ravil, 2001. p. 89-104.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 31-186.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2007.

MALHEIRO, C. A. L.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SCHLÜNZEN, E. T. M. Debates sobre formação e práticas em educação especial em uma perspectiva inclusiva. In: FUMES, N. L. F.; MERCADO, E. L. O. (Org.). **Diálogos sobre educação especial e inclusiva**: pesquisas e práticas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 187-209.

MANTOAN, M. T. E.; GAVIOLI, R. P. **Inclusão Escolar**: Pontos e Contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

MARINGÁ POST. **Paraná registra aumento de 53% de alunos com TEA em salas de aula**. 16 maio 2024. Disponível em: <https://maringapost.com.br/educacao/2024/05/16/parana-registra-aumento-de-53-de-alunos-com-tea-em-salas-de-aula>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre a inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 31 mar. 2025.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

NEY, Thaís; HÜBNER, Lilian Cristine. Linguagem oral e escrita no autismo - TEA: perspectivas teóricas e pedagógicas. **The Specialist**, [S.L.], v. 43, n. 2, set. 2022. Pontifical Catholic University of Sao Paulo (PUC-SP).

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e86602, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 nov. 2024.

OMOTE, S. Estigma no tempo da inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n. 3, p. 287-308, set./dez. 2004.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência**. Guatemala, 1999. Disponível em: <https://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-65.htm>. Acesso em: 11 jan. 2024.

PACHEVITCH, S.; LIMA, E. A. de; MARTINIAK, V. L. Inclusão escolar e a educação inclusiva dentre o ensino regular e a formação inicial docente para a atuação neste contexto. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v. 7, n. 11, p. 5-21, nov. 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-inicial-docente>. Acesso em: 13 set. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Concurso Público – Quadro Próprio do Magistério 2007**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 2 nov. 2025.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Concurso Público – Quadro Próprio do Magistério 2013**. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br>. Acesso em: 2 nov. 2025.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Gestão Escolar - Dia a Dia PR**. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/faq/category.php?categoryid=96>. Acesso em: 20 set. 2024.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação. **Instrução Normativa nº 009/2023 – DEDUC/SEED**. Curitiba: SEED/PR, 2023. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@cfdb6a6e-f8e5-4dd5-b919-e5360bc85af3&emPg=true>. Acesso em: 08 jun. 2024.

PARANÁ (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução Normativa nº 001/2016 – SUED/SEED**. Estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio Educacional Especializado aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Curitiba: SEED/PR, 2016. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao0012016sued.pdf. Acesso em: 10 jun. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Processo Seletivo Simplificado – Editais**. Curitiba: SEED, 2025. Disponível em: <https://www.educacao.pr.gov.br/pss>. Acesso em: 19 out. 2025.

PARANÁ. (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Dados estatísticos sobre alunos com TEA na rede estadual**. Curitiba: SEED, 2024

PARO, V. H. **Educação e democracia**: políticas educacionais e o papel do professor. São Paulo: Cortez, 2010.

PLETSCH, M. A dialética da inclusão/exclusão nas políticas educacionais para pessoas com deficiências: um balanço do governo Lula (2003-2010). **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 24, p. 17 pgs., 2011. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24189>. Acesso em: 25 jun. 2025.
 PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REIS, G. A. S. V.; OSTETTO, L. E. Compartilhar, estudar, ampliar olhares: narrativas docentes sobre formação continuada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e180983, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844180983>.

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012.

ROMÃO, J. E. **Dialética da Diferença: A Escola Cidadã**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

ROSS, P. R. Estado e educação: implicações do liberalismo sobre a constituição da educação especial e inclusiva. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 19, p. 217-227, 2002.

SAMPAIO, R.; LYCARIÃO, D. **Análise de conteúdo categorial: manual de aplicação**. Brasília, DF: Enap, 2021. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/handle/1/6430>. Acesso em: 8 mar. 2022.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. Inclusão: **Revista da Educação Especial**, Brasília, n. 1, p. 7-18, out. 2005. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/educacao-inclusiva-artigo-educacao-inclusiva-no-seculo-xxi/>. Acesso em: 23 dez. 2025.

SANTANA DE JESUS, M. Formação continuada de professores e inclusão de estudantes com TEA: revisão sistemática (2020–2025). **Revista FT**, v. 29, ed. 149, 2025. Disponível em: Revista FT. Acesso em: 19 out. 2025.

SANTOS, L. F.; OLIVEIRA, M. P. Formação de professores para educação inclusiva: desafios para o ensino do Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Revista Educação Especial**, Belo Horizonte, v. 33, n. 1, p. 299- 314, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782020000100299. Acesso em: 12 ago. 2025.

SANTOS, Patrícia Mascarenhas dos. **O professor iniciante na profissão docente na escola do campo na Amazônia**. 2019. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V.M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007.

SCAVONI, M. P. P. **Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento**. 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/147187>. Acesso em: 01 jun. 2024.

SILVA, F. C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, I.; LOPES, B. J. S.; QUADROS, S. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 37, n. 1, e17, p. 1-32, 2024.

SILVA, N. L. P. et al. O papel psicológico escolar: Concepções de professores e gestores. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 407-415, set./dez. 2017.

SOUZA, M. N. de. Políticas públicas de educação no Paraná: contratação e condições de trabalho de professores temporários como variável de análise. **Revista NEP**, Universidade Federal do Paraná, 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/nep/article/download/45433/27593/0>. Acesso em: 19 out. 2025.

SOUSA, Rodger Roberto Alves de. **Educação Especial: Conhecendo o Mundo da Aprendizagem Especial**. [S.l.: s.n.], 2025. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/1130776/2/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2026.

UNESCO. **Declaração de Dakar**: Educação para todos: atendendo aos nossos compromissos coletivos. Dakar: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 28 fev. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 13 nov. 2024.

WEISHEIMER, Irací Casemiro. **A escrita de alunos com transtorno do espectro autista leve**. 2019. 139 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2019.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE COLETA DE DADOS

Prezado(a) Professor(a),

O presente questionário faz parte do levantamento de dados da pesquisa intitulada **A escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular**, a qual faz parte do projeto para a elaboração da Dissertação de Mestrado. A pesquisa visa compreender quais fatores interferem no processo de escolarização dos alunos com TEA.

Agradecemos sua participação e nos colocamos à disposição para outros esclarecimentos, caso sejam necessários.

Atenciosamente:

Profª Mestranda Alice Mara - pesquisadora

Profª Drª Vera Lucia Martiniak – orientadora

1- IDENTIFICAÇÃO

1- Nome da Escola em que atua:

.....

Sexo:

☐ Masculino

☐ Feminino

☐ Prefiro não dizer

Idade:

.....

2- Vínculo na rede estadual:

☐ Quadro Próprio do Magistério (QPM)

☐ Processo Seletivo Simplificado (PSS)

3- Tempo de magistério na Educação Básica:

☐ Menos de 05 anos

☐ De 05 a 10 anos

- ☐ De 10 a 20 anos
- ☐ De 20 a 30 anos
- ☐ mais de 30 anos

4- Turno de Trabalho:

- ☐ Manhã
- ☐ Tarde
- ☐ Noite

2- FORMAÇÃO PROFISSIONAL

5 - Nome do curso e ano de conclusão: graduação (licenciatura):

.....

6 - Nome do curso de Especialização, por favor coloque o ano:

.....

.....

7- Nome do curso de Pós-Graduação (Stricto Senso) se a resposta for afirmativa, por favor coloque o ano:

.....

3- ATUAÇÃO NA DOCÊNCIA

8- A sua formação acadêmica foi suficiente para atuar com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

9- Realizou algum curso ou formação continuada para atuar com alunos com TEA?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Em caso de resposta positiva especificar:

.....

.....

Você gostaria de registrar mais algum comentário que acha importante? Utilize o espaço abaixo:

.....
.....
.....

3 - RELAÇÃO DIRETA COM A PESQUISA:

10- Qual a frequência das aulas de Língua Portuguesa?

- ☐ 2 X por semana
- ☐ 3 X por semana
- ☐ Outros:

11- Qual o tempo de duração da aula?

- ☐ 40 minutos
- ☐ 45 minutos
- ☐ 50 minutos

12- Qual é a média de alunos matriculados e frequentando por sala de aula?

- ☐ Menos de 20 alunos
- ☐ De 20 a 30 alunos
- ☐ De 30 a 40 alunos
- ☐ Mais de 40 alunos

13- Você tem conhecimento do Transtorno do Espectro Autista?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

14- Há estudantes com Transtorno do Espectro Autista em suas turmas?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

15- Qual é a média de alunos com TEA em suas turmas?

- ☐ Menos de 05 alunos
- ☐ Mais de 05 alunos
- ☐ Mais de 10 alunos

16- Você precisou mudar/adaptar sua prática pedagógica depois que recebeu aluno(s) com TEA?

- ☐ Muitas modificações
- ☐ Poucas modificações
- ☐ Não modificou

17- Professor (a) você faz uso de metodologias diferenciadas para os estudantes público alvo da Educação Especial?

- ☐ Sim.
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

Se respondeu sim, na questão anterior pode descrever quais?

.....

18- Você sente dificuldade em trabalhar com alunos com TEA?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

19- Você nota diferença em como cada um desses estudantes com TEA aprende o conteúdo?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

20- Na sua opinião professor (a) você acha que os alunos com Transtorno do Espectro Autista conseguem aprender os conteúdos do componente curricular da Língua Portuguesa?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

21- Esses alunos frequentam o Serviço de Apoio Educacional Especializado - AEE?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Não sei responder

22- Você utiliza como base para as aulas o material disponível no Coalas?

- ☐ Sim
- ☐ Não

23- Quais habilidades que os alunos com TEA apresentam maior dificuldade em desenvolver. Coloque em ordem crescente. Sendo cinco (5) a mais difícil e um (1) a mais fácil:

Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

☐

Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto, etc.).

☐

Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

☐

Analisar, em gêneros orais que envolvam os efeitos de sentido de elementos típicos da modalidade falada, como a pausa, a entonação, o ritmo e expressão facial.

☐

Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

☐

24- Os estudantes com TEA apresentam maior dificuldade em que tipos de atividades trabalhadas no componente curricular de LP?

.....

25 – Quais os maiores desafios e problemas apresentados pelos alunos durante o desenvolvimento dos conteúdos de LP?

.....

ANEXO A - TERMO DE LIVRE CONSENTIMENTO ESCLARECIDO

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS- GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COEP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E) PESQUISAS COM SERES HUMANOS

Caro professor (a):

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada: **A escolarização do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular**, realizada pela mestrandia **Alice Mara Ferreira**, do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI) – (UEPG) – (CEP) - Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Av. Carlos Cavalcanti, 4748 - Uvaranas, Bloco da Reitoria - Sala 22, Campus Universitário, CEP: 84030-900 - Ponta Grossa - PR, Email: propespsecretaria@uepg.br, Fone: (42) 3220-3282, Horário: Segunda a Sexta, das 08:30 às 11:30, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Vera Lucia Martiniak. Esta pesquisa objetiva compreender como se dá o processo de escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista na rede regular.

Ao aceitar participar desta pesquisa, você terá que responder a um questionário por meio do *Google Forms* que será encaminhada via e-mail.

É possível que aconteçam os seguintes desconfortos ou riscos: possibilidade de constrangimento ao responder o instrumento de coleta de dados; medo de não saber responder; cansaço ou vergonha ao responder às perguntas. Os benefícios que esperamos como estudo é propor práticas pedagógicas aos professores para potencializar os conteúdos da área da **Educação Inclusiva na perspectiva da Educação Especial**.

Durante todo o período da pesquisa você terá a possibilidade de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento. Para isso, entre em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa pelo telefone (42) 3220-3108, ou ainda, com a pesquisadora Alice Mara Ferreira.

Para tanto, convidamos V. S.^a a participar da pesquisa como colaborador da mesma. Aos colaboradores do estudo é garantida a liberdade de solicitar aos pesquisadores respostas e esclarecimentos sobre os procedimentos, riscos e benefícios da presente pesquisa.

A identidade dos colaboradores da presente pesquisa será mantida no anonimato, assim como a possibilidade de desistir a qualquer tempo de participar sem a necessidade de justificativa, considerar além do mencionado que os riscos em participar da pesquisa são mínimos e podem estar relacionados à origem psicológica que envolvem a possibilidade de desconforto em algum momento, no entanto, informamos que sua participação nesse estudo é voluntária e reforçamos que caso decida não participar ou quiser desistir em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo. A sua participação não acarretará custos para você e não será disponibilizada nenhuma compensação financeira adicional pelas informações fornecidas.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a). Se em algum momento da pesquisa o sujeito se sentir identificado ou prejudicado, este poderá responsabilizar os responsáveis diretos pela pesquisa. Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do objeto de estudo e para a produção de conhecimento científico na área. Além disso, poderá contribuir para que esta pesquisa sirva de modelo para outras unidades de ensino.

Destaco que os riscos e benefícios da pesquisa estão em consonância com as normas editadas pela Comissão Nacional em Ética em Pesquisa - CONEP e pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa - CEP/UEPG.

Caso concorde em participar, pedimos que assine este documento que foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com você.

As informações da pesquisa serão utilizadas para fins acadêmico/científicos na intenção de colaborar com a prática e formação de professores na área da Língua Portuguesa. Os resultados da presente pesquisa serão apresentados à referida Instituição.

Atenciosamente,

Pesquisadora: ALICE MARA FERREIRA

Declarante:

Eu, _____
inscrita no CPF, sob o n.º _____, estou ciente sobre os objetivos da pesquisa e concordo em participar. O Termo deixa claro que a qualquer momento, posso interromper a minha participação, sem causar prejuízos a mim e aos demais envolvidos, visto que a minha identidade será preservada. O pesquisador me informou que não terei despesas e não receberei qualquer ajuda financeira para a participação na pesquisa, também deixou claro que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Certifico de que recebi uma cópia deste Termo, tendo entendido seu conteúdo e declaro que concordo em participar deste estudo.

_____, ____/____/____

Assinatura do Participante

nº documento de identidade

Assinatura do Pesquisador

nº documento de identidade

Assinatura do orientador

nº documento de id