

**INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS – IFAM
REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM REDE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA - PROFEI**

MANOEL TAVARES FREITAS JÚNIOR

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO NA
ZONA RURAL DE IRANDUBA-AM**

MANAUS -AM

2026

MANOEL TAVARES FREITAS JÚNIOR

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELA TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO NA ZONA RURAL DE IRANDUBA-AM

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Inclusiva pelo Instituto Federal do Amazonas - IFAM.

Área de Concentração: Ciências e Humanidades para a Educação Básica

Linha I: Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Orientadora: Profa. Dra. Darlane Cristina Maciel Saraiva

MANAUS-AM
2026

Biblioteca do IFAM – Campus Manaus Centro

F866p Freitas Júnior, Manoel Tavares.

Práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia assistiva para estudantes com transtorno do espectro autista: um estudo na zona rural de Iranduba-AM / Manoel Tavares Freitas Júnior. – Manaus, 2026.

130 p. : il. color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva). – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, *Campus* Manaus Centro, 2026.

Orientadora: Profa. Dra. Darlane Cristina Maciel Saraiva.

1. Educação inclusiva. 2. Educação do campo. 3. Transtorno do Espectro Autista. 4. Tecnologia assistiva. 5. Formação docente. I. Saraiva, Darlane Cristina Maciel. (Orient.) II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. III. Título.

CDD 371.9



TERMO DE APROVAÇÃO

MANOEL TAVARES FREITAS JÚNIOR


**TÍTULO DISSERTAÇÃO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MEDIADAS PELA
TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA: UM ESTUDO NA ZONA RURAL DE IRANDUBA-AM**

**TÍTULO DO RECURSO EDUCACIONAL: GUIA MULTIMODAL DE
RECURSOS PEDAGÓGICOS ADAPTADOS**


Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Inclusiva no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), do Instituto Federal do Amazonas, vinculado (a) ao Campus Manaus Centro, pela seguinte banca examinadora:

Manaus, 06/03/2026.


Membros da Banca:

Documento assinado digitalmente
 **DARLANE CRISTINA MACIEL SARAIVA SOARES**
Data: 24/03/2026 09:41:26-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof^ª. Dr^ª Darlane Cristina Maciel Saraiva Soares (Presidente)
(PROFEI/ IFAM)**

Documento assinado digitalmente
 **ERILUCIA SOUZA DA SILVA**
Data: 24/03/2026 15:39:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof^ª. Dr^ª Erilúcia Souza da Silva
(SEMED/Manaus - Membro Externo)**

Documento assinado digitalmente
 **ANTONIO CARLOS BATISTA DE SOUZA**
Data: 25/03/2026 17:06:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof. Dr. Antonio Carlos Batista de Souza
(PROFEI/IFAM Campus Manaus - Membro Interno)**

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus pela força e pela vida, permitindo-me trilhar este caminho com fé e perseverança. Reconheço que Sua permissão foi fundamental para que eu pudesse superar os desafios inerentes à pesquisa acadêmica e à prática docente, transformando cada obstáculo em uma oportunidade de aprendizado e crescimento espiritual durante toda esta jornada no mestrado.

À minha orientadora, professora Dra. Darlane Cristina Maciel Saraiva, expresso minha profunda gratidão pela excelência na condução deste trabalho. Sua paciência, sabedoria e rigor acadêmico foram essenciais para o amadurecimento das minhas reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas em Iranduba, tornando-se uma referência de dedicação ao ensino e à pesquisa.

À minha família, dedico minha profunda gratidão pelo apoio incondicional e por serem a base de todas as minhas conquistas. Um agradecimento especial à minha esposa, que sempre acreditou no meu potencial e na relevância deste estudo; sua paciência, incentivo e presença constante foram o combustível necessário para que eu não desistisse diante das complexidades desta trajetória.

Aos meus irmãos em Cristo, agradeço imensamente por estarem em oração por mim desde o início desta caminhada. Saber que podia contar com o apoio espiritual e o clamor de cada um de vocês me trouxe paz e renovou minhas forças nos momentos de maior cansaço, provando que a fé compartilhada é um sustento inabalável.

Às minhas sete colegas de mestrado, agradeço pela parceria, pelas trocas intelectuais e pelo companheirismo que tornaram o ambiente acadêmico mais acolhedor. Nossa convivência e o compartilhamento de vivências sobre a educação inclusiva foram essenciais para o fortalecimento dos laços e do conhecimento construído coletivamente entre mulheres admiráveis.

Aos meus amigos, expresso minha gratidão por me acompanharem nesta jornada, oferecendo sempre uma palavra de incentivo e compreensão nos momentos de ausência. Ter amigos que compreendem a importância da transformação social através da educação foi um privilégio que tornou este percurso mais leve e significativo.

“Diversidade é a mistura. Inclusão é fazer a mistura funcionar”!

ANDRÉS TAPIA

RESUMO

A presente pesquisa insere-se nas discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas em escolas do campo na região amazônica, problematizando as barreiras e possibilidades para a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escolha do tema justifica-se pela escassez de suporte pedagógico especializado em escolas rurais amazônicas. A motivação surge da necessidade de investigar como tecnologias assistivas de baixo custo podem romper a 'dupla invisibilidade' de estudantes com TEA na zona rural, onde a falta de conectividade e infraestrutura limita a aplicação de recursos digitais tradicionais. O estudo objetivou investigar de que maneira a Tecnologia Assistiva (TA) pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas em uma escola da zona rural de Iranduba (AM), considerando as limitações de infraestrutura e de formação docente. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa, desenvolvida com cinco professores do Ensino Fundamental II, da Escola Municipal Bom Jesus. Os instrumentos de produção de dados incluíram questionários, entrevistas abertas para aprofundamento da escuta docente e observação participante, sendo os dados submetidos à Análise de Conteúdo. Os resultados evidenciaram que, para além da precariedade da infraestrutura e da baixa conectividade, há um sentimento latente de desamparo institucional nas narrativas docentes. Contudo, a investigação também revelou que o uso de TAs de baixo custo e recursos multimodais, quando aplicados com intencionalidade, favorece significativamente o engajamento e a aprendizagem dos estudantes com TEA, superando a barreira da falta de recursos digitais. Como resposta às demandas ouvidas nas entrevistas, foi desenvolvido o Recurso Educacional "Guia Multimodal de Recursos Pedagógicos Adaptados" para professores de alunos com transtorno do espectro autista, desenhado especificamente para contextos rurais. Conclui-se que a utilização de tecnologias assistivas não digitais, aliada à valorização dos saberes locais e à formação em serviço, constitui uma estratégia eficaz para promover a efetiva inclusão escolar de estudantes com TEA das escolas da zona rural em Iranduba.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação do Campo; Transtorno do Espectro Autista; Tecnologia Assistiva; Formação Docente;

ABSTRACT

This study is situated within the debates on inclusive pedagogical practices in rural schools in the Amazon region, addressing the barriers and possibilities for the schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The choice of this theme is justified by the scarcity of specialized pedagogical support in Amazonian rural schools. The motivation arises from the need to investigate how low-cost assistive technologies can break the 'double invisibility' of students with ASD in the countryside, where the lack of connectivity and infrastructure limits the application of traditional digital resources. The research aimed to investigate how Assistive Technology (AT) can contribute to the development of inclusive pedagogical practices in a rural school in Iranduba, Amazonas, considering limitations related to infrastructure and teacher training. Methodologically, this is a qualitative action-research study conducted with five lower secondary school teachers (Ensino Fundamental II) from Escola Municipal Bom Jesus. Data production instruments included questionnaires, open-ended interviews to deepen teachers' perspectives, and participant observation. The data were analyzed through Content Analysis. The results showed that, beyond precarious infrastructure and low connectivity, there is a latent sense of institutional neglect in teachers' narratives. However, the study also revealed that the use of low-cost assistive technologies and multimodal resources, when applied with pedagogical intentionality, significantly enhances the engagement and learning of students with ASD, overcoming the barrier of limited digital resources. In response to the demands identified in the interviews, the educational resource "*Multimodal Guide to Adapted Pedagogical Resources*" was developed for teachers of students with Autism Spectrum Disorder, specifically designed for rural contexts. It is concluded that the use of non-digital assistive technologies, combined with the appreciation of local knowledge and in-service teacher education, constitutes an effective strategy to promote the meaningful inclusion of students with ASD in rural schools in Iranduba.

Keywords: Inclusive Education; Rural Education; Autism Spectrum Disorder; Assistive Technology; Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 mapa do município de Iranduba-AM	65
Figura 2 Organização Setorial das Escolas do município de Iranduba-AM.....	65
Figura 3 Fases da análise de conteúdo.....	70
Figura 4 Desenvolvimento de uma análise.....	72
Figura 5 Mapa Conceitual - Barreiras, práticas e potencialidades na escola rural	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Produções publicadas entre os anos de 2020 a 2024 no banco de dados CAPES sobre a temática da educação inclusiva e educação do/no campo.....	22
Quadro 2 Distribuição de alunos por etapa	64
Quadro 3 perfil dos participantes da pesquisa	67
Quadro 4 Principais unidades de registro por participante.....	76
Quadro 5 Categorias e subcategorias emergentes da análise de conteúdo	77
Quadro 6 Planejamento da proposta da oficina formativa	120

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

AC – Análise de Conteúdo

AEE - Atendimento Educacional Especializado

APA - Associação Americana de Psiquiatria

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBE - Câmara de Educação Básica

CID – Classificação Internacional de Doenças

CIPTEA - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

CNE – Conselho Nacional de Educação

DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

IFAM - Instituto Federal do Amazonas

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos

LBI - Lei Brasileira de Inclusão

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NARCH - National Association for Retarded Citizens

PCD - Pessoas com Deficiência

PEI – Planejamento Educacional Individualizado

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

PNTA – Plano Nacional de Tecnologia Assistiva

PROFEI - Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SRM - Salas de Recursos Multifuncionais

TA – Tecnologia Assistiva

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH - Transtorno de Déficit de Atenção

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNINORTE - Centro Universitário do Norte

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1. OS ACHADOS DA PESQUISA.....	20
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PERCURSO LONGO.....	25
2.1 Educação inclusiva no contexto da zona rural: TEA, realidades e barreiras.....	36
2.2 Políticas educacionais de inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista.....	40
2.3 Políticas de educação: a educação do campo e educação inclusiva em lutas.....	44
3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: TÃO ANTIGO E ATUAL.....	47
3.1 Formação docente e práticas pedagógicas: recursos pedagógicos inclusivos.....	50
3.2 Tecnologias assistivas nas práticas pedagógicas das escolas do campo: o que é isso?.....	56
3.2.1 Tecnologias assistivas para TEA: potencialidades na educação do campo.....	59
4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	61
4.1 A pesquisa e abordagem.....	62
4.2 O campo empírico.....	64
4.3 Os sujeitos e instrumentos de coleta de dados.....	66
4.4 Método de análise.....	69
5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.....	73
5.1 Síntese da leitura flutuante por participante (P1–P5).....	73
5.2 Hipóteses e eixos preliminares.....	75
5.3 Exploração do material: unidades de registro e categorização.....	75
5.3.1 Unidades de registro organizadas por participante.....	75
5.3.2 Categorias e subcategorias analíticas.....	76
5.4 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação.....	80
5.5 Observação da prática pedagógica inclusiva.....	82
5.5.1 Pré-Análise: descrição do corpus e impressões iniciais.....	82
5.5.2 Exploração do material: codificação e categorização.....	83
5.5.3 Tratamento dos resultados e interpretação.....	86
5.6 Análise das entrevistas docentes.....	88
5.6.1 O Desamparo institucional e a solidão docente.....	88
5.6.2 O conflito entre formação teórica e infraestrutura real.....	89
5.6.3 A potência da tecnologia assistiva de baixo custo.....	89
5.7 Proposição de encontro formativo: diálogos entre a prática e a teoria.....	90
6. O DESDOBRAMENTO DOS DADOS: O RECURSO EDUCACIONAL.....	92

6.1 Fundamentação e relevância do recurso educacional	92
6.2 Estrutura e apresentação do guia multimodal	93
6.3. Planejamento e proposição das atividades do recurso educacional.....	94
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICE A.....	115
APÊNDICE B.....	119
APÊNDICE C.....	120
APÊNDICE D.....	123

INTRODUÇÃO

Esta dissertação emerge de inquietações acumuladas ao longo de minha trajetória pessoal e profissional como professor¹ da educação básica na rede pública municipal da região Norte. Natural de Cururupu, no Maranhão, mas com vivências educacionais consolidadas no estado do Amazonas, revisitei constantemente minhas memórias durante a escrita deste trabalho. Nessas reflexões, ora como estudante, ora como docente, os caminhos convergiram invariavelmente para a defesa do direito à educação e a busca por um ensino público de qualidade e acessível a todos os cidadãos brasileiros.

Essa percepção tem origem lá no início da vida acadêmica no Ensino Fundamental e Médio, quando entendia que as pessoas residentes em áreas ribeirinhas nas regiões mais remotas do território amazônico buscavam o seu direito à educação com muitos esforços, superações desafiadoras e coragem. Neste sentido, por inúmeras vezes, estive pensando no poder transformador da educação, como o conhecimento amplia horizontes. Muitos professores me inspiraram a partir de suas práticas professorais com acolhidas e afetos, estimulando aos jovens a imersão nos estudos como mecanismo de autonomia e criticidade sobre a vida, o mundo, a sociedade e os direitos de cidadania.

Nesse ínterim, ao me aproximar do momento de prestar vestibular e escolher uma profissão, a Matemática já despertava em mim uma curiosidade latente e uma afinidade. Por isso, a opção pela docência, especificamente para ser professor de Matemática, não foi difícil. Essa decisão se selou definitivamente no final do Ensino Médio, quando li uma frase atribuída ao filósofo Platão: “os números dominam o mundo”. Aquele momento foi mágico; decidi, ali, que ensinaria meus alunos sobre os números e sobre como, através deles, também poderiam dominar o mundo.

Ao ingressar no curso de Licenciatura em Matemática, com a familiarização teórica e prática desta ciência e a contextualização histórica da filosofia das ciências matemáticas, compreendia o impacto daquela frase platônica, pois em outras palavras significava dizer que a Matemática desempenha um papel essencial no processo de desenvolvimento tecnológico da sociedade. E de fato é! A vida e a natureza, as ciências e as tecnologias são fundamentadas nos princípios da Matemática.

Em 2015, tive a oportunidade de iniciar a minha experiência como docente, concomitantemente cursando a Licenciatura em Matemática. Ser professor auxiliar na Escola

¹ Optou-se pela escrita em primeira pessoa do singular nesta Introdução para conferir a subjetividade necessária aos recortes de memória e às experiências do autor enquanto professor e pesquisador.

Estadual Bom Pastor, neste espaço conseguia aliar três elementos imprescindíveis na formação docente no que tange ao aspecto do desenvolvimento profissional, sendo: habilidades nas práticas, didática em sala, familiarização com os desafios da escola. Durante esse ano de 2015, compreendi a dimensão do que diz Paulo Freire (1991, p.58) “ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática”. Indiscutivelmente, desde então tem sido assim, diuturnamente, tenho buscado tornar-me professor.

Minha busca por tornar-me professor, como descreve Freire, foi sendo moldada por uma formação que sempre buscou dialogar com a diversidade e com as novas linguagens do ensino. Ao longo da minha caminhada, especializei-me em áreas que me permitiram olhar o aluno de forma integral, desde a Docência no Ensino Superior até a Neuropedagogia e a alfabetização voltada para crianças com necessidades específicas.

No cotidiano das salas de aula em Anamã e Manaus, e agora como professor efetivo em Iranduba, procurei levar essa teoria para o chão da escola, investigando como o ensino de Geometria, por exemplo, pode ser transformado pelo uso de aplicativos de Realidade Aumentada e pela aprendizagem criativa. Essas experiências, que unem o rigor da Matemática com a sensibilidade da Educação Inclusiva, reafirmaram meu compromisso em construir práticas que não apenas garantam a matrícula, mas que ofereçam caminhos reais para que cada estudante, em sua singularidade, sinta-se pertencente e capaz de aprender.

Nesse percurso entre ser professor e estudante, deparei-me com as dificuldades desafiadoras da educação básica, atualmente, na educação especial inclusiva. Cujas atuações docente sendo realizadas em diferentes municípios do estado do Amazonas, como Anamã-AM, Comunidade Bonsucesso, localizada nas margens esquerda no Rio Amazonas no município de Manaus-AM, e atualmente em Iranduba-AM, atuando sempre com o componente curricular de Matemática. Essas vivências nestes espaços despertam em mim uma inquietação constante sobre os estudantes com deficiências e necessidades educativas especiais. A garantia de matrícula tem dado a estes estudantes o direito à inclusão? O que compreende um ensino inclusivo? Uma escola inclusiva? Práticas inclusivas?

Diante destes questionamentos e diante da necessidade de ressignificação das minhas práticas professorais, cursei várias especializações *lato sensu* na área do ensino de matemática e educação inclusiva. Atualmente, atuo como professor efetivo no município de Iranduba - AM, atuando como professor de matemática e muito inquieto com a implementação das políticas

educacionais da Educação Especial Inclusiva no município. Verifico que há um distanciamento entre o que se tem instituído e o que efetivamente tem sido praticado nos espaços escolares. Essas dificuldades são mais visíveis e desafiadoras quando se trata das escolas em áreas vulnerabilizadas, comunidades rurais e ribeirinhas.

Acredito que a Educação Inclusiva consiste em compreender os processos educacionais para além da garantia de matrícula. Garantir matrícula é um direito constitucional e está assentado nos princípios dos Direitos Humanos, ou seja, todas as pessoas independentes de deficientes, etnia, classe social, credo, crenças, valores, sexo elas têm o direito à educação enquanto um princípio básico dos direitos sociais. Conforme a Constituição da República Federativa do Brasil (1988, art. 205), “a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família”. Logo, todas as pessoas na condição humana já têm o direito de matrícula escolar como garantia.

A configuração de uma escola efetivamente inclusiva sustenta-se, indubitavelmente, na tríade composta pelo acesso, compreendido pela garantia da matrícula; pela permanência, que pressupõe o sentimento de pertencimento do estudante ao espaço escolar; e pela aprendizagem, viabilizada por estratégias pedagógicas que assegurem a aquisição de saberes. Esse movimento em favor da inclusão escolar reflete um compromisso mundial, no qual diversas nações buscam estruturar sistemas educacionais que rejeitem toda forma de segregação e exclusão.

No Brasil, atualmente tem organizado a modalidade de Ensino da Educação Especial a partir da perspectiva da Educação Inclusiva, em que uma das finalidades da política é a escolarização dos sujeitos considerados público-alvo da Educação Especial que deve ocorrer no ensino comum (Rodrigues, Sales, 2020, p. 141) e, neste cenário nacional, a inclusão escolar é um compromisso assumido em diversos níveis pelas políticas públicas, especialmente a partir da Constituição de 1988 e da promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A inclusão escolar enquanto movimento e prática pedagógica, emergiu significativamente no cenário educacional brasileiro nas últimas décadas, como um reflexo das demandas sociais e da luta pelos direitos das pessoas com deficiência. Historicamente, as crianças com deficiência eram marginalizadas, sendo muitas vezes excluídas do sistema educacional ou confinadas às escolas especiais, sem qualquer perspectiva de convivência com seus pares no ambiente regular. No caso do Brasil, é a partir da promulgação da Constituição de 1988, que garantiu o direito à educação para todos. Em seguida, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 – LDB, fomentou a discussão, debates, estudos e visibilidades da população com deficiências no espaço educacional.

No entanto, a realidade das escolas rurais do Brasil, particularmente em estados como o Amazonas, é marcada por desafios específicos, como a falta de recursos materiais e tecnológicos, a escassez de professores especializados e a ausência de formação continuada para os docentes. Essas dificuldades tornam a inclusão de estudantes com deficiências ainda mais complexa, uma vez que as escolas rurais enfrentam limitações que as urbanas não sofrem com a mesma intensidade (Silva, 2025). As escolas da zona rural de Iranduba-AM, por exemplo, enfrentam desafios adicionais, como a falta de conectividade e a escassez de energia elétrica, o que torna a utilização de Tecnologias Assistivas (TAs) mais difícil.

Atualmente lecionando na Escola Municipal Bom Jesus, localizada na zona rural do município de Iranduba-AM, tenho presenciado os desafios enfrentados pelos estudantes e também pelos professores para atender nas classes regulares de ensino esse público da inclusão. No contexto dos estudantes a escassez de uso de recursos didáticos associados às TAs, a acessibilidade da infraestrutura das escolas, Atendimento Educacional Especializado (AEE) enquanto aos professores a escassez de formação continuada, disponibilidade de apoio escolar inclusivo, ausência de recursos didáticos pedagógicos, ferramentas tecnológicas digitais ou analógicas, entre outras.

É sabido que, na atual conjuntura da sociedade, o uso de TAs, já é realidade comum em muitas escolas dos países desenvolvidos e em diversos municípios brasileiros (Reis, Coutinho, 2025). No entanto, especialmente nas áreas rurais brasileiras, a educação ainda enfrenta dificuldades em termos de infraestrutura e formação docente, o que limita a implementação eficaz de práticas inclusivas e uma aprendizagem mais significativa.

Muitos professores não se sentem preparados para lidar com a diversidade presente em suas salas de aula e, conseqüentemente, não utilizam adequadamente os recursos pedagógicos disponíveis. A formação docente é, portanto, um fator determinante para o sucesso da inclusão escolar, pois é por meio dela que os professores adquirem as competências necessárias para utilizar estratégias pedagógicas diversificadas, incluindo o uso de TAs, e na Escola Municipal Bom Jesus, em Iranduba-AM, há um número expressivo de estudantes diagnosticados com TEA e outros em processos de investigação e acompanhamento na área da saúde.

A percepção desse cenário impulsionou a busca por fundamentação teórica acerca da educação inclusiva e de suas práticas pedagógicas. Tais incursões bibliográficas permitiram a aproximação com o conceito de Tecnologia Assistiva (TA) e o reconhecimento de recursos fundamentais para a promoção da acessibilidade escolar. De acordo com Galvão Filho (2009) e Bersch (2013) entendem-se por TA todo recurso, serviço e estratégia utilizados para auxiliar

na eliminação das barreiras que a pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida enfrenta favorecendo o desenvolvimento da sua autonomia nos diferentes espaços e contextos sociais.

Para Bersch (2017, p. 02), “as Tecnologias Assistivas devem ser entendidas como um auxílio que promoverá a ampliação de uma habilidade funcional deficitária ou possibilitará a realização da função desejada e que se encontra impedida por circunstância de deficiência ou pelo envelhecimento”, com esta definição, percebe-se que os recursos de TAs representam uma importante ferramenta de auxílio para o processo de ensino das pessoas com deficiência.

Embora seja uma temática relativamente nova, o termo TAs refere-se aos recursos didáticos capazes de possibilitar a mediação no processo de desenvolvimento de habilidades e aquisição de conhecimentos dos estudantes, mesmo daqueles considerados não-deficientes (Silva, 2012). As ferramentas vinculadas às TAs, elas têm a finalidade de promover a inclusão, dar independência e desenvolver habilidades impedidas devido à deficiência, oportunizando bem-estar e interação social através de melhorias na vida cotidiana seja para comunicação, locomoção, trabalho e aprendizagem (Bersch, 2017).

Ao mergulhar nessas leituras, identifiquei no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) a oportunidade de um aprofundamento epistemológico essencial para fundamentar minhas práticas. Ingressar nessa pós-graduação *stricto sensu* pelo IFAM representou a possibilidade de adquirir o arcabouço teórico necessário não apenas para minha formação, mas para o compartilhamento de conhecimentos com meus pares na rede municipal de Iranduba-AM, visando fomentar a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva. Movido pelo desejo de compreender os caminhos da inclusão, especialmente em escolas rurais e ribeirinhas, busquei enfrentar lacunas históricas nessas regiões, como a escassez de suporte técnico-pedagógico adequado, a carência de formação continuada e a necessidade premente de recursos didáticos que subsidiem o planejamento docente e as práticas escolares.

Durante minha experiência como professor de matemática, tive a oportunidade de desenvolver atividades escolares utilizando recursos associados às TAs, como o uso de aplicativos de realidade aumentada para o ensino da Geometria. Essa experiência me permitiu perceber o quanto essas ferramentas podem despertar o interesse dos estudantes, promovendo maior engajamento e facilitando a aprendizagem. Foi possível testemunhar de perto o potencial transformador desses recursos, que vão muito além das tecnologias digitais tradicionais, ao oferecer novas formas de interação e construção do conhecimento.

De acordo com D’Ambrósio (2001, p. 19), "o professor que compreende profundamente os conceitos matemáticos e suas aplicações é mais capaz de reconhecer e responder às diversas

dúvidas e dificuldades dos estudantes, corrigir erros e propor explicações claras e contextualizadas". Esse nível de preparo é fundamental para criar um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz, promovendo o engajamento dos estudantes e permitindo que todos desenvolvam uma compreensão significativa da matemática em sua vida cotidiana.

O ingresso no mestrado, portanto, possibilitou revisitar os paradigmas da educação inclusiva, a resignificação das práticas pedagógicas, a relevância da adaptação das estratégias metodológicas para alcançar os objetivos das aulas e das atividades pensadas para o ensino das turmas discentes, contemplando os estudantes com deficiências e especialmente, os sujeitos com TEA. Dessa forma, o envolvimento com a pesquisa e as reflexões que dela surgiram têm me permitido reafirmar meu compromisso com uma educação pública de qualidade e com a valorização do professor enquanto agente de transformação social.

O contato com os referenciais teóricos, as disciplinas ofertadas e as orientações recebidas têm ampliado minha compreensão crítica sobre políticas públicas para educação especial inclusiva, práticas pedagógicas, formação docente e, especialmente, a relevância das estratégias metodológicas adotadas pelos professores para garantir condições de aprendizagem dos estudantes da inclusão. Segundo Nóvoa (1992) é fundamental que o professor assuma o papel de pesquisador de sua própria prática, desenvolvendo uma postura investigativa e reflexiva capaz de promover mudanças significativas em seu fazer pedagógico.

Portanto, neste cenário contextualizado é que a pesquisa “Práticas Pedagógicas Mediadas Pela Tecnologia Assistiva Para Estudantes Com Transtorno Do Espectro Autista: Um Estudo Na Zona Rural De Iranduba-AM”, tem buscando investigar a problemática norteadora, visando identificar de que maneira as TAs podem contribuir para as práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com TEA em uma escola da zona rural do Amazonas, considerando as barreiras relacionadas à formação docente?

Diante do cenário já descrito nesta seção, no que tange aspectos da inclusão de alunos com TEA, ao pensar na problemática acima, surgem outras indagações que tangenciam e motivam a ação de pesquisar conduzido por tal temática: Qual a percepção dos professores sobre TAs? Quais as estratégias associadas às TAs os professores têm utilizado na sala de aula? Quais as dificuldades em relação ao uso de TAs para pensar a inclusão de estudantes com TEA? Quais as maiores dificuldades para práticas inclusivas nas escolas do campo em Iranduba?

De certo, percebo que são muitas as inquietações que implicam na relevância social, acadêmica e científica para o desenvolvimento deste estudo. O mesmo vislumbra ampliar a discussão sobre as estratégias possíveis para superar as barreiras excludentes, promovendo o

uso criativo e eficiente de tecnologias simples ou de baixo custo, alinhadas às tendências de inovação tecnológica na educação nas práticas pedagógicas inclusivas. Sabemos que o alcance metodológico talvez não seja suficiente para o debruçar sobre tantas variáveis, contudo, não posso deixar de expressar a complexidade teórica e prática que uma reflexão desta natureza suscitou no âmbito das indagações. Sendo assim, o objetivo deste estudo consiste em investigar de que maneira as TAs podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com TEA em uma escola da zona rural do Amazonas, considerando as barreiras relacionadas à formação docente.

De acordo com Faustino e Pereira (2024) o uso de tecnologias de baixo custo, adaptadas às condições locais, pode mitigar essas barreiras, promovendo a inclusão de estudantes com TEA e a Lei nº13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão – LBI assegura, em seu art. 74, que deve ser “garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida” (BRASIL, 2015).

Desde então, o uso das TAs, tem sido considerado como recursos para promoção da autonomia e qualidade de vida das pessoas com deficiência e cada vez mais têm sido defendidas pelos pesquisadores da área (Galvão Filho, 2009; Bersch, 2013). Pois, as TAs contribuem para práticas interdisciplinares com recursos pedagógicos que são essenciais no processo de ensino e aprendizagem de pessoas do público alvo da educação especial.

Diante do exposto, os objetivos específicos consistem em: (a) Identificar as demandas pedagógicas, dificuldades e barreiras enfrentadas pelos professores no atendimento a estudantes com TEA nas escolas da zona rural de Iranduba-AM, considerando aspectos atitudinais, de infraestrutura e de recursos humanos; (b) Verificar as estratégias e os recursos didáticos associados às TAs, especialmente os de baixo custo, que têm sido utilizados pelos professores com estudantes com TEA, analisando sua aplicação no contexto escolar; (c) Elaborar um guia prático multimodal de TAs de baixo custo e recursos pedagógicos adaptados à realidade da zona rural de Iranduba-AM, visando à promoção de práticas inclusivas para estudantes com TEA.

Neste sentido, trata-se de um estudo qualitativo com aproximação da pesquisa-ação (Thiollent, 2011) pela importância de conhecer o fenômeno para intervir de modo que, o pesquisador interage ativamente com o campo de investigação e seus pesquisados com o objetivo de produzir conhecimento a respeito do objeto fenomênico. Esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador intervenha diretamente no contexto escolar, visando também promover mudanças no cenário educacional do lócus investigado, neste estudo, mais

precisamente com o intuito de melhorar as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de estudantes com TEA. Dessa forma, a pesquisa parte de algumas hipóteses que apontam para a importância de orientar as escolas e professores para que eles possam implementar práticas pedagógicas que fomentem um diálogo com a realidade da educação especial inclusiva, pensando as estratégias metodológicas para garantir acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes da inclusão nos diferentes perímetros de localização das unidades de ensino.

Tendo esta base de seleção, as hipóteses orientadoras desta investigação que são as de que: (a) a utilização de TAs de baixo custo, adaptadas à realidade das escolas do campo no cenário dos municípios do Amazonas, pode promover a inclusão de estudantes com TEA, superando as barreiras de infraestrutura e favorecendo o desenvolvimento cognitivo dos estudantes; (b) a formação continuada dos professores demanda saberes práticos para o uso de TAs, sendo um fator determinante para a implementação de práticas ressignificadas e bem-sucedidas para educação inclusiva; (c) a falta de infraestrutura, como conectividade e energia elétrica, representa um obstáculo significativo em relação à implementação de TAs nas escolas do campo, contudo, a elaboração de tecnologias simples e recursos não digitais pode mitigar os problemas de infraestrutura (energia e internet).

A presente dissertação está estruturada em uma introdução, cinco capítulos e considerações finais, iniciando-se pela sistematização dos achados da pesquisa no primeiro capítulo, onde se articulam as produções teóricas do estado da arte aos dados empíricos coletados no contexto do estudo. Sequencialmente, o segundo capítulo estabelece uma discussão acerca da Educação Especial e da Educação Inclusiva, delineando um recorte de seu percurso histórico e destacando a influência fundamental dos movimentos sociais, em âmbitos nacional e internacional, para a inclusão da diversidade nos diferentes espaços sociais, com ênfase particular nas especificidades e desafios da Educação do Campo.

No terceiro capítulo, aborda-se a formação continuada de professores e sua relação com as práticas pedagógicas, estabelecendo diálogo com a formação docente em uma perspectiva tanto histórica quanto contemporânea, especialmente no que diz respeito ao uso de recursos pedagógicos inclusivos e às tecnologias assistivas.

O quarto capítulo detalha o percurso metodológico da pesquisa, contemplando a natureza e a abordagem do estudo, a caracterização do campo empírico, a definição dos sujeitos participantes e os instrumentos de coleta de informações, além do método de análise de dados adotado. No quinto capítulo, discorre-se sobre os desdobramentos das análises realizadas, os quais se materializam no recurso educacional desenvolvido como proposta de intervenção para

a realidade escolar investigada, visando à ressignificação do fazer pedagógico sob a perspectiva da educação especial inclusiva. Por fim, as considerações finais sintetizam os achados e as inferências dissertativas, pontuando os impactos, as contribuições e as lacunas da investigação desenvolvida.

Diante do cenário de desafios e potencialidades delineado nesta introdução, torna-se imperativo fundamentar a investigação nas vozes de outros pesquisadores e na realidade concreta do território estudado. Assim, o capítulo subsequente dedica-se à apresentação dos achados da pesquisa, iniciando por um mapeamento e recorte do estado da arte, que ancora o debate teórico contemporâneo sobre educação inclusiva no campo. Complementarmente, introduzem-se os primeiros dados coletados no contexto empírico de Iranduba- AM, estabelecendo o diálogo necessário entre a literatura científica e as vivências docentes que dão corpo a este estudo.

1. OS ACHADOS DA PESQUISA

Neste Capítulo buscou-se discorrer sobre os dados da pesquisa. Para tanto, antes de apresentar as análises de campo se faz necessário apontar que, no que diz respeito às informações acerca da temática educação especial inclusiva na perspectiva da educação do campo e as práticas pedagógicas nestes espaços escolares, primeiramente, fazer o levantamento das produções acadêmicas do estado da arte sobre Teses e Dissertações desenvolvidas no recorte temporal dos últimos cinco anos (2020-2025) versando sobre práticas pedagógicas inclusivas nas escolas do campo. E, posteriormente, a apresentação dos dados de achados deste estudo.

Atualmente, entre os anos de 2000 a 2025, são inúmeros dispositivos legais criados para atender as necessidades dos estudantes com deficiências e a garantia dos direitos sociais desse público, com leis, portarias, decretos e diretrizes que orientam, determinam e norteiam as unidades e sistemas de ensino. Entretanto, ainda há o distanciamento entre o instituído pelos dispositivos legais e o que tem sido efetivamente praticado nas salas de aulas. Portanto, a relevância das pesquisas científicas e ampliação dos debates, discussões e avaliações da implementação das políticas educacionais com vistas para a população da educação especial na zona urbana e rural em todas as modalidades de Educação.

Considera-se fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa científica, a realização do mapeamento de estudos e produções realizadas que discutem o objeto da investigação, a partir de um determinado recorte temporal para dar ao pesquisador um panorama

do que tem sido investigado sobre o tema dentro do tempo estabelecido. Segundo Ferreira (2002) o levantamento das produções bibliográficas tem a finalidade de apontar o que academicamente tem sido debatido sobre o assunto, essa técnica possibilita aos pesquisadores redirecionar os objetivos da investigação que está sendo desenvolvida com o intuito de investigar a partir das lacunas evidenciadas.

O levantamento das produções tenta responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários (Ferreira, 2002, p. 257).

Dito isso, encontra-se a importância em realizar o levantamento das produções de Teses e Dissertações publicadas no recorte dos últimos cinco anos (2020-2024) sobre educação especial na perspectiva da inclusão, com destaque para os estudos que abordem sobre “práticas inclusivas nas escolas do campo”, “inclusão na educação do campo” e “ensino inclusivo nas escolas do campo”. Selecionando assim, as produções que se aproximem do objetivo da pesquisa em tela, por ora, as práticas pedagógicas para educação inclusiva nas escolas do campo.

Para tanto, foi utilizado o Banco de Dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), como critérios de inclusão, utilizou-se os estudos publicados entre os anos de 2020 a 2024, usando os descritores “práticas de inclusão na educação do campo” “práticas inclusivas nas escolas do campo” e “educação especial inclusiva na educação do campo”, consta-se que em um processo de construção do conhecimento, é inegável a importância do mapeamento das produções acadêmicas, principalmente se tratando de dissertações e teses.

Embora, segundo Andrade (2018) nem sempre os bancos de dados brasileiros estão atualizados. Essa desatualização implica nos processos de mapeamentos das produções, anualmente, inúmeros programas de pesquisa *stricto sensu* entregam muitas produções oriundas de teses e dissertações. Contudo, o sistema de biblioteca universitária e as plataformas da Capes se articulam com a agilidade no processamento para alimentar as plataformas digitais de armazenamento das produções acadêmicas.

No que diz respeito às teses e dissertações, quando utilizado o termo qualquer um dos três descritores supracitados, aparecem algumas das produções científicas, inclusive, publicadas anterior aos anos de 2020, em um número reduzido. Por exemplo, entre 2008 a 2021 apenas 11 (onze) produções. Destas, 09 (nove) correspondem aos anos de 2018 a 2021. Porém, no recorte temporal estabelecido, cataloga-se 08 (oito) produções no total entre teses e

dissertações publicadas em diferentes regiões brasileiras.

Quadro 1 Produções publicadas entre os anos de 2020 a 2024 no banco de dados CAPES sobre a temática da educação inclusiva e educação do/no campo.

Teses			Dissertações		
Ano	Autor	Título	Autor	Título	Região
2020	Priscila S. Vidal Festa	As Interfaces Educação Especial e Educação do Campo: elementos constitutivos e o sujeito no discurso Político pedagógico na produção.			Sul
2020	-----	-----	Soiara Vaz de O. Rodrigues	Prática Pedagógica Em Escola Do Campo E Os “Alunos Inclusos”: Interrogações Necessárias.	Sul
2022	Silvia Iris A. Lopes	Entre o que se fala e o que se cala na educação especial nas escolas do campo: inclusão e contradição.	-----	-----	Sul
2022	-----	-----	Ana Paula Araújo	A educação inclusiva na Escola do Campo: contribuições para o protagonismo da oralidade campesina nas aulas de língua portuguesa.	Sul - PROFEI
2022	-----	-----	Marili Moreira Lopes	Práticas inclusivas na Educação Do Campo: desafios e perspectivas da formação docente	Sul - PROFEI
2023			Juliano Bicker Pereira	Educação Especial na Educação do Campo: diálogos sobre práticas pedagógicas inclusivas em salas multisseriadas.	Sudeste
2024			Rafaela dos Santos	Inclusão Escolar Na Educação Do/No Campo: Desafios E Possibilidades Da Atuação Docente	Sul
2024			Andressa do Carmo	Proposta De Intervenção Para Auxiliar Professores No Uso De Mesa Digital Com Estudantes De Inclusão Nas Escolas Do Campo-Ilhas,	Sul

				Município De Paranaguá-PR	
--	--	--	--	---------------------------	--

Fonte: Autor, 2026.

Os dados apontam que houve nos últimos cinco anos, disponíveis no banco da Capes duas teses que trouxeram no seu bojo de discussão a educação especial inclusiva nas escolas do campo, ambas publicadas em programas de pesquisa da região Sul, mais precisamente, no estado do Paraná.

Quanto às dissertações, foram catalogadas seis estudos que claramente evidenciaram em seus objetivos de investigação versar acerca da educação especial inclusiva na dimensão das realidades das escolas do campo. Também, com predominância para o sul e uma no Sudeste e, mais especialmente, no Paraná e Espírito Santo. Dentre elas, apenas duas produções estão vinculadas ao Programa de Mestrado em Educação Inclusiva. Vale salientar que a primeira turma do PROFEI foi em 2021. E apenas dois estudos discutindo a inclusão nas escolas do campo.

Não é exagero destacar que, a população do campo e, especialmente, no âmbito da educação especial inclusiva, a população tem sido invisibilizada. Embora, os documentos legais sistematizem e embasam o funcionamento da Educação Inclusiva para todos e, essa abrangência do todos atender aos espaços escolares do campo, contudo, as realidades escolares parecem não ser atendidas pelas determinações legais, nem nas pesquisas científicas. Dados que demonstram a necessidade de continuar as lutas para que essa população tenha seus direitos garantidos

Para Nozu (2020, p.89) essa invisibilidade tem a ver com os “[...]mecanismos de diferenciação, que tem como parâmetro de valorização os sujeitos ditos ‘normais’ ou ‘urbanos’, as pessoas com deficiências e as oriundas do meio rural são estigmatizadas como inferiores e, portanto, marginalizadas”. Sendo fundamental que haja compreensão da realidade vivida pelas Escolas do Campo e, aqui, especialmente, no que diz respeito aos estudantes com deficiências e principalmente o TEA, diante dos altos índices de estudantes matriculados e diagnosticados.

Na dissertação que discute sobre educação inclusiva nas escolas do campo, é possível verificar que na dissertação defendida por Ana Paula Araújo da Silva, pela Universidade Estadual do Paraná, vinculada ao PROFEI, a autora aborda a educação inclusiva na escola do campo, com ênfase no componente curricular de Língua Portuguesa, porém, enfatizando a oralidade campesina nas aulas. Nos estudos de Silva (2022) foi evidenciado que as práticas pedagógicas que enfatizam e valorizam a oralidade campesina contribuem significativamente a experiência educativa dos estudantes, o que reverbera positivamente na inclusão na perspectiva da diversidade cultural.

Na pesquisa desenvolvida por Marili Moreira Lopes, também vinculada ao Profei e

defendida em 2022, pela Universidade Estadual do Paraná, abordando sobre as práticas inclusivas para Educação do Campo, visando identificar os principais desafios discutindo na perspectiva da formação docente, com interesse em compreender a formação docente no contexto das práticas inclusivas para estudantes com deficiência no ambiente específico das Escolas do Campo, os resultados evidenciaram que dentre os desafios e dificuldades uma das maiores problemáticas consiste na escassez de recursos didáticos adequados e/ou adaptados para atender as realidades das escolas, as quais, são predominantemente multisseriadas, especialmente, nos anos iniciais do ensino fundamental e também, enquanto dificuldades a falta de formação continuada sólida, efetiva, perene e com ênfase para as especificidade do campo com vistas para a inclusão de deficientes e da diversidade cultural tem sido um aspecto desafiador na educação básica brasileira.

A análise do conjunto de produções identificadas no banco de dados da CAPES permite inferir que a temática da Educação Especial Inclusiva no contexto da Educação do Campo ainda se configura como um campo de investigação incipiente no cenário acadêmico brasileiro. O número reduzido de teses e dissertações encontradas no recorte temporal de cinco anos evidencia que, apesar dos avanços normativos e das diretrizes legais que asseguram o direito à educação inclusiva para todos os sujeitos, as realidades vivenciadas pelas populações do campo permanecem, em grande medida, invisibilizadas no âmbito da pesquisa científica.

Esse dado torna-se ainda mais expressivo quando se observa a concentração das produções nas regiões Sul e Sudeste do país, com ausência quase total de estudos oriundos da região Norte, especialmente da Amazônia. Tal cenário revela uma assimetria histórica na produção do conhecimento científico, na qual determinados territórios e sujeitos sociais têm maior visibilidade, enquanto outros permanecem à margem dos processos de investigação acadêmica. Conforme apontam Arroyo (2012), Caldart (2011) e Molina (2015), o campo brasileiro historicamente tem sido marcado por processos de exclusão social, econômica, cultural e educacional, sendo frequentemente concebido como um espaço periférico em relação às políticas públicas e às prioridades institucionais do Estado.

No âmbito específico da educação, Arroyo (2014) destaca que os sujeitos do campo, agricultores, ribeirinhos, quilombolas, povos tradicionais, foram, por longos períodos, considerados como públicos “secundários” das políticas educacionais, recebendo propostas pedagógicas descontextualizadas, fragmentadas e, muitas vezes, insuficientes para atender às suas necessidades socioculturais. Quando se trata dos estudantes com deficiência inseridos nesses contextos, essa exclusão tende a se intensificar, produzindo o que Nozu (2020) denomina

de “dupla invisibilidade”: a condição de deficiência somada à condição de pertencimento ao meio rural.

A escassez de pesquisas que articulem Educação Especial e Educação do Campo também pode ser interpretada como reflexo de uma lógica urbanocêntrica que ainda predomina nas investigações educacionais. Segundo Caldart (2012), grande parte das políticas e das produções acadêmicas sobre educação parte de referenciais urbanos, desconsiderando as especificidades territoriais, culturais e pedagógicas do campo. Tal perspectiva limita a compreensão das práticas inclusivas em escolas rurais, uma vez que ignora fatores como multisseriação, precariedade de infraestrutura, dificuldades de acesso a serviços especializados e ausência de formação continuada voltada às realidades do campo.

Do ponto de vista da Educação Inclusiva, autores como Mantoan (2015), Mendes (2019), Pletsch (2014) e Glat (2007) defendem que a inclusão escolar não se restringe à matrícula do estudante com deficiência na escola regular, mas implica a reorganização das práticas pedagógicas, do currículo, da gestão escolar e da formação docente. Nesse sentido, a inclusão pressupõe condições objetivas e subjetivas para que todos os estudantes aprendam, participem e se desenvolvam, respeitando suas singularidades.

Entretanto, ao analisar as produções mapeadas, observa-se que grande parte dos estudos aponta dificuldades recorrentes relacionadas à falta de recursos didáticos adaptados, inexistência ou fragilidade do (AEE), ausência de profissionais de apoio e lacunas na formação inicial e continuada dos professores. Esses aspectos são amplamente discutidos por Mendes (2019), ao afirmar que a política de inclusão no Brasil ainda se apresenta de forma desigual e fragmentada, sobretudo em contextos socialmente vulneráveis, como é o caso das escolas do campo.

Dessa forma, os achados do mapeamento reforçam a necessidade de ampliação das investigações científicas que contemplem a interface entre Educação Especial e Educação do Campo, especialmente em regiões historicamente negligenciadas, como a Amazônia. A produção de conhecimento nessa área mostra-se fundamental não apenas para dar visibilidade às realidades educacionais do campo, mas também para subsidiar políticas públicas mais contextualizadas, equitativas e comprometidas com a garantia do direito à educação inclusiva, entendida como princípio ético, político e pedagógico.

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM PERCURSO LONGO

Neste Capítulo discorre-se sobre a concepção de Educação Especial fazendo uma breve historicização para o entendimento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Com ênfase nos movimentos inclusivos internacionais e nacional a partir da década de 1990, que contribuíram para a discussão e visibilidade da Educação Inclusiva para a Diversidade e a importância das políticas para inclusão escolar e social de populações historicamente excluídas.

Discutir a concepção de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, indiscutivelmente, se faz necessário traçar uma breve contextualização do percurso de lutas ao longo dos tempos e nos diferentes períodos da história, até à Educação Inclusiva como se defende atualmente. Indiscutivelmente implica em trazer uma contextualização da educação especial a partir das lutas dos movimentos sociais em prol de uma educação inclusiva.

Historicamente, para compreender o processo de evolução histórica em face das pessoas com deficiência em diferentes períodos históricos da sociedade, se faz necessário, compreender de que maneira se concebiam as deficiências em cada época. Para Januzzi (2012), Mazzota (2011), Jimenez (1997), Mendes (2010) e outros estudiosos da área, torna-se importante compreender como eram vistas as pessoas deficientes em cada período da história da humanidade.

De acordo com os estudos de Januzzi (2012) no período da era mais primitiva correspondente à Antiguidade a exclusão de pessoas com deficiências era normalizada, ou seja, algo comumente aceito por aquela sociedade. Não diferente também ocorreu no período histórico da Idade Média, embora, nesta época a exclusão e a percepção acerca das pessoas deficientes estavam fundamentadas nos pressupostos do misticismo das crenças religiosas. Com a expansão do conhecimento e os avanços tecnológicos da Idade Moderna, a deficiência passou a ser vista com outros olhares pelo entendimento de não ser uma condição de punição do sobrenatural e nem crenças religiosas, ou seja, iniciavam a ampliação de uma visão mais humanizada sobre as pessoas com deficiências e não tão exclusivista como anteriormente. Com o período denominado de época ou era da contemporaneidade (até os dias atuais) as pessoas com deficiências passaram a ter seus movimentos de lutas observados e as discussões sobre deficiências, direitos sociais e educacional foram evoluindo para a compreensão mais inclusiva como se tem nos dias atuais, ou seja, o respeito à diversidade e inclusão de todos.

Neste contexto, Mazzota (1999), Januzzi (2012) e Mendes (2010) destacam que na Antiguidade (± 4.000 a.C. a 476 d.C) as pessoas que nasciam com deficiências elas viviam a completa exclusão social, geralmente elas eram exterminadas, pois não eram úteis à sociedade da época, as leis não eram favoráveis com os nascidos com deficiências.

E por vários séculos foram assim tanto em Roma como na Grécia, essas pessoas não podiam ter acesso aos espaços de convívio social e muito menos aos ambientes de educação. Portanto, durante a Antiguidade era comum o infanticídio de deficientes, a exterminação não representava problema ético ou moral. Pois, as leis entendiam que a deficiência era um mal para toda a humanidade e as famílias que tinham pessoas assim estavam sujeitas a desgraça dos deuses.

Segundo Gugel (2007) tanto na Grécia, assim como em Roma neste período histórico a capacidade física era uma preocupação, pois necessitavam de homens (soldados) fortes e perfeitos para a proteção do Estado e de inimigos externos, através das guerras constantes, o que exigiam corpos fortes para combate. Apenas as amputações decorrentes das guerras eram consideradas e os homens honrados denominados de heróis.

Entretanto, na Idade Média (476 a 1453), com o advento do cristianismo o infanticídio passou a ser condenado (Bianchetti, 2000), e assim, as deficiências passavam a ser vistas como consequências de causas sobrenaturais e ações de forças malignas e eram vistos como aberrações que precisavam ser exorcizadas para serem curadas dos efeitos maléficos. Até meados dos primeiros séculos da Idade Média, estes sujeitos dignos de comiseração mereciam ser purificados pelas práticas de inquisição. Entretanto, com a expansão do cristianismo, ainda assim, essas pessoas continuavam sendo vistas com olhar de comiseração e assim, os miseráveis passaram a ser acolhidos pelos conventos e espaços de segregação social. De acordo com Kanner (1964, p.15), os deficientes e especialmente as pessoas com deficiências mentais elas tinham uma “única ocupação e consideradas de retardados mentais encontrada na literatura antiga serviam de bobo ou de palhaço para a diversão dos senhores e seus hóspedes”.

De acordo com a literatura, a influência da Igreja Católica durante a Idade Média via a deficiência ainda como exclusivamente um fenômeno espiritual. Para Mantoan (1997, p.215) “o Cristianismo modificou a postura diante da deficiência incluindo seu portador² entre as “criaturas de Deus”, assim não poderia ser abandonado, já que possui alma”. Entretanto, essas pessoas continuavam sendo isoladas da vida social da sociedade, porém, assistidas com alimentação e abrigo, porém, sem nenhuma preocupação com a questão relacionada à educação. Pois, eram consideradas pessoas incapacitadas para uma vida social e viviam confinadas em

² Usa-se o termo portador por se tratar de uma citação direta da autora, respeitando a forma original do texto publicado à época. Contudo, vale destacar que, atualmente, esse termo é considerado inadequado no campo da Educação Inclusiva, por carregar uma conotação reducionista, como se a pessoa "carregasse" uma deficiência. O uso contemporâneo recomenda termos como pessoa com deficiência, conforme orientações da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que priorizam a pessoa e reconhecem a deficiência como uma das múltiplas dimensões de sua identidade.

espaços prisionais, sem receber nenhum tratamento especializado.

Com o advento do Renascimento (Januzzi, 2012; Jimenez, 1997; Guegel, 2007) movimento que marca a transição entre Idade Média e o surgimento da Idade Moderna, os valores passavam a predominar sob a perspectiva de uma nova cultura voltada para o rigor científico, para os ideais humanistas, em que a razão era a predominância e não mais a religião e as crenças sobrenaturais. Jimenez (1997) destaca que, a partir da Idade Moderna a sociedade passou a falar em deficiência à luz da ciência e não mais sob a perspectiva das ideias da igreja.

De acordo com os estudos de Mantoan (1997) e Pessoti (1984) com a Idade Moderna (1453-1789) e os avanços das ciências e tecnologias nas diferentes áreas do conhecimento, os estudos sobre as deficiências, mais precisamente sobre as questões mentais, físicas, surdos e cegos se destacaram. Entretanto, sob a concepção de patologia (doença), pois nessa época é que houve o surgimento do método científico em que as ciências começavam a buscar explicações para os fenômenos e, não diferente para as deficiências. Amaral (1995) e Pessoti (1984) alegam que as primeiras defesas e interpretações sobre as deficiências assumiram o caráter de doenças e, portanto, passaram a ser tratadas por meio da alquimia³.

E, baseado nessa concepção dão-se início as práticas sociais de atenção à pessoa com deficiência. Embora, notadamente, se percebe que a história das deficiências e das pessoas deficientes ao longo da trajetória histórica sempre esteve inserida no contexto de discriminação, preconceito, maus tratos e invisibilidade durante séculos.

Os pesquisadores que buscam elucidar a historicização da educação especial no decurso da evolução da sociedade e nos diferentes cenários históricos, apontam que somente a partir do século XVI quando se inicia a Idade Contemporânea (1789 até os dias atuais) os movimentos sociais em prol dos direitos à dignidade da pessoa humana das pessoas com deficiências passaram a ter notoriedade e visibilidade na sociedade. Vale salientar que, com o advento da Revolução Francesa e a disseminação dos princípios dos valores de Igualdade, Fraternidade e Liberdade, a visão sobre pessoas deficientes foram modificadas em todo o mundo ocidental. A partir dessa época diversas organizações nacionais e internacionais se esforçaram para promover o processo de inclusão visando romper com as práticas de exclusão das pessoas com deficiências e as integrando na sociedade vigente.

De acordo com Mazzota (2011), Mendes (2010), Kassar (2016), Mantona (2015) a partir

³ A alquimia era uma prática antiga que combinava química, filosofia, misticismo e religião, visando a transformação de substâncias brutas em algo mais valioso, vista como um processo de transformação e perfeição, tanto da matéria como do ser humano. Surgiu em diversas culturas antigas, como o Egito, a China e a Grécia, e floresceu na Europa durante a Idade Média e o Renascimento. Paracelso e Cardano (médicos e alquimistas) foram os precursores da interpretação da deficiência a partir de uma perspectiva científica.

do século XVI e XVII dão-se início as discussões e as lutas dos movimentos sociais acerca da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Contudo, os autores advogam que mais especialmente, por volta do XIX, é que a história da deficiência assume uma nova perspectiva em que se passa a compreendê-la de que para além dos hospitais e abrigos as pessoas com deficiência precisavam também de atenção especializada.

Entretanto, ainda assim, até meados do século XIX as pessoas com deficiência ainda viviam aprisionadas em instituições sem tratamento especializado, muito menos com programas educacionais com propósito de aprendizagem, viviam-se a segregação, pois eram consideradas pessoas incapazes de produzir, aprender ou colaborar com o processo de desenvolvimento da sociedade.

No que diz respeito ao Brasil, de acordo com Mazzota (2011) a Educação Especial para pessoas com deficiências seguiu nos moldes dos costumes e informações vindas da Europa e dos Estados Unidos até os meados do século XIX. Porém, no final do século XIX, alguns brasileiros estimulados por experiências realizadas fora do país iniciaram a organização de serviços para atendimento a surdos, cegos, deficientes mentais e físicos no Brasil.

De acordo com a literatura, em 1854, D. Pedro II através do Decreto Imperial nº 1.428 no Rio de Janeiro, criou o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, que mais tarde em 1891, através do Decreto nº 1.320 passaria a ser chamando de Instituto Benjamin Constant, perdurando até os dias atuais. Também, por meio do decreto D. Pedro II, em 1857 pela normativa de Lei nº 839, foi instituído o Império Instituto dos Surdos – Mudos, também na cidade do Rio de Janeiro. Alguns anos depois, esse equipamento passou a ser chamado de Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), através da Lei nº 3.198 em 1957. Vale salientar que esta instituição tem sido referência na área de educação de surdos até os dias atuais.

Para dar assistência médicas às pessoas com deficiência intelectual, em 1874, foi criado na Bahia o Hospital Juliano Moreira. Januzzi (1992) pontua sobre a criação da Escola México criada em 1887, no Rio de Janeiro, para o atendimento de pessoas com deficiências físicas e intelectuais na modalidade de ensino regular. A autora destaca também, a criação do Instituto de Cegos Padre Chico, construído em um terreno doado pelo conde José Vicente de Azevedo, na cidade de São Paulo, em 1928. Inicialmente, esta instituição funcionava numa escola residencial que objetivava atender deficientes visuais em idade escolar.

Notadamente, as influências do que aconteciam na Europa e nos Estados Unidos, desencadearam a criação de muitas instituições com intenções de atender às pessoas deficientes

aqui no Brasil nos primeiros séculos da Idade Contemporânea.

Em 1954, no Rio de Janeiro, foi criada a primeira escola especial da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), sob influência do casal de norte-americanos Beatrice Bemis e George Bemis, em visita ao Brasil, ambos eram membros da National Association for Retarded Children e a atual National Association for Retarded Citizens (NARCH). Neste sentido, Mazzota (2011) explica que o termo excepcionais foi assumido em nível nacional pelo governo federal com a criação de campanhas voltadas especificamente para este fim. No Brasil, entre as décadas de 1950 até 1970 do século XX as pessoas com deficiências intelectuais e mentais eram chamadas de excepcionais (Mazzota, 2011; Sasaki, 2010). De acordo com o autor, entre os anos de 1854 até 1956, no Brasil, muitas iniciativas foram criadas voltadas para o atendimento das pessoas com deficiência, entretanto, muitas vezes, por determinação isoladas ou por iniciativas de interesses particulares.

Carvalho (2009) destaca que a Educação Especial por muito tempo, no Brasil, foi caracterizada pelas ações isoladas e o atendimento em classes especiais das crianças com deficiências, principalmente, aquelas de natureza visuais, auditivas e, em menor quantidade, as deficiências físicas. Este aspecto, de acordo com a autora, permaneceu por muito tempo, cuja compreensão consistia na ideia de que a Educação Especial acomodava de maneira simultânea à educação comum. Em outras palavras, sendo considerada a condição mais apropriada para o auxílio de estudantes com deficiência ou aqueles que não se apropriassem da estrutura rígida dos sistemas de ensino (Carvalho, 2009; Mendes, 2010; Plestch, 2020).

De acordo com a literatura, no Brasil, até os anos de 1950, os debates e interesses sobre educação especial, era pouco disseminado, tendo em vista que os interesses e as discussões eram mais pontuais e dos movimentos sociais de lutas específicas, mesmo no campo das deficiências. Entretanto, no início da década de 1970, a temática educação especial passou a ganhar uma abrangência mais notória nos espaços educacionais, nas instituições de ensino, nas classes especiais, nos movimentos de luta por direitos de igualdade e inclusão, órgãos normativos nas esferas federais e estaduais por todo o país. Porém, as discussões e debates sobre o entendimento de inclusão passou a ter maiores visibilidades em âmbito internacional e nacional foi na década de 1980 com o movimento de inclusão de pessoas com deficiência visando o reconhecimento dos direitos sociais e, dentre eles, acesso à educação em todo o mundo (Kassar, 2016; Carvalho, 2009; Sasaki, 2010).

Para Mendes (2019), os anos de 1990, efetivamente, tem sido considerado o marco referencial entre a concepção de educação especial e educação inclusiva. Pois, com o advento

do movimento de Educação para Todos dos anos de 1990, é que desde então, vem sendo fortalecido o debate e a criação de dispositivos legais para que todas as pessoas possam ter acesso à educação. Ou seja, ampliam-se a ideia de inclusão na perspectiva da diversidade.

Logo, o entendimento do termo Para Todos traz na tradução de “todos” uma abrangência de alcance de todas as pessoas na sua condição humana e, na sua perspectiva de diversidade – todas as pessoas deficientes ou não, mas que esteja em condição de marginalização da sociedade. Neste termo todos, a educação especial inclusiva inclui a população de estudantes dos perímetros rurais, camponeses, ribeirinhos, quilombolas e afins.

Foi nos anos de 1990 que aconteceu a Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, reunindo neste evento cerca de 150 países com a finalidade de discutir, debater e deliberar diretrizes para reformulação da educação com o intento de atender às demandas da “sociedade do conhecimento”, ou seja, abranger a perspectiva da diversidade humana.

Em 1994, como desdobramento das discussões do evento, aconteceu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, promovida pelo governo espanhol em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, 1994), nesta conferência o documento final deliberado culminou com um marco da Educação Inclusiva para todo o mundo (Mendes, 2019).

Vale salientar que este documento serviu como instrumento norteador de caminhos e atitudes para que os países passassem a desenvolver uma educação de qualidade para todos os seus cidadãos, pois, o movimento pela inclusão não se atribui às pessoas com deficiência, mas sim, a valorização das condições da diversidade como um fator de qualidade da educação, ou seja, esse fenômeno da inclusão traz à tona à questão do direito de todos à Educação. Indiscutivelmente, desde então, a Educação Especial passou a exigir uma mudança significativa de postura e de olhar sobre a deficiência.

Para Mendes (2010; 2019) a Declaração de Salamanca é uma referência fundamental para se pensar e estabelecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social. É importante destacar que o fundamento político e moral do cerne da Declaração de Salamanca está assentado nos princípios que trazem na “Carta Internacional de Direitos Humanos”, datada de 1948. Esse documento basilar que elucida a abrangência da educação para todos traz como princípio e discussão a efetividade de prática de garantia da inclusão das pessoas com necessidades educativas especiais, atualmente, entendido como pessoas com deficiências (LBI, 2014), bem

como a garantia da conquista de seus direitos numa sociedade de aprendizagem.

De acordo com Mendes (2010) uma das contribuições da Declaração de Salamanca refere-se à inclusão na educação ao afirmar que o princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todos os seus estudantes devem aprender juntos, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ter. Uma prerrogativa para rompimento de práticas segregadoras e excludentes. De modo que, todos os estudantes devem receber todo e qualquer apoio extra que possam precisar e que lhes assegure uma educação efetiva (Mendes, 2017).

Ou seja, a Declaração de Salamanca apresenta um modelo estruturado de ação baseada nos parâmetros de uma educação inclusiva no âmbito das necessidades educacionais especiais. Nesse sentido, quando a escola e professores e o sistema educacional reconhecem às diversas necessidades de seus estudantes, implica em ajustar-se aos ritmos diferentes de aprendizagem e assegurar uma educação de qualidade a todos através de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade (Unesco, 1994).

Diante do exposto, a trajetória da Educação Especial foi marcada por iniciativas e embates que se desenvolveram dentro de um contexto social, de lutas e interesses, expressões semânticas e evolução no entendimento e apropriação dos termos em face as garantias dos direitos sociais das pessoas com deficiências, situações e condições de exclusão ou declaração segregação social. E assim, a concepção de educação especial passa a assumir uma abrangência de incluir e, neste sentido, muito mais do que sobre a deficiência e sim, sobre o ser humano, o cidadão e cidadã.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultados sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos (Unesco, 1994, p. 5 – 6).

Para Kassar (2016) o propósito da educação para inclusão é que ela desenvolva processos e estratégias de ensino e aprendizagem capazes de oferecer aos estudantes (com deficiências e sem deficiências) condições para o desenvolvimento acadêmico dentro de suas particularidades.

Quando a Constituição Federal Brasileira de 1988, evidencia que a educação precisa ser compreendida como um direito de todos, fica nítido que os cidadãos e cidadãs brasileiras tem garantido o seu direito de estudar. No art. 205 da lei se apregoa que “a educação, direito de

todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa...(Brasil, 1988, art. 205). Indiscutivelmente, contemplando as pessoas com deficiências e, isso significa, independente de residirem na zona urbana ou rural.

Em 1996, ainda no bojo do marco referencial dos anos de 1990, promulgaram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 – LDB, em que a Educação Especial aparece sendo reconhecida neste dispositivo. Contudo, quanto a esse fato é preciso fazer um adendo, pois, no art. 58 da LDB dizia “entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino”.

A partir de 2001, com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, o entendimento do termo “a educação especial oferecida preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, art. 58) escrito na LDB, passa a tomar outra conotação e obrigatoriedade, isto é, houve a substituição do entendimento do termo, sendo substituído pelo verbete “extraordinariamente” e, assim, passou a ser obrigatório e extraordinariamente se incluir os estudantes público alvo da educação especial inclusiva nas classes regulares de ensino.

Verifica-se que, a partir dos finais da década de 1990, no Brasil, muitos outros dispositivos legais foram sendo criados no campo da educação brasileira, mais precisamente, no âmbito da educação básica, visando à garantia dos direitos da pessoa com deficiência, aos espaços comuns para vida em sociedade. São conquistas dos movimentos sociais de lutas formado por pais, familiares, instituições, professores, pesquisadores e estudiosos. Contudo, mesmo diante das conquistas torna-se importante ressaltar que atualmente ainda há inúmeras barreiras, dificuldades, entaves e obstáculos para que as redes básicas de educação consigam efetivamente ofertar um ensino efetivamente inclusivo.

No contexto das conquistas, a criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008, é considerada por muitos pesquisadores como um marco histórico e relevante para o público da inclusão (Baptista, 2019; Mendes, 2016) no Brasil. Inegavelmente, a partir de então, os documentos legais e normativas educacionais assumem a natureza efetivamente da dimensão do ensino e da educação brasileira ser compreendida e praticada na perspectiva da Educação Especial Inclusiva para todos e todas as pessoas que vivem no Brasil.

Em 2015, mais uma conquista muito importante para o campo da educação especial inclusiva no Brasil, a criação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto

da Pessoa com Deficiência), popularmente conhecida com a sigla LBI (Lei Brasileira de Inclusão), instituída por meio da Lei nº 13.146/15, a qual estabelece que a educação constitui direito social e para todas as pessoas com qualquer deficiência – incluindo as pessoas com TEA, “visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, art. 1). E desse modo, para além do público Pessoas com Deficiência – PcD (físicas, auditivas, mentais, visuais, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação), mas também, os grupos excluídos ou às margens da sociedade. Os sistemas educacionais brasileiros obrigatoriamente, passam a garantir aos estudantes acesso à educação vem sendo ressaltado na LBI.

Neste sentido, a Educação Inclusiva e a Educação Especial apresentam pontos e contrapontos, sendo a educação inclusiva,

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação a ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas de produção da exclusão dentro e fora da escola. (Brasil, 2008, p.1).

Portanto, a concepção de Educação Inclusiva engloba o todo, defende os direitos humanos e se destina a população que de alguma forma não está sendo incluída, seja no meio educacional ou na sociedade.

Pensar a Educação Inclusiva na dimensão da Diversidade implica no entendimento da educação como aspecto que acolhe as diferenças. No contexto da educação de pessoas com deficiências diz respeito ao rompimento das barreiras criadas pelas práticas segregadoras e exclusivas por práticas de valorização das potencialidades humanas.

Para Cardoso (2008) o primeiro passo para se pensar uma educação que respeite a diversidade, significa pensar e criar ambientes que integrem, que acolhem e que deem acesso as pessoas com suas especificidades nos diferentes aspectos e dimensões da condição de ser humano. Nesse sentido, a educação inclusiva para diversidade deve se levar em consideração que se vive em um país multicultural como raças, etnias e culturas distintas (Candau, 2007). O que significa dizer que na escola e na sala de aula não pode ser diferente. A pesquisadora Mantoan (2015), vai dizer que na escola se faz necessário considerar as potencialidades dos estudantes e, não necessariamente, focar na deficiência. Isto é, reconhecer a diversidade do alunado é ponto de partida para efetivar as práticas inclusivas. Em outras palavras, a autora quer dizer que, a educação inclusiva reconhece e celebra a diversidade.

Tem-se notado que atualmente tem se falado tanto de “diversidade”, “pluralidade” e “inclusão” (Cardoso, 2008). Para o autor, o entendimento de diversidade é algo que se amplia quando se pensa nas populações com suas diferenças na condição de ser, identidade, cultura,

conhecimentos e até mesmo as diferenças das extensões territoriais onde residem, elas são consideradas públicos da diversidade. Ou seja, é considerar a população estudantil que moram em zonas rurais. Percebe-se que a educação inclusiva para a diversidade contempla essa população.

Verifica-se assim, que tanto a educação especial na perspectiva inclusiva quanto à educação do campo (zona rural) teve que travar muitas lutas para que os direitos de cidadania dos seus sujeitos fossem reconhecidos e garantidos pela legislação educacional brasileira.

De acordo com Araújo (1998, p. 44) “[...] a escola precisa abandonar o modelo no qual se esperam estudantes homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto nas relações interpessoais”, pois, entender a diversidade implica em dialogar com o todo, tendo em vista que, a escola por sua vez, possui a peculiaridade de reunir diferentes presenças em um determinado espaço, o qual, também é considerado um espaço sociocultural.

Para Cardoso (2008) a educação para a diversidade significa um processo em que as práticas educativas promovem o respeito e a valorização humana, de modo que a inclusão e o reconhecimento das diferenças entre sujeitos, suas peculiaridades, identidades e culturas. Assim, a inclusão é a ação que põe em prática a diversidade. Para Mantoan (2015) um ensino de qualidade, na perspectiva da educação inclusiva, deve considerar as múltiplas formas de aprender dos estudantes. Sendo assim, o professor passa a ser um dos principais responsáveis por criar condições para que os estudantes exerçam sua aprendizagem.

Nas últimas décadas, se tem presenciado no Brasil inúmeras discussões sobre a diversidade aliada à luta pela ampliação das políticas de inclusão social, educacional e cultural. Em outras palavras, significa dizer que a diversidade pode ser concebida como luta pelo direito de ser e ao mesmo tempo como movimento de resistência às tentativas de homogeneização das práticas sociais e dentre elas a educação.

Para Vicent (2001) entender o movimento de valorização da diversidade é pensar a prática de uma educação humanizadora, emancipatória e assentada nos pressupostos da formação para o desenvolvimento da autonomia e criticidade. Pois, o entendimento da diversidade está ancorado nos princípios da equidade no tratamento de todas as pessoas, independente de cor, raça, gênero, etnia, cultura, religião, orientação sexual, idade ou deficiências (Unesco, 1994). Considerando assim também, as questões relacionadas aos territórios e comunidades identitárias, como por exemplo, a população rural e/ou população do campo. No âmbito da educação, os estudantes das escolas do campo.

Para Vicent (2001) esse conjunto de fatores fomenta a construção da escola e/ou educação inclusiva que se contrapõe à uma educação escolar fechada em si mesma e excludente. Portanto, o entendimento da dimensão da diversidade na educação é que nesse contexto a discussão perpassa pelo debate acerca das desigualdades e marginalização daqueles que, historicamente, foram excluídos da sociedade, aqui, mais especificamente o público da educação do campo e, sobretudo, na perspectiva da educação especial inclusiva.

Em relação às escolas, as práticas pedagógicas e a educação do campo, implicam, indiscutivelmente na superação do quadro de se tratar apenas da infraestrutura apropriada à escola do campo, mas, pensar a educação inclusiva e/para diversidade, há necessidade de implementação de políticas para formação inicial e continuada coerente com uma concepção de educação para inclusão da população marginalizada e relegada ao segundo plano pelos sistemas de ensino como se tem visto na educação do meio rural.

2.1 Educação inclusiva no contexto da zona rural: TEA, realidades e barreiras

Quando se discute a educação especial inclusiva nas escolas urbanas e, especialmente, no contexto dos estudantes com TEA, percebe-se tratar de uma temática desafiadora com inúmeras barreiras, dificuldades e entraves. Quando se trata da educação do campo desenvolvida nas escolas que ficam localizadas nas comunidades e localidades do perímetro rural nos municípios brasileiros, as dificuldades e as barreiras ainda se tornam bem maiores e desafiadoras.

A implementação das diretrizes de inclusão no Amazonas revela um cenário de desafios estruturais e pedagógicos que exigem um olhar atento às políticas locais. Segundo Santos (2022), a análise das dimensões políticas em Manaus demonstra que a Tecnologia Assistiva deve ser consolidada como um direito efetivo, indo além da oferta de equipamentos para alcançar a formação prática que sustenta a autonomia do aluno com deficiência. Complementando essa visão, Moraes (2023) ressalta que, no cotidiano das salas de aula da região, a percepção docente ainda é um fator determinante, sendo urgente a superação de modelos tradicionais para que a inclusão de estudantes neurodivergentes não seja apenas uma presença física, mas uma participação social e acadêmica real.

Essa necessidade de ressignificação das práticas ganha contornos ainda mais complexos quando analisamos as especificidades geográficas da Amazônia, onde o isolamento e a precariedade de infraestrutura são barreiras constantes. Conforme apontam Bringel e Rolim (2023), a educação inclusiva na região demanda soluções criativas que considerem a baixa

conectividade e as dificuldades logísticas, transformando esses limites em pontos de partida para o desenvolvimento de recursos pedagógicos contextualizados. Assim, a articulação entre o suporte institucional e a inovação pedagógica torna-se o caminho para garantir que o direito à educação alcance de fato as escolas situadas nas zonas rurais e ribeirinhas do estado.

Em muitos municípios brasileiros a educação do campo acontece em escolas multisseriadas com professores com unidocência, especialmente, no Ensino Fundamental dos Anos Iniciais e, pensar as práticas inclusivas neste contexto, efetivamente, tem sido desafiador. Entretanto, a inclusão não é apenas uma questão de direitos civis, mas também uma estratégia essencial para o desenvolvimento pessoal e social desses sujeitos. Por outro lado, vale salientar que as escolas e o ensino multisseriados nas localidades rurais no país sempre esteve relegada nas prioridades dos governantes, no que tange, aos investimentos em educação (Cardoso, 2013).

Atualmente, no Brasil há mais de 73.500 escolas do campo, para atender a educação básica distribuídas entre redes municipais e estaduais. No país há 5.565 municípios em todo o seu território. Praticamente em todos os municípios existem escolas localizadas no perímetro rural, ou seja, em 4.426 municípios com escolas do campo (INEP, 2023). De acordo com os dados censitários, as matrículas da educação básica são encontradas majoritariamente na área urbana, representando um total de 88,8%, ou seja, 11,2% representam as matrículas das escolas do campo.

No que diz respeito à realidade das escolas do campo no estado do Amazonas, a grande maioria das escolas rurais/do campo são multisseriadas e, principalmente, as escolas dos primeiros anos do ensino fundamental. Os dados censitários de 2021 apontaram que há no estado cerca de 3.595 unidades de ensino da Educação Básica situadas na zona rural incluindo as unidades estaduais e municipais.

De acordo com Caldart (2012) pensar a educação do campo é compreender que ela está intrinsecamente ligada à vida das comunidades rurais e ribeirinhas, às suas formas de trabalho, cultura e organização social. Assim, as políticas e práticas escolares devem dialogar com os contextos locais, respeitando a diversidade sociocultural e territorial que caracteriza o campo. Essa especificidade torna ainda mais complexa a efetivação da educação inclusiva, pois as escolas rurais sofrem historicamente com a falta de infraestrutura, formação docente continuada e recursos pedagógicos adequados às necessidades dos estudantes com deficiência.

Para Arroyo, Molina e Caldart (2011) a escola do campo precisa ser vista como parte viva da comunidade, e não como um espaço deslocado de sua realidade social. Nessa perspectiva, a inclusão de estudantes com TEA exige uma releitura das práticas pedagógicas,

adequando-as às possibilidades de interação, comunicação e aprendizagem desses sujeitos, considerando as condições objetivas do território onde vivem.

De acordo com Grandin (2018) cada pessoa com TEA apresenta um conjunto singular de habilidades, dificuldades e formas de interação com o ambiente. Essa diversidade exige dos professores uma postura de sensibilidade e adaptação contínua, especialmente em escolas do campo, onde as limitações estruturais e tecnológicas impõem barreiras adicionais à inclusão.

Mendes (2019) reforça que a verdadeira inclusão não se resume ao acesso físico à escola, mas à garantia de participação efetiva e aprendizagem significativa. Bersch (2017) acrescenta que as TAs – mesmo quando simples ou de baixo custo – podem representar um enlace entre as barreiras físicas e cognitivas enfrentadas pelos estudantes com TEA e as possibilidades de aprendizagem e comunicação. Assim, é essencial que as formações docentes contemplem o uso desses recursos adaptados às realidades rurais, fomentando práticas criativas e acessíveis.

Segundo Mantoan (2015) o desafio maior da inclusão está nas barreiras atitudinais, ou seja, nas concepções ainda excludentes que persistem nas escolas. Essa dimensão é ainda mais delicada nas zonas rurais, onde o isolamento geográfico limita o acesso a políticas públicas, cursos de formação e trocas de experiências. Portanto, investir na formação continuada contextualizada é fundamental para transformar as práticas pedagógicas e fomentar a cultura da inclusão.

Santos e Rodrigues (2021) observam que a efetivação da educação inclusiva no campo demanda ações intersetoriais entre educação, saúde e assistência social, especialmente no acompanhamento de estudantes com TEA. Isso porque muitas famílias residentes em áreas rurais enfrentam dificuldades de deslocamento para atendimentos especializados e diagnósticos clínicos. Logo, a escola rural, ao assumir o compromisso com a inclusão, torna-se também um espaço de articulação comunitária e de promoção dos direitos humanos.

Para Caldart (2012) e Molina (2019), a inclusão no campo deve ser entendida como parte do projeto de educação emancipatória e de justiça social, na qual o acesso e a permanência escolar de todos os sujeitos – com ou sem deficiência – são princípios estruturantes. Assim, promover a inclusão de estudantes com TEA em escolas rurais significa fortalecer o próprio sentido de escola pública como espaço de transformação social.

Portanto, a inclusão de estudantes com TEA nas escolas da zona rural não se limita ao fornecimento de recursos, mas requer um olhar humanizado e contextualizado sobre as condições de ensino e aprendizagem. É preciso considerar a singularidade do campo

amazônico, suas distâncias, dificuldades logísticas e limitações tecnológicas, mas também suas potencialidades culturais e comunitárias, que podem servir como base para práticas pedagógicas mais significativas e inclusivas.

Diante do exposto, precisa-se ampliar os estudos acerca da educação especial inclusiva nestes espaços educacionais. De que maneira tem acontecido as práticas pedagógicas de inclusão? No que tange aos estudantes com TEA quais tem sido as práticas pedagógicas para atender as necessidades desse público? Quais as principais dificuldades encontradas pelos professores para efetivamente trabalhar na perspectiva inclusiva? Quais têm sido os recursos de suporte? Tendo em vista que a inclusão escolar de estudantes com TEA é um processo complexo por ter um caminho que envolve a necessidade de se compreender sobre as limitações e as adaptações necessárias enquanto estratégias essenciais para pensar as práticas inclusivas no viés do desenvolvimento pessoal e social desses estudantes.

Nesse sentido, o entendimento de Grandin (2018) torna-se fundamental reconhecer a singularidade de cada sujeito no espectro do autismo, pois, cada pessoa possui suas próprias características e potenciais únicos. A inclusão de estudantes com TEA enfrenta dificuldades tanto no contexto dos estudantes quanto dos professores, principalmente, em escolas de metodologias de ensino tradicionais, principalmente, porque estes sujeitos enfrentam dificuldades significativas na interação social e na comunicação (Schmidt et al., 2016).

No contexto das escolas do campo, essas barreiras se tornam ainda mais desafiantes, mediante as peculiaridades intrínsecas das realidades do campo. Para Aranha (2004) a inclusão de estudantes com TEA nas classes regulares de ensino, quer seja nas escolas urbanas ou rurais, tem esbarrado em muitas dificuldades e barreiras no desenvolvimento de práticas mediadas com recursos didáticos capazes de possibilitar e promover o desenvolvimento dos estudantes.

Portanto, no que diz respeito às práticas pedagógicas pensadas para inclusão de pessoas com deficiências, evidenciam a necessidade de ampliar os debates e discussões na perspectiva de proposições de estratégias metodológicas, inclusive, com ênfase em recursos didáticos adaptados com a finalidade de promoção da aprendizagem. Nesse sentido, indiscutivelmente, para romper com as barreiras atitudinais, precisa-se pensar nas ferramentas que fomentem a necessidade de desencadear em ressignificação sistêmica, conceitual e atitudinal no contexto da educação e das práticas de ensino à luz da educação especial inclusiva.

Olhar as especificidades de cada estudante é o básico quando se diz respeito ao direito de aprender dos estudantes no geral, e quanto aos estudantes da educação especial inclusiva, essa sensibilidade torna-se ainda mais necessária. No contexto dos estudantes com TEA não é

diferente, se o entendimento é educação e escola para todos, torna-se imprescindível se pensar na diversidade e heterogeneidade das turmas. É importante saber que não há homogeneidade quando se trata das classes escolares.

2.2 Políticas educacionais de inclusão de pessoas com transtorno do espectro autista

Discutir a educação especial inclusiva, as políticas educacionais para inclusão e especialmente, no que diz respeito às especificidades, se faz necessário elucidar a partir dos aspectos conceituais.

Atualmente o TEA tem tido um quantitativo expressivo de estudantes matriculados nas escolas públicas da educação básica. De acordo com o censo 2023, as matrículas na educação especial inclusiva no país chegam a mais de 1,7 milhão de estudantes na educação básica (INEP, 2023). Destes 62,90% no ensino fundamental, 16% na educação infantil e 12,6% no ensino médio que também compõe a educação básica. Estes estudantes estão na faixa etária entre 04 e 17 anos. O número de alunos matriculados vem crescendo gradativamente de acordo com os dados censitários. E dentre as especificidades das deficiências tem sido crescente o número de estudantes com TEA. Inclusive, nos municípios do estado do Amazonas, os dados do Instituto Autismo do Amazonas, apontam que o estado possui mais de 20 mil pessoas diagnosticadas com TEA, de acordo com os dados publicados em 2023.

No Brasil, estima-se que dos seus 200 milhões de habitantes, cerca de 2 milhões são considerados autistas. Apesar dos avanços nas políticas educacionais de inclusão e, especialmente, em relação às pessoas autistas, ainda assim, essa população padece para encontrar um atendimento adequado (Souza, Pelosi, 2014) em todos os contextos sociais e, não diferente nas práticas de ensino. No campo da educação essa constatação demonstra a necessidade de ampliação dos debates, discussões e intervenções sobre os aspectos da formação continuadas de professores e, respectivamente, as práticas pedagógicas para atender aos estudantes com TEA.

Tendo em vistas que nos últimos anos as escolas tem recebido um quantitativo expressivo de estudantes diagnosticados com TEA na educação básica. Os dados censitários apontam que entre 2003 e 2015, nas redes básicas das escolas regulares o crescimento foi de 425% nas matrículas. Entre 2015 e 2023 o aumento foi expressivamente bem maior com um crescimento de 1544%, ou seja, ultrapassando de 41.194 estudantes matriculados em 2015 para 636.202 mil matrículas em 2023. Entre 2023 e 2024, num intervalo de apenas um ano houve um crescimento de 44,4% de matrículas, o número saltou de 636.202 mil matriculados para

918.877 mil matrículas de acordo com o INEP (2024).

Indiscutivelmente, esses dados crescentes e a visibilidade dessa população estudantil tem acontecido, graças aos dispositivos legais que estabelecem a obrigatoriedade de garantia dos direitos sociais das pessoas com deficiências, dentre eles, a população diagnosticada com TEA.

Mas o que é o TEA? Para os estudiosos da área (Leite, 2016; APA, 2022; Freitas, 2013; Schmidt, 2019; Cunha, 2017; Mendes, 2010) o TEA é concebido como um transtorno do desenvolvimento neurológico com barreiras neurodesenvolvimento cognitivo que compromete, sobretudo, as questões relacionadas à comunicação, as interações sociais e comportamentos repetitivos. Estes déficits podem afetar a capacidade de aprendizado, a flexibilidade cognitiva e até mesmo a gestão da vida diária das pessoas dentro do espectro (Freitas, 2013; Cunha, 2017).

De acordo com a literatura, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) tem sido considerado um instrumento basilar para classificar transtornos mentais. Em 1952 foi criado o DSM-I, estabelecendo critérios de padrões para diagnosticar transtornos mentais (Leite, 2016). Vale destacar que naquela época, o autismo estava enquadrado como subgrupo de esquizofrenia infantil. Pois, conforme Ferreira (2018), o termo “autismo” quando passou a ser divulgado, ele surge em 1911 e foi proferido pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuer, um dos cientistas pioneiro nos estudos sobre esquizofrenia (do grego "*schizo*" - cindido e "*phrene*" - mente). De acordo com a literatura, o psiquiatra (Bleuer, 1911) constatou que alguns sujeitos apresentavam uma dissociação da realidade, sendo descrita, inicialmente, como um tipo de esquizofrenia. Eis, o primeiro indício do que mais tarde a ciência compreenderia como Autismo e posteriormente, o TEA, como se conhece atualmente.

Porém, em 1943, outros estudiosos compreenderam que havia uma diferenciação entre os comportamentos de esquizofrenia e autismo. Vale destacar que a partir de 1944, alguns pediatras, como os austríacos Leo Kanner e Hans Asperger se aprofundaram no fenômeno e corroboraram com uma série de pesquisas sobre a temática autismo centrados nas características das crianças investigadas evidenciando e diferenciando as características dos aspectos autistas e esquizofrênicos (Borges, Werner, 2018).

Em 1988 foi publicado o DSM-II, e ainda, se abordava o autismo na perspectiva dos aspectos relacionados a neuroses e psicoses. Observa-se que, desde 1944 muitos estudos e nomenclaturas foram sendo atribuídas aos quadros clínicos do autismo. Com o desenvolvimento de estudos e pesquisas ao longo das décadas, em 1980, publicam o DSM -III, o qual, abordava as características na perspectiva de transtorno mental. E, com o DSM-IV surge

a descrição de comportamento autista, apontando assim, a condição de desequilíbrio nas funções de neurodesenvolvimento, as quais, interferem diretamente nas relações sociais (Borges, Werner, 2018; Morato, 2016).

O DSM-V, publicado em 2013, traz modificações cruciais para o melhor diagnóstico em torno dos transtornos mentais, dentre eles, o autismo. Sendo detalhado o transtorno considerando uma tríade de domínios: interação social, linguagem e comunicação social, interesses e atividades (Freitas, 2013). Esses avanços permitiram possibilidades de melhorias para o tratamento dispensados a este grupo de pessoas.

De acordo com Ferreira (2018), Júlio-Costa, Antunes (2017) e a Associação Americana de Psiquiatria (APA, 2013), uma das principais características do TEA é que ele pode ser identificado precocemente, ou seja, com 24 (vinte e quatro) meses de idade. Enquanto nos casos de esquizofrenia não é possível em idade precoce.

Atualmente de acordo com o DSM-V (2013), há um novo CID, publicado em 2018, que é o CID-11, o qual, define o TEA abordando-o pelas características de déficits persistentes em relação a interação social, comunicação e interesses restritos, repetitivos e inflexíveis de comportamentos (Nunes; Schmidt, 2019).

A inclusão desses sujeitos nas escolas por meio do acesso à educação tem sido uma exigência nos preceitos dos direitos humanos. Ou seja, não deve ser necessariamente, como uma prática de obrigatoriedade por forças de leis e políticas do sistema educacional, mas sim, como direito social da dignidade humana.

Notadamente, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (PNEEI), em 2008, a inclusão de estudantes com TEA passou a ser mais efetiva. Posteriormente, em face aos direitos das pessoas autistas, instituíram a Lei nº 12.764⁴, de 27 de dezembro de 2012, criando a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. Essa lei traz uma referência e um marco fundamental para a população autistas, elucidando a garantia de direitos dessas pessoas, especialmente, no âmbito educacional, como acesso ao atendimento especializado na saúde e na educação, reconhecimento do TEA como uma

⁴ Conhecida como Lei Berenice Piana, esse nome é em homenagem a uma mulher chamada Berenice Piana, mãe de um menino autista, que lutou para conseguir a aprovação de uma lei de inclusão para seu filho. Uma lei que compreendesse o TEA como uma deficiência e ampliasse os direitos sociais para as pessoas com deficiência no país. Quando o terceiro filho de Berenice nasceu, em meados da década de 1990, a palavra autismo não fazia parte do vocabulário dela. Nem dos profissionais da área de saúde que procurou, quando aos dois anos, já era possível perceber as dificuldades de desenvolvimento do caçula da família. O diagnóstico só veio quando Dayan tinha 6 anos, e graças aos estudos da própria Berenice. Ao entender do que se tratava e ter a confirmação do diagnóstico, quatro anos depois, buscou o tratamento adequado. Toda sua luta lhe rendeu a homenagem com a Lei que estabelece a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

deficiência, a partir da lei Berenice Piana, garantia de acesso às escolas regulares de ensino, inclusive, com o suporte necessários como um auxiliar de educação.

Em 2015, foi instituída a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, criando a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI e também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, essa lei representa um marco significativo na garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil, pois “a LBI consolida e amplia os direitos das pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão social e cidadania em diversos aspectos da vida” (Mantoan, 2023, p. 78). E em relação ao público com TEA houve avanços significativos em relação aos direitos e suas garantias fundamentais.

Para Cunha (2022) por meio da LBI as adaptações pedagógicas são essenciais para garantir uma aprendizagem efetiva e o desenvolvimento pleno das potencialidades dos estudantes e, inclusive, as pessoas com TEA. Nesse sentido, de acordo com Santos e Franqueira (2024, p. 18) "a inclusão de estudantes neurodivergentes, como aqueles com TEA, requer uma abordagem colaborativa que valorize as diferenças e promova o desenvolvimento integral dos alunos". Neste sentido, os estudantes públicos com TEA, mesmo com a garantia de acesso à educação enquanto um direito essencial e humano, nas práticas pedagógicas podem encontrar dificuldades, barreiras e entraves que dificultam significativamente o cumprimento do direito à educação.

Por outro lado, as lutas dos movimentos sociais pela educação inclusiva, pesquisadores, estudiosos, familiares, professores e sociedade civil, continuam inseridos nos movimentos em defesa da garantia de direitos e cumprimentos destes, em face, às pessoas com TEA, em 2020, foi criada mais uma lei que visibiliza os direitos dessas pessoas, a Lei nº 13.977/2020, que cria a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), conhecida popularmente como a Lei Romeo Mion⁵, para que as pessoas diagnosticadas com o transtorno possam ter prioridades no atendimento e acesso aos serviços públicos e privados, principalmente no contexto de assistência social, saúde e educação. Essa carteira comprova a condição e auxilia no acesso a direitos e benefícios sociais.

Em 2023, foi criada a Lei nº 14.624/23 que instituiu a criação do Cordão de Girassol que é uma fita adornada com desenhos de girassóis como mecanismo de identificação de

⁵ Romeo Mion, que é filho do apresentador de televisão Marcos Mion e tem TEA. Seu pai, assim como a Berenice Piana, é um defensor dos direitos sociais e fundamentais das pessoas autistas. Essa Lei da CipTEA assegura as pessoas com TEA a atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados.

peças com deficiências ocultas, preferencialmente, para atendimentos nos serviços de saúde e assistências sociais, vale destacar que o uso desse cordão não é obrigatório. Cita-se esta lei para elucidar o movimento de luta e defesa das pessoas com deficiências pela inclusão. Pois, dentre as deficiências ocultas está o TEA, o Transtorno de Déficit de Atenção (TDAH), síndrome de Tourette, doença de Crohn, visão monocular, deficiência intelectual, transtornos psiquiátricos, deficiência auditiva e até mesmo deficiência física não imediatamente aparentes, entre outras deficiências. Ou seja, se faz necessário entender que a deficiência não se limita apenas àquelas condições visivelmente evidentes, como o uso de cadeira de rodas.

Mais recentemente, em 2025, foi sancionada a Lei nº 15.131/2025, criada para ampliar os direitos de proteção às pessoas autistas, já prevista na Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. A referida lei diz respeito ao direito à nutrição adequada e terapia nutricional para essas pessoas. Pois, geralmente pessoas com TEA apresentam problemas alimentares. Portanto, a lei 15.131/25 enfatiza a importância do direito à alimentação adequada, tendo em vista que, essa população comumente enfrenta problemas relacionados à seletividade alimentar, gastrointestinais e déficits nutricionais.

2.3 Políticas de educação: a educação do campo e educação inclusiva em lutas

Abordar a Educação Especial Inclusiva e a Educação do Campo, indubitavelmente, envereda-se uma discussão pelo campo das políticas públicas em território de lutas. Tendo em vista que a luta por uma educação do campo inclusiva e de qualidade no Brasil é antiga. O termo inclusivo aqui usado não necessariamente quer dizer a inclusão de pessoas com deficiências, mas sim, as pessoas, homens e mulheres que vivem no perímetro rural.

O termo perímetro rural significa o espaço de delimitação territorial de um município que não se enquadra como zona urbana. De acordo com Molina (2004) a expressão educação rural foi empregada na época do governo de Getúlio Vargas, especificamente para estabelecer limites entre o espaço urbano e definirem políticas públicas de ação para estes espaços geográficos já compreendidos na época, como diferentes, mas, no entanto, as práticas educativas implementadas para ambas as situações, se constituíam em um único paradigma, o urbano.

Entretanto, dentro do contexto da Educação do/no Campo, esse termo se refere à área geográfica que abrange os espaços rurais, onde se encontram a agricultura, a pecuária, a floresta, os extrativismos, a pesca e as comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas e caiçaras (Caldart, 2012). Desse universo nasce a concepção de Educação do Campo, como aponta a autora. E posteriormente acrescentado a compreensão da Educação do/no Campo.

O surgimento da expressão “Educação do Campo” pode ser datado. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo no contexto de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada nos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004. (Caldart, 2012, p. 259-260).

É importante salientar que o entendimento de lutas dos sujeitos que vivem no campo marca a origem de um paradigma, ou seja, uma luta que não se restringe apenas à educação escolar, mas sim, que se estende a outras reivindicações sociais. Ou seja, as políticas públicas para a população do meio rural ancoram-se nos pressupostos da construção de um projeto de país e de sociedade em que o campo seja visto como lugar de produção da vida, da cultura e da história do povo camponês (Caldart, 2012; Molina, 2015; Arroyo, 2007). Isto é, as lutas em face dessa população consistem na garantia dos sujeitos camponeses ao acesso aos direitos sociais fundamentais que, historicamente, sempre foi negligenciado (Caldart, 2012; 2019). Pautando no entendimento de posição contrária ao paradigma do rural tradicional, que por muito tempo, foi sustentado numa visão de campo como lugar atrasado, sem cultura, sem conhecimento.

Os pesquisadores Fernandes e Molina (2004) apresentam uma definição para a educação rural sendo aquela que atende aos interesses do agronegócio, neste aspecto, a ideia de campo é vista “... somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida” (Fernandes; Molina, 2004, p. 63).

Inclusive, para os autores, este entendimento só é útil para fundamentar e fortalecer a visão do modo de produção capitalista. E neste sentido de visibilizar a produção cultural, científica e os direitos sociais dessa população que emerge o Movimento por uma Educação do Campo, a qual “... concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir modus vivendi que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais” (Fernandes; Molina, 2004, p. 63).

Historicamente, entre as décadas de 1940 e os anos finais de 1970, a população do campo, em relação às questões educacionais passou por um descaso significativo, gerando um processo histórico de exclusão e também de negação dos direitos sociais, além de outros aspectos como a própria identidade dessa população.

Porém, com a redemocratização do país e as mudanças no campo da educação a partir

dos finais dos anos de 1980, especialmente, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os movimentos sociais em favor dos direitos dos cidadãos foram fortalecidos e, assim também, incluindo a população campestre.

Nos anos de 1990, com a forte pressão dos movimentos sociais do campo, a pauta da educação ganhou lugar na agenda dos governos de modo que, os direitos à educação foram reafirmados de acordo com o que previu a constituição federal, ou seja, a educação como direito de todos e dever do estado e da família (Brasil, 1988, art. 205).

Em 1996 com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96, por força de tantas lutas, a educação do campo foi contemplada neste dispositivo que rege a educação brasileira. O entendimento passa a ser uma educação assentada nos princípios da diversidade e, contemplada na dimensão da concepção para todos. O art. 28 da LDB estabeleceu que

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (Brasil, 1996, art. 28).

Uma conquista singular no âmbito das políticas educacionais para atender a singularidade e diversidade da população que reside nos espaços rurais. Sabe-se que por muitas décadas a população habitante nos espaços rurais representou o maior número de pessoas do que a população urbana no Brasil (Fernandes; Molina, 2004). Entretanto, ainda assim, por muito tempo, também, não havia políticas sociais e educacionais específicas que atendessem as demandas, necessidades e singularidades das populações campestres.

Nesse sentido, Caldart (2012) destaca que as políticas de educação do campo são oriundas da mobilização dos movimentos sociais para que houvesse uma proposta educacional para comunidades camponesas na perspectiva da inclusão da diversidade. Diante dessas lutas e mobilizações sociais na vertente da educação, logo depois da LDB de 1996⁶, foi criada uma das primeiras políticas educacionais para o campo, na década de 1990, o programa que visava garantir a educação para as pessoas residentes nas áreas rurais, especialmente, os sujeitos assentados de reforma agrária, que foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

⁶ Entre os anos de 1996 até o 2010, ocorreram muitas conquistas essenciais para a Educação do Campo, conquistada pelo Movimento da Educação do Campo. Tais conquistas foram a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, Resolução CNE/CEB nº 2/2008, na qual ambas determinaram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. Logo após veio o Decreto 7.352/2010 que dispõe a Política Nacional da Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).

(PRONERA)⁷, criado em 1998. Mas são as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, criada em 2002, pela Resolução CNE/CBE nº 1, que se tornou o divisor de águas para as escolas do Ensino Fundamental para escolas do/no campo.

A Educação do Campo por muito tempo esteve marcada por exclusões, tendo em vista, ser populações de mentorias. Não diferente também aconteceu com a Educação Especial. Portanto, são duas modalidades de ensino que emergiram das lutas pela garantia dos direitos sociais dos excluídos (Caiado; Meletti, 2011).

Portanto, articular os princípios da educação especial na perspectiva inclusiva com a educação do campo, indiscutivelmente, o cerne da questão está ancorado na dimensão da garantia de reconhecimento, emancipação social e valorização das diversidades culturais e sociais das especificidades humana (Rabelo Caiado, 2014).

Vale salientar que, mesmo as políticas educacionais e os dispositivos legais evidenciarem o direito à inclusão da população da educação do campo e, assim, entender que o acesso à educação nas escolas do campo é um direito legal e constitucional, quando se trata da temática educação especial inclusiva no campo, as produções científicas sobre essa seara do conhecimento ainda são muito escassas (Caiado, Meletti, 2011; Rabelo, Caiado, 2014; Nozu, Ribeiro, Bruno, 2018). Ou seja, há um hiato na visibilidade das pessoas com deficiências nas escolas do campo e, respectivamente, as práticas pedagógicas e os serviços especializados para atender aos estudantes da educação especial inclusiva. O que significa dizer que ainda nos dias atuais, de modo geral, os estudantes das escolas do campo, mas em particular, os deficientes sofrem discriminação e exclusão social.

Entretanto, para Mantoan (2015) a luta do movimento das pessoas com deficiência tem sido combater a discriminação do olhar de incapacidade, descrença no real potencial dessas pessoas. Ou seja, a necessidade de romper com as barreiras atitudinais como impedimentos para práticas educativas ancoradas nos princípios da educação inclusiva. Do mesmo modo, não tem sido diferente em relação à educação do campo, tendo em vistas que ambas sofrem pela produção social do preconceito.

3. FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: TÃO ANTIGO E ATUAL

⁷ Programa para garantir o direito à educação para as comunidades rurais, especialmente aquelas que vivem em assentamentos, acampamentos, territórios indígenas e quilombolas e assistidos pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)

Neste Capítulo abordou-se a formação de professores e os impactos da formação continuada para as práticas pedagógicas, sobretudo no contexto da educação especial e inclusiva. Buscou-se, portanto, trazer a discussão sobre uma temática que é tão antiga quanto atual, necessária e pertinente no campo da educação básica.

A temática da formação continuada de professores tem sido tema de debate em vários níveis e modalidades de educação ao longo das décadas. Para Saviani (2011) é uma temática tão antiga quanto atual, pois desde os ideais de Comenius no século XVII já se discutia a formação docente e, atualmente, no século XXI ainda se faz necessário enfatizar essa temática e discuti-las nos pressupostos da sociedade atual.

Portanto, quando se pensa em um projeto de sociedade, indiscutivelmente, se pensa em Educação e pensar educação, necessariamente, se deve discutir aspectos inerentes da formação de professores. Nesse sentido, é importante tensionar uma formação continuada que atenda às necessidades de inclusão. dimensão da Educação Especial Inclusiva para tender ao público alvo da educação especial. De acordo com Bussolaro (2023) até existem muitas das propostas de formação continuada no Brasil e nas políticas de educação. Contudo, nem sempre essas formações acontecem de modo a contemplar as necessidades dos professores, e especificamente, sendo pensadas para contemplar o contexto da educação especial na perspectiva da diversidade e inclusão.

A formação de professores no Brasil, como pontua Saviani (2011), Nóvoa (2002), Gatti (2009), a ideia de formação continuada como se concebe atualmente, ela passou a ter sentido a partir dos anos de 1960, quando emerge a concepção de reciclagem e aperfeiçoamento de professores. De acordo com a literatura, entre as décadas de 1970 e 1980, no Brasil, as discussões e debates se intensificaram na perspectiva de dimensionamento histórico e conceitual da formação continuada dos professores no país. Para Soares (2008, p.148) a formação contínua trazia no seu bojo, a premissa de continuada e não necessariamente, a formação inicial, ou seja, se referindo “[...] aos processos de formação realizados na forma de aperfeiçoamento ou qualificação de professores que já têm uma determinada formação inicial [...]”.

No cenário brasileiro, os anos de 1980 traz para os acontecimentos em diferentes aspectos no país, um fenômeno de "efervescência" com mudanças significativas na sociedade. Pois, no Brasil teve início novos ordenamentos em diferentes aspectos e contextos tanto na esfera política, visto que, o país saía de um longo período de ditadura militar, e havia assume a necessidade de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política.

De acordo com Imbernón (2010) no início da década de 1980, algumas questões e características da década anterior perduraram, dentre elas, a concepção de formação continuada de professores centrada em modalidades de treinamento e os cursos de reciclagem fornecidos pelo governo (o famoso modelo pronto). Ou seja, o pensamento e o entendimento das estratégias que visavam a solução instrumental de problemas e a utilização de métodos técnicos, definidos, prontos, exequíveis para estímulo e reforço. Pois, a compreensão da necessidade de formação continuada na perspectiva de qualificação, capacitação, aperfeiçoamento e aquisição de outras competências à formação de professores para aplicar, usar e fazer nas práticas professorais tem início a partir dos anos de 1970.

Nos estudos de Ferreira (2003, p. 32) a formação continuada no decorrer das décadas de 1970, 1980 e 1990, sofreu grandes alterações. Inicialmente, a formação nessas décadas era desenvolvida por meio de “projetos de treinamento, reciclagem, atualização ou mesmo adestramento, posteriormente passa a projetos de parceria entre formadores de professores”. Entretanto, o modelo de educação e as demandas da sociedade atual exigem que as práticas docentes acompanhem os processos evolutivos da sociedade.

Na atualidade os papéis docentes e por conseguinte a concepção de formação continuada tem assumido um entendimento mais amplo, complexo e que está para além do professor como transmissor de conteúdo, à docência assume o papel de agente mediador do processo de construção de saberes. A mediação dos professores implica no processo de possibilitar aos estudantes a correlação com suas vivências pessoais, renovando o pensar, o agir e o reconstruir, continuamente, considerando suas peculiaridades, singularidades e diversidades.

De acordo com Libâneo (1998) a formação continuada leva os professores à ação reflexiva, pois com ela, possibilitam-se o repensar da própria atuação no decorrer das práticas pedagógicas. Especialmente, por considerar que ela se vincula com todo processo do desenvolvimento profissional e deve estar comprometida com um projeto educacional amplo, considerando as necessidades de cada realidade, ou seja, “[...] os saberes dos professores comportam uma forte dimensão temporal, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos do âmbito de uma carreira no ensino” (Tardif, 2014, p.82). Em outras palavras, para o autor significa dizer que a formação continuada traz novas implicações para o fazer pedagógico, e consiste numa perspectiva em que se vislumbra contemplar as necessidades da educação, da escola e dos estudantes a partir da ressignificação das práticas docentes.

Para Libâneo (2004, p. 229), “a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho

e o desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional”, assim sendo, no contexto do ensino assentado na inclusão, denota-se o quão relevante se torna (re)pensar a formação docente para superar e adaptar as práticas pedagógicas na perspectiva de ampliar e evoluir o entendimento e o atendimento às demandas de uma sala de aula plural. Portanto, de acordo com Pletsch (2009), se faz necessário a qualificação dos professores a partir da formação inicial e, sobretudo, continuada como ferramenta importante neste contexto.

Concordando com Mantoan (2015) pensar a formação continuada de professores visando a educação inclusiva, significa conceber uma educação e ensino que implica em novos paradigmas pedagógicos para atender a dimensão de uma educação plural, pois na escola inclusiva e plural o estudante é visto como sujeito integral e capaz, não é a deficiência do sujeito que o define. Do mesmo modo, acontece com as escolas do campo e seus estudantes, não é o lugar que os definem.

Formar o professor na perspectiva da educação inclusiva implica ressignificar o seu papel, o da escola, o da educação e o das práticas pedagógicas usuais do contexto excludente do nosso ensino, em todos os níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em uma concepção tradicional de educação. A formação do professor inclusivo requer o redesenho das propostas de profissionalização existentes e uma formação continuada que também muda (Mantoan, 2015, p.81).

Nas palavras da autora, a formação continuada do professor, indubitavelmente, consiste num mecanismo fundamental para romper com as barreiras limitantes acerca da educação da sociedade contemporânea e ao mesmo tempo, da educação inclusiva. Ou seja, ela precisa acontecer de maneira que possa enriquecer os conhecimentos teóricos e práticos dos professores, ao mesmo tempo, promover ambientes oportunos para que os professores possam trocar suas experiências, partilhar suas vivências e também dificuldades acerca do fazer docente inclusivo, humanizado, emancipatório, reflexivo e significativo para os sujeitos aprendentes.

Como formar o professor na perspectiva de uma educação inclusiva? Segundo Prieto (2006) são os sistemas de ensino que devem se comprometer com a formação continuada docente, pois não dá para pensar a garantia de um ensino de qualidade e inclusivo, sem existir a preocupação com a formação docente para atender às diversas características individuais de seus alunos, inclusive, os estudantes com deficiência.

3.1 Formação docente e práticas pedagógicas: recursos pedagógicos inclusivos

A formação docente é tida como necessária não somente para tentar minimizar as lacunas da formação inicial, mas também, para se refletir sobre o fazer docente na perspectiva das práticas pedagógicas. Logo, pensá-las representam um campo de estudo crucial para

compreender as dificuldades, as barreiras, os entraves, mas também as necessidades do sistema educacional, principalmente, voltado à ressignificação das práticas docentes na realidade das salas plurais da rede básica de ensino.

Para Zabala (1998) as práticas pedagógicas compreendem um campo rico de inúmeros saberes apreendidos, no âmbito da formação docente, elas consistem no mecanismo da relação teoria e prática como eixos centrais para ressignificar os conhecimentos e saberes de maneira crítica e reflexiva. De acordo com Tardif e Lessard (2008) a compreensão sobre prática docente não necessariamente se constitui tão somente nos conhecimentos epistemológicos, mas sim, todo o conjunto de fazeres e saberes que constitui e fundamentam as tarefas incumbidas do professor mediador como prática social. Nessa dimensão é que a formação docente para as práticas pedagógicas vai desempenhar o papel fundamental para os professores a ação-reflexão-ação. A prática docente constrói-se e modifica-se no cotidiano da vida social e do compromisso com os processos de ensino e aprendizagem (Pimenta, 2012; Zabala, 1998; Tardif, 2014)

Para Tardif (2014) e Franco (2015) quanto mais preparados para exercer as tarefas práticas pedagógicas e sociais, maior deve ser o acesso à formação continuada para garantir que os professores possam se tornar capazes de produzir novos conhecimentos de forma crítica, reflexiva, dialógica e implementar ações para potencializar as circunstâncias que estão postas à prática em face a aquisição de da aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, categoricamente, Marques (1993, p. 103) diz que “reconstruir a educação exigida pelos tempos mudados é o desafio maior que se impõe ao coletivo dos educadores profissionalmente empenhados no compromisso que solidariamente assumem com seus concidadãos”. Em outras palavras o autor quer dizer que a formação compreende uma necessidade imprescindível para que os professores possam compreender a dimensão dos seus papéis na conjuntura de sociedade e as necessidades de ressignificação das práticas cotidianas no fazer educacional.

Nesse sentido, para Glat et.al (2005), especialmente, em relação à educação inclusiva, os processos formativos contínuos implicam no envolvimento de instrumentalização teórica e prática para atuação dos professores em face aos com alunos com deficiência, inclusive, para pensar diferentes estratégias e recursos pedagógicos voltados para sala de aula e o processo de ensino e aprendizagem no âmbito da Educação Inclusiva.

Por isso que, o entendimento sobre a formação docente e as práticas pedagógicas consiste num mecanismo fenomênico que estão intimamente ligadas, sendo que a primeira serve como base teórica para a segunda. Assim sendo, não dá para passar despercebido que a educação vem passando por mudanças e transformações ao longo dos anos, portanto, significa

dizer que pensar as práticas pedagógicas, os recursos, estratégias e metodologias suscitam constantes reflexões, reformulações de saberes e recursos pedagógicos para práticas de ensino acolhedor, inclusivo e equitativo.

Na contemporaneidade com a ampliação das políticas de inclusão educacional, também tem sido muito debatido as questões da formação docente que implica, indiscutivelmente, com as práticas pedagógicas tem direcionado para o crescente reconhecimento da importância dos saberes docentes e neles, as condições de aprimoramento para o uso dos recursos didáticos como ferramentas pedagógicas para mediar os processos de aprendizagem e, mais especialmente, no âmbito do ensino inclusivo nos diferentes níveis e modalidades de educação no Brasil, sobretudo na Educação Básica.

De acordo com Moreira (2005) e Carvalho (2017) para que haja uma educação inclusiva dentro do âmbito educacional se faz pertinente investir em algumas questões imprescindíveis, dentre elas os recursos pedagógicos, a formação continuada de professores e extensivo aos agentes educacionais que fazem parte da unidade de ensino, tendo em vista que, o estudante é da escola e não necessariamente do professor ou da professora, também se faz necessário fazer mudanças na estrutura dos espaços escolares para garantir que pessoas com deficiências e necessidades especiais tenham acesso e permaneçam dentro das instituições de ensino. Para Carvalho (2017) e Mendes (2019) educação inclusiva deve contar com a participação de todos que compõem o ambiente educacional.

De acordo com Moreira (2005) os recursos pedagógicos são considerados ferramentas que possibilitam e garantem a acessibilidade de estudantes com deficiência ao desenvolvimento da aprendizagem e a interação entre os pares, pois são utilizados como instrumentos que direcionados promovem a autonomia e a partir disso potencializa a aquisição de aprendizagem e de interação, socialização e inclusão de estudantes com deficiências, pois os recursos pedagógicos favorece a interação social que possibilita novas formas de relacionar-se com o outro ser humano.

Ao refletir sobre a prática pedagógica voltada à diversidade, é essencial compreender a diferença entre recursos pedagógicos inclusivos e recursos pedagógicos adaptados, uma vez que ambos desempenham papéis complementares na promoção de uma educação verdadeiramente acessível e equitativa.

De acordo com Mantoan (2015) os recursos pedagógicos inclusivos são aqueles planejados desde o início do processo educativo para favorecer a participação de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sensoriais. Eles não são

criados apenas para atender um grupo específico, mas para garantir acessibilidade universal, permitindo múltiplas formas de interação, expressão e aprendizagem. Nesse sentido, constituem-se como estratégias que visam romper barreiras de forma preventiva, e não apenas corretiva.

Por outro lado, os recursos pedagógicos adaptados correspondem às modificações ou adequações realizadas em materiais, atividades ou ambientes de aprendizagem já existentes, com o propósito de atender às necessidades específicas de um ou mais estudantes com deficiência. Segundo Bersch (2017) adaptar um recurso significa personalizar o processo de ensino-aprendizagem, de modo que o aluno possa acessar os mesmos conteúdos que os demais, utilizando caminhos diferenciados e suportes específicos.

Mendes (2019) destaca que o uso de recursos adaptados é uma estratégia fundamental na efetivação da educação inclusiva, mas alerta que tais recursos não devem ser vistos como substitutos dos recursos inclusivos. Enquanto os recursos inclusivos buscam promover um ambiente de aprendizagem acessível a todos, os adaptados garantem que nenhum estudante fique excluído por limitações particulares.

No mesmo sentido, Galvão Filho (2009) e Pires e Bersch (2019) afirmam que as TAs podem se materializar tanto em recursos inclusivos (como softwares de acessibilidade e metodologias universais) quanto em recursos adaptados (como pranchas de comunicação, lupas eletrônicas, rampas, ou materiais ampliados), dependendo da intencionalidade pedagógica e do contexto em que são aplicadas.

Assim, compreender a diferença entre os dois tipos de recursos é fundamental para a formação docente. O professor precisa desenvolver a capacidade de planejar atividades com princípios inclusivos – que contemplem a diversidade da turma – e, simultaneamente, ser capaz de realizar adaptações pontuais, quando necessário, para assegurar a plena participação dos estudantes com deficiência.

Dessa forma, os recursos pedagógicos inclusivos e os adaptados não devem ser vistos como categorias opostas, mas como dimensões complementares de uma mesma prática educativa, que busca promover a equidade e a aprendizagem significativa para todos.

Para tanto, desenvolver e/ou usar recursos pedagógicos de acessibilidade, necessita, fundamentalmente que haja o rompimento de algumas barreiras que ainda existem e permeiam o imaginário dos professores e da escola básica, como instrumentos especiais e/ou especializados com a finalidade de tornar os ambientes de aprendizagem ricos, inclusivos, dinâmicos, interativos e mediadores do processo de práticas de ensino.

3.1.1 Práticas docentes com recursos adaptados e/ou especializados

Para atender as necessidades educativas dos estudantes com necessidades específicas, dificuldades ou deficiências a orientam-se que haja a adaptação curricular, de atividades e conteúdo, avaliações, estratégias metodológicas, currículos e recursos especializados e/ou adaptados, cuja finalidade consiste em promover a inclusão, buscando atender as demandas necessárias da particularidade dos estudantes (Sánchez, 2005). Este processo tem a finalidade e o intuito de garantir que todos os estudantes possam acessar o currículo de forma eficaz, promovendo a participação e a aprendizagem produtiva.

De acordo com Frias e Menezes (2008) “[...] respeitar a diferença e manter a ação pedagógica torna-se um desafio no desenvolvimento do trabalho com alunos que apresentam algum tipo de deficiência” (p.23) e assim, convém criar condições e possibilidades para os estudantes conseguirem avanços significativos na escolaridade, o que desencadeia nas estratégias por meio da adaptação das técnicas pedagógicas à diferença dos estudantes inseridos nas unidades de ensino.

Para Carvalho (2004) no contexto da educação especial inclusiva há alguns anos se tem discutido e teorizado sobre adaptação curricular que, implica num conjunto de ajustes aplicados aos objetivos, conteúdos, métodos e avaliações para atender as necessidades de aprendizagem específicas dos estudantes. Essas mudanças se tornam importantes na mediação dos processos de ensino e aprendizagem no contexto educacional inclusivo.

Destaca-se que nesta pesquisa o enfoque está centrado na elaboração e uso de recursos elaborados e adaptados/especializados pedagogicamente para auxiliar no processo de ensino, não necessariamente, pretende-se enfatizar a concepção de adaptação curricular. Pois, conforme Pacheco (2005, p.21) “[...] o currículo é uma prática pedagógica que resulta da interação e confluência de várias estruturas (políticas/administrativas, econômicas culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades compartilhadas”. Enquanto, os recursos didáticos adaptados são considerados ferramentas e precisam ser confeccionados com intuito especializado para atender um objetivo específico (Raposo, Mól, 2010).

Em relação às práticas pedagógicas das escolas do campo, mais precisamente, a elaboração de recursos para serem explorados didaticamente com estudantes com deficiência e, aqui, o público com TEA pode propiciar um processo inclusivo em que todos – com e sem deficiências – aprendem e participam (Razuck, Guimarães, 2014). Ou seja, os recursos didático-

pedagógicos são ferramentas chave para um ensino inovador e diferenciado do modelo tradicionalista das práticas de ensino. Assim, compreende-se que os recursos adaptados são materiais desenvolvidos para atender as necessidades dos estudantes.

Temos proposto que por educação especial entenda-se o conjunto de recursos que todas as escolas devem organizar e disponibilizar para remover barreiras para a aprendizagem de alunos que, por características biopsicossociais, necessitam de apoio diferenciado daqueles que estão disponíveis na via comum da educação escolar (Carvalho, 2007, p. 17).

Diante da falta de recursos adaptados para os estudantes com deficiência no ensino comum, acredita-se que a adaptação de recursos para o público da educação especial pode trazer benefícios pedagógicos favorecendo a inclusão e possibilitando a aprendizagem. Estas estratégias podem ser consideradas maneiras e formas que os professores podem adotar para incluírem os estudantes nas atividades escolares, levando em conta as particularidades e peculiaridades com relação as habilidades dos estudantes da inclusão. Porém,

é importante que o professor avalie os recursos que serão utilizados verificando quais objetos são de interesse dos alunos e se necessário, fazendo adaptação de temporalidade para que as atividades não sejam muito longas, depois traçar objetivos e elencar os conteúdos a serem abordados (Brito; Geller, 2020 p. 7).

De acordo com a literatura que versam sobre adaptação de recursos pedagógicos para trabalhar com os estudantes da educação inclusiva, percebe-se que, atividades pedagógicas adequadas, procuram atender às necessidades estudantis, com recursos didáticos e materiais confeccionados que auxiliam os estudantes com deficiência se envolver nas atividades propostas com um objetivo a ser alcançado. Pois, conforme Mantoan (2011, p. 20) “[...] toda criança ou adolescente, mesmo que apresente características muito diferentes da maioria, precisa conviver e se desenvolver com sua geração, sendo que o espaço privilegiado para que isso ocorra é a escola”. O uso dos recursos adaptados é de uma grande importância para o público da educação especial inclusiva, pois “os recursos didáticos utilizados para fins pedagógicos são aqueles empregados no ensino, tornando-o mais adequado e eficaz” (Schinato; Strieder, 2020, p. 32).

Nesta perspectiva as pesquisas, estudiosos e pesquisadores tem defendido muito o uso das TAs como recursos fundamentais para o enriquecimento dos processos de ensino e de aprendizagem, principalmente, no contexto da educação inclusiva e, principalmente na Educação Básica.

3.2 Tecnologias assistivas nas práticas pedagógicas das escolas do campo: o que é isso?

Avanços tecnológicos na educação têm trazido importantes contribuições para os processos de inclusão, como no caso das TAs. No entanto, muitas escolas do campo ainda enfrentam dificuldades significativas quanto ao uso de produtos de tecnologia educacional. Não se trata apenas de acesso a bens materiais e infraestrutura, como rede de internet rápida e computadores, mas também de capacitação dos profissionais de ensino.

Nas últimas três décadas a educação especial na perspectiva da educação inclusiva tem ganhado notoriedade em diferentes áreas do conhecimento e nas agendas dos governos de todas as instâncias, constantemente, vem se discutindo as práticas inclusivas e equitativas para garantir aos estudantes da inclusão a garantia dos direitos sociais, dentre eles, o direito à educação.

O termo “tecnologia assistiva” foi introduzido legalmente no Brasil pela Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), que a define como o conjunto de produtos, equipamentos, recursos, metodologias e serviços voltados à promoção da funcionalidade, autonomia, independência e inclusão social de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Essa definição ampliou o conceito anterior de “ajuda técnica”, presente no Decreto nº 3.298/1999, que tratava de instrumentos para compensar limitações funcionais e facilitar a comunicação e mobilidade. Outras normativas, como a Lei nº 10.098/2000 e o Decreto nº 5.296/2004, contribuíram para o aprimoramento do conceito, culminando na formulação consolidada pela LBI e pelo Decreto nº 10.645/2021, que institui o Plano Nacional de Tecnologia Assistiva. Em essência, a tecnologia assistiva visa maximizar as capacidades e potencialidades das pessoas com deficiência, favorecendo sua autonomia, inclusão social e qualidade de vida.

As TAs têm sua origem em práticas antigas de adaptação e auxílio a pessoas com deficiência, mas como conceito formal e área de atuação consolidada, surgiu internacionalmente na década de 1980 e entrou no cenário brasileiro a partir dos anos 2000, acompanhando o avanço das políticas de acessibilidade e inclusão (Galvão Filho, 2009; PNTA, 2021). No Brasil, a introdução oficial do termo ocorreu com a Lei nº 10.098/2000, que distribuiu normas para a promoção da acessibilidade, seguida pelo Decreto nº 5.296/2004, que regulamentou suas diretrizes (Brasil, 2000; Brasil, 2004).

Esses marcos legais ampliaram o conceito de ajudas técnicas para abranger dispositivos, recursos, equipamentos e tecnologias que visam proporcionar autonomia, comunicação, mobilidade e participação social plena aos usuários, sendo fundamentais para a efetivação da

educação na educação. A evolução legislativa culminou com a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que reforça a obrigatoriedade de oferta e acesso a TAs na educação, saúde e demais áreas (Brasil, 2015).

No âmbito educacional, a implementação da TA tem sido fundamental para a personalização do ensino, principalmente para estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento, como o TEA, promovendo a superação de barreiras sensoriais, motoras e cognitivas, permitindo maior autonomia e engajamento (Mizrahi, 2016; Júnior & Coutinho, 2024). O avanço tecnológico trouxe inovação, desde recursos simples e artesanais a equipamentos digitais sofisticados, mas a grande prioridade tem sido a disponibilização de soluções acessíveis e contextualizadas às realidades locais, especialmente em contextos rurais e escolas com limitações de infraestrutura (ITS Brasil, 2007; Scatolim et al., 2017).

Esse percurso histórico revela uma trajetória gradual, marcada pela luta por direitos, avanços legislativos e desafios contínuos na implementação, que desafiam esforços coordenados entre políticas públicas, formação docente e desenvolvimento de tecnologias adaptadas, para garantir uma educação realmente inclusiva, eficaz e participativa para todos os estudantes.

Atualmente, para além da PNEPEI (Brasil, 2008), a Lei nº13.146/2015, a qual prevê em seu Art. 74, que deve ser “garantido à pessoa com deficiência acesso a produtos, recursos, estratégias, práticas, processos, métodos e serviços de tecnologia assistiva que maximizem sua autonomia, mobilidade pessoal e qualidade de vida”. As discussões sobre o uso das TAs como recurso didático para promoção da autonomia e qualidade de vida das pessoas com deficiência tem sido cada vez mais defendido pelos pesquisadores da área (Galvão Filho, 2009; Bersch, 2013).

As pesquisas consideram que as TAs contribuem para práticas interdisciplinares como recursos pedagógicos essenciais no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes em sala de aula em geral e não diferente com os discentes da educação especial inclusiva e, dentre eles, os estudantes com TEA. Para os pesquisadores da área, consideram a TAs como um termo que pode ser compreendido como “suporte, equipamentos, serviços, estratégias e práticas concebidas e aplicadas para minimizar as dificuldades a que as pessoas com deficiências estão sujeitas” (Silva, 2012, p. 36).

Pode-se dizer que TAs é o conjunto de ferramentas capazes de elevar ao máximo as potencialidades de pessoas com deficiência, pois tem a finalidade de reduzir ou eliminar barreiras enfrentadas por essas pessoas e favorecer o seu desenvolvimento em diferentes

espaços e contextos sociais. Portanto, há uma vasta gama de recursos de baixo custo que podem ser considerados como parte do universo da Tecnologia Assistiva.

De acordo com Bersch (2013, p.01) “a Tecnologia Assistiva é utilizada para identificar todo o arsenal de recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência e consequentemente promover vida independente e inclusão”. Nas palavras da autora significa dizer que toda e qualquer ferramenta, recurso ou processo utilizado com a finalidade de proporcionar maior independência e autonomia à pessoa com deficiência ou dificuldade são consideradas TAs e, não necessariamente, apenas os dispositivos virtuais e digitais.

A Tecnologia Assistiva, como um tipo de mediação instrumental, está relacionada com os processos que favorecem, compensam, potencializam ou auxiliam, também na escola, as habilidades ou funções pessoais comprometidas pela deficiência, geralmente relacionadas às funções motoras, funções visuais, funções auditivas e/ou funções comunicativas (Galvão Filho, 2013, p. 8 - 9).

Nas palavras do autor, a TA é concebida como um recurso que possibilita a acessibilidade de estudantes com deficiência e, nesse caso, importante para trabalhar com os estudantes com TEA. As TAs é, portanto, ferramentas e/ou estratégias e recursos que podem ser utilizadas para ampliar, possibilitar, expandir, favorecer, mediar a execução de uma atividade, especialmente, no contexto da pessoa com deficiência. As TAs na escola representa o conjunto de materiais escolares e pedagógicos acessíveis para mediação do processo ensino e aprendizagem.

De acordo com Galvão Filho (2013) e Bersch (2013) o entendimento sobre TA tranquilamente pode ser utilizado e compreendido como recursos e serviços que contribuem para promoção e ampliação das habilidades funcionais de pessoas com deficiência e, por conseguinte, recursos capazes de oferecer uma vida mais autônoma, independente, cujas implicações, indubitavelmente, reverberam na promoção da inclusão social.

A Tecnologia Assistiva (TA) vem dar suporte para efetivar o novo paradigma da inclusão na escola e na Sociedade para Todos, que tem abalado os preconceitos que as práticas e os discursos anteriores forjaram sobre e pelas pessoas com deficiência (Galvão Filho; Miranda, 2012, p. 1).

Pensar estratégias pedagógicas para atender as necessidades dos estudantes durante o processo de ensino e aprendizagem em qualquer nível de escolaridade e em qualquer espaço escolar, quer seja campo ou urbano, consiste num dos princípios da educação inclusiva. Os pesquisadores Galvão Filho e Miranda (2012), ressaltam que geralmente o uso das TAs têm sido muito divulgado como recursos para as Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) no AEE,

entretanto, estes autores são enfáticos quando discordam dessa perspectiva ao dizer que “[...] o recurso de TAs não pode ser exclusivamente utilizado nessa sala, mas encontra sentido quando o aluno utiliza essa tecnologia no contexto escolar comum, apoiando a sua escolarização” (Galvão Filho; Miranda, 2012, p.3).

Portanto, as TAs podem ser definidas, compreendidas e utilizadas como um recurso, estratégia, metodologia ou prática de mediação do processo de aprimoramento e aquisição de saber, e que quando bem aplicada promove inclusão escolar, social e autonomia na vida cotidiana das pessoas, especialmente, as pessoas com deficiência.

[...] a tecnologia assistiva permite ao seu usuário: falar, escrever, locomover, acessar conhecimentos e utilizar ferramentas específicas para objetivos claros. Assim, é possível compreender que os serviços de tecnologia assistiva “auxiliam na identificação da necessidade, da habilidade, na opção do recurso ou estratégia apropriada, na ampliação de produtos, na formação, na concessão e na sua implantação no contexto de vida do aluno (Bersch, 2017, p. 31).

Percebe-se, que as TAs como uma dimensão interativa de suporte ao ensino e à aprendizagem elas assumem um potencial significativo na criatividade, inovação e interação dos sujeitos com o conhecimento a partir de ferramentas que fogem as práticas tradicionais e exaustivas de aulas expositivas. De acordo com Mercado (2002, p. 95), “[...]o uso adequado das tecnologias em processos de ensino e de aprendizagem favorece a representação mental do conhecimento”.

Notadamente, no contexto educacional, percebe-se que muitas dos recursos associados as TAs são de baixo custo e podem ser confeccionados de maneira artesanal pelos professores e pela escola para mediar os processos de ensino. Para Valente (1998) o uso das diversas possibilidades no campo das tecnologias assistiva com materiais diversos, especializados, adaptados que possam que envolver o estudante no processo de aprendizagem torna-se significativo no contexto das práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, se defende tanto a oportunidade de vincular tecnologias em favor da inclusão dialogando com a Educação Especial para relacioná-las ao cotidiano (Manzini, 2005).

3.2.1 Tecnologias assistivas para TEA: potencialidades na educação do campo

Para Molina e Sá (2012) os povos do campo têm direito a uma educação de qualidade socialmente referenciada, em outras palavras, que articule os conhecimentos escolares e científicos com a realidade cultural dos sujeitos do campo. E nesse contexto, fazendo uso de ferramentas que possam potencializar e criar possibilidades de aprendizagem aos estudantes. As TAs assumem esse papel de romper com as exaustivas aulas verbalizadas e expositivas.

Segundo Haidt (2003) desde os séculos passados, pesquisadores da área de educação e ensino defendem a relevância do uso de recursos didáticos como mediadores do processo de ensino, considerando-os como instrumentos para elucidar e ilustrar as explicações das aulas expositivas, preferencialmente, usando recursos ligados à realidade dos estudantes para servir de ponte entre o concreto e o abstrato com uma finalidade especificada. Para Haidt (2003, p.23) desde o XVI, “Michel de Montaigne já se criticava os métodos empregados pela escola de seu tempo, que caracterizava por excessos de verbalismo”. Ou seja, já se discutia práticas de ensino baseadas nas experiências para possibilitar o estudante a comparar e associar o novo saber com algo tangível.

De acordo com Pilletti (2000, p.154) “para que os recursos de ensino realmente colaborem no sentido de melhorar a aprendizagem, na sua utilização devem ser observados alguns critérios e princípios”, neste contexto, a elaboração dos recursos e/ou a aplicação nas práticas docentes demanda o planejamento prévio por parte dos professores e/ou da escola. Nesse viés os recursos didáticos associados às TAs assumem o papel de potencialidades no processo de ensino e, mais especialmente, no contexto da educação inclusiva, incluindo a educação do campo nas escolas localizadas em perímetros rurais.

Para Carvalho (2016), Fava (2019), Sardinha e Ferraretto (2017), Bersch (2017), as TAs vêm sendo considerada potencial pelo papel crucial no apoio, auxílio e mediação da inclusão de pessoas com deficiências e, sobretudo, àquelas com TEA. De acordo com Bersch (2015) nesse bojo das TAs estão incluídos brinquedos, jogos, atividades e inúmeros elementos adaptados desde aqueles com o uso de computadores, softwares e hardwares especiais, quanto aqueles confeccionados com materiais simples, baixo custo e sem uso de redes de softwares.

As potencialidades das TA são relevantes, inclusive defendidas pelas Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo do Ministério da Saúde (Brasil, 2018), que evidenciam a tecnologia assistiva no contexto da reabilitação e educação de crianças TEA, como recurso complementar aos serviços de saúde, educação e assistência social, visando melhoras significativas na qualidade de vida das pessoas com TEA e seus familiares.

Para Aporta e Lacerda (2018) para o uso de qualquer tipo de recurso didático e/ou tecnologia se faz necessário que se conheça as características particulares do sujeito e/ou do estudante, pois alguns recursos são considerados especializados e direcionados a uma determinada finalidade e, podendo ser para uso individual com objetivo de atender demandas pontuais e específicas. No entendimento de Pelosi (2008) as potencialidades e vantagens das

TA na escola assumem o papel de buscar resolver os problemas funcionais do estudante com deficiência, encontrando alternativas para que ele participe e atue ativamente nas várias atividades.

Neste sentido, dispor de TAs na escola é fundamental, pois pode permitir que estudantes com deficiência participem ativamente do processo de aprendizagem. Entretanto, e quando se trata de inclusão de estudantes com TEA nas escolas do campo? Precisam-se ampliar o debate sobre as escolas do campo e as necessidades essenciais para garantia de um ensino de qualidade e também práticas de inclusão. As escolas do campo precisam de investimentos como recursos pedagógicos, professores qualificados e um ensino com qualidade como qualquer outra instituição escolar; “o campo está vivo” só precisa que alguém o valorize (Rocha; Hage, 2010, p. 12). Não é exagero algum dizer que na atual conjuntura da sociedade, ainda hoje é comum, não haver ou existir poucos recursos de tecnologia de informação e comunicação nas escolas do campo e que possam ser usados com fins pedagógicos.

Contudo, é imprescindível se buscar alternativas que contribuam nas práticas pedagógicas em sala de aula, e nesse sentido, as ferramentas associadas às TAs não digitais, como a elaboração de recursos pedagógicos de baixo custo para viabilizar a inclusão e a inserção dos estudantes com deficiências no contexto da Educação Especial Inclusiva.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste Capítulo discorreu-se sobre o caminho metodológico apresentando o conjunto de métodos adotados para dar conta de responder aos objetivos e ao problema norteador da pesquisa. Para Lakatos e Marconi (2017) a metodologia representa o conjunto de material e métodos que se compreendem os instrumentos, ações e procedimentos que se supõem necessários para responder às inquietações no entorno da problemática. Ou seja, neste capítulo trata-se do tipo de pesquisa e sua abordagem, o campo empírico do território lócus da investigação, os sujeitos informantes, os instrumentos técnicos para coleta das informações, a abordagem de método de análise dos dados coletados com suas devidas unidades de análise.

Para o desenvolvimento deste estudo adotou-se um conjunto de métodos utilizados para permear o caminho da investigação, descrevendo os principais elementos constitutivos do desenho do estudo.

4.1 A pesquisa e abordagem

Adotou-se a pesquisa qualitativa com aproximação à natureza da pesquisa-ação (Thiollent, 2011). A escolha dessa abordagem deve-se ao fato de investigar um objeto fenomênico no contexto educacional, analisando as dinâmicas pedagógicas de maneira indissociável do aprimoramento da prática.

Uma base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Para o autor, a pesquisa-ação possibilita a transformação da prática, na medida em que os envolvidos no processo investigativo pensam a resignificação das estratégias, nas dinâmicas de ação, revisitando os saberes, as práticas para construção de medidas e caminhos com vistas a tomada de consciência e aprendizagem. Numa pesquisa em que o pesquisador vislumbra conhecer para intervir e buscar informações sobre o fenômeno visando informar à ação que decide tomar para viabilizar aprimoramento e melhorias à prática pedagógica, notadamente, esse tipo de pesquisa se adequa e dá conta de responder aos objetivos propostos.

Portanto, pode se considerar essa tipologia de pesquisa como aquela que traz no objetivo a pretensão de resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação investigada ou observada. Assim, o movimento participativo entre pesquisados e pesquisador consiste no preceito básico para que aconteça a pesquisa-ação.

Os estudos que pretendem desencadear em desdobramentos na construção de produtos pedagógicas e/ou produtos educacionais, sobretudo, a partir dos achados em campo advindos da interação e participação dos envolvidos no caminho investigativo, geralmente, fazem a opção por este tipo de pesquisa.

Com base no pensamento de Michel Thiollent, Tripp (2005), elucida que a pesquisa-ação é compreendida por ciclos e/ou etapas para sua execução, ou seja, realiza-se o planejamento, seguido da implementação, com a descrição e avaliação de mudanças e transformações criadas para melhorar a prática e conseqüentemente o aprendizado no decorrer do processo, podendo ser tanto em virtude da prática quanto a respeito da própria investigação.

Ao adotar a pesquisa-ação para o desenvolvimento deste estudo, escolheu-se esta tipologia por entender que, a dinâmica acontece e vai significando e resignificando, a partir do acompanhamento constante do desenvolvimento do próprio processo. Justamente, por haver um entendimento de que a pesquisa em educação ser de natureza social, vincula a ideia das pessoas e sua interação no mundo, ao ponto que é possível transformar e transformar-se no

movimento dialético e de interação entre os sujeitos pesquisados e pesquisador por aproximações aos diálogos.

Pela pesquisa-ação se associa teoria e prática vinculando-se aos contextos sociais e problematiza os processos de pesquisa a partir dos cotidianos auxiliando na contextualização da complexidade da investigação.

Para os pesquisadores que definem e advogam em face da pesquisa-ação (Thiollent, 2011; Tripp, 2005; Barbier, 2007), ela surgiu desde os anos de 1940, porém até os dias atuais ela é utilizada, pois tem a finalidade especial de promover a articulação entre teoria e prática, no campo dos estudos de programas de pós-graduação *stricto sensu* em nível profissional a pesquisa-ação tem ganhando notoriedade e abrangência, principalmente, no âmbito das pesquisas em ciências sociais e humanas de cunho qualitativo.

No contexto da pesquisa em tela, buscou-se investigar de que maneira as TAs podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com TEA em uma escola pública da zona rural do Amazonas. Além disso, objetivou-se identificar os recursos associados às TAs que têm sido utilizados ou elaborados pelos professores, analisando sua efetividade e as barreiras enfrentadas, especialmente no que se refere à infraestrutura escolar e à formação docente nas escolas do campo. Cujo desdobramento consiste na criação de um guia prático multimodal de TAs de baixo custo como recursos pedagógicos adaptados à realidade da zona rural para às práticas inclusivas de estudantes com TEA. Portanto, “a pesquisa-ação é aquela que, além de compreender, visa intervir na situação, com vistas a modificá-la” (Severino (2017, p. 88).

Para Barbier (2007) na área da educação esse tipo de pesquisa nasce como uma sugestão estratégica para esclarecer a indissociabilidade teoria e prática, pois, dessa forma, fundamentalmente, se recorre às teorias para compreender as situações, contextos, fenômenos, objetos e assim elaborar as propostas para explicar os resultados das ações e práticas. Indiscutivelmente, fazer pesquisa-ação não é apenas descrever o objeto, mas compreender e praticar seus significados, sentidos e processos de construção, justamente, porque ela promove a interação e a troca de saberes, conduzindo todos, participantes e pesquisador, a um processo de reflexão constante sobre a ação.

Neste sentido, adotou-se a abordagem qualitativa (Triviños, 2011). Vale destacar que o marco referencial da perspectiva qualitativa passou a ganhar notoriedade nos anos de 1970, sobretudo, com raízes nos estudos das ciências sociais, dentre elas, as pesquisas no campo da Educação, especialmente pelas concepções epistemológicas para o exercício do caminho

metodológico da investigação como precedência para as ações de intervenção na realidade. Notadamente, a abordagem qualitativa tem acompanhado as pesquisas em diversas áreas e, sobretudo humanas e sociais.

Para Triviños (2011) a abordagem qualitativa é antes de tudo reconhecer uma postura teórica para desvelar o fenômeno investigado. Pois, não se investiga em razão de resultados, mas para construir e obter “a compreensão do comportamento a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, correlacionado como contexto de que fazem parte (Bogdan; Biklen, 1994, p. 16).

4.2 O campo empírico

O campo de pesquisa compreende a rede municipal de ensino de Iranduba (AM), especificamente a Escola Municipal Bom Jesus, situada na zona rural do município, ao longo da Estrada Manoel Urbano (KM 22). Localizada na região metropolitana de Manaus, às margens do Rio Solimões, a instituição atende às etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (anos iniciais e finais). O corpo docente é composto por 16 professores, distribuídos entre a Educação Infantil (3), o Ensino Fundamental I (7) e o Ensino Fundamental II (6), com turmas organizadas de forma regular por ano de ensino.

Quadro 2 Distribuição de estudantes por etapa

Nível de Ensino	Com Deficiência/NEE*	Sem Deficiência (N)	Total por Nível
Educação Infantil	4	56	60
Anos Iniciais	8	158	166
Anos Finais	4	97	101
TOTAL GERAL	16	311	327

Fonte: Autor, 2026

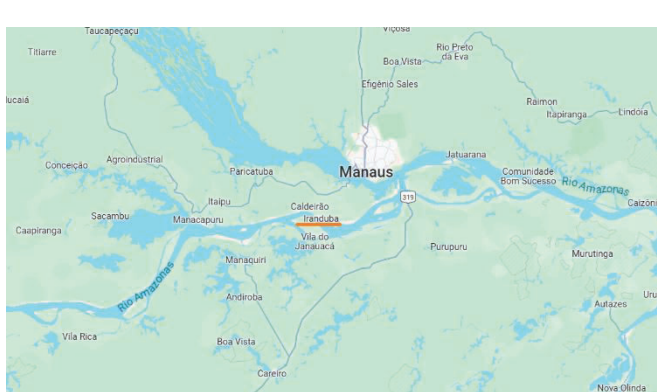
Entre os estudantes matriculados, há casos de estudantes com deficiências e/ou com TEA, embora nem todos disponham de laudo formal. O atendimento a esses estudantes é realizado exclusivamente pelos professores das respectivas turmas, sem apoio de AEE ou de profissionais de apoio fixos. Eventualmente, a escola recebe visitas da equipe psicossocial da Secretaria Municipal de Educação, que realiza atendimentos pontuais. Essa situação evidencia a carência de suporte técnico contínuo e reafirma os desafios enfrentados pelas escolas do campo para efetivar, com qualidade, o processo de inclusão escolar (Mantoan, 2015; Mendes, 2019).

A caracterização dos estudantes desta unidade revela as complexidades geográficas inerentes ao território amazônico, onde o deslocamento escolar é um processo multifacetado e dependente de logística externa. Nenhum aluno reside no entorno imediato da escola, o que

torna o transporte escolar um serviço vital para a garantia do acesso. Além disso, o percurso diário de alguns desses estudantes envolve o uso de canoas para a travessia de rios e igarapés até o ponto de embarque dos ônibus, que percorrem as vicinias da Estrada Manoel Urbano. Entretanto, essa dinâmica é severamente afetada pelas condições climáticas; em períodos de chuva intensa, a trafegabilidade das estradas de barro é comprometida, impedindo que o transporte alcance as comunidades mais remotas. Para o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tais interrupções não representam apenas a perda de dias letivos, mas a quebra de uma rotina estruturante, essencial para o seu equilíbrio e desenvolvimento, evidenciando que a inclusão na zona rural é atravessada por barreiras que extrapolam os muros da escola.

O município fica a 25 quilômetros da capital em linha reta, tendo acesso via terrestre pela Ponte Jornalista Phelippe Daou e via fluvial por barcos saindo do Porto da Manaus Moderna ao Porto de Cacau Pirêra. É um município relativamente pequeno, com uma população estimada em 61.163 mil habitantes, o território irandubense é composto 100% do bioma Amazônia. E o maior número de habitantes reside na zona rural.

Figura 1 Mapa do município de Iranduba-AM



Fonte: google maps

A rede municipal de ensino está organizada por setores geográficos, distribuídos entre sede, distritos e áreas rurais e ribeirinhas. Atualmente, o município conta com 10 escolas na sede, 7 no distrito do Cacau Pirêra, 15 em estradas e ramais, 10 na região do Rio Solimões e 11 na região do Rio Negro. Essa distribuição reflete o esforço da gestão em garantir o acesso à educação em diferentes territórios, embora também evidencie desafios relacionados à infraestrutura, deslocamento e formação docente em contextos diversos.

Figura 2 Organização Setorial das Escolas do município de Iranduba-AM

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO Organização Setorial das Escolas				
SEDE	CACAU PIRÊRA	ESTRADAS E RAMAIS	SOLIMÕES	RIO NEGRO
ANA BARBOSA DE CASTRO DHELZA ABREU FARIAS FERNANDO DAMASCENO GUIDO HICKMANN NOEMI SANTOS PEREIRA PROF. ERVILA SOUZA DE ASSIS SEGUNDO ERLING LIMEI - ANA SANTOS MONTEIRO LIMEI - MARIA SOLEDADE DILCE DAMIANA	DONA LINA GOMES DA SILVA SIRIA SIRIANA CORREIA MARIA DE FÁTIMA LOPES LIMEI - MARISA DO SOCORRO MACEDO LIMEI - SILVANA SILVA PROCOPIO MARIANÃO Mª DE FATIMA MORAES DIAS	Mª ARLETE COROLANO BELA VISTA BOM JESUS Mª AUXILIADORA GOMES SMAS D. MARIA SILVA DELPHINA AZIZ SOCORRO PINHEIRO PROF. JOÃO ALVES JOVINO COELHO MANOEL GOMES MACEDO MARCOS BENICIO RIOS N. S. DE NAZARE PROF. CICERO MONTEIRO FRANCISCA ALMEIDA TURBANA YPORO	SÃO FRANCISCO I SANTA LUZIA SETE DE SETEMBRO SÃO CRISTÓVÃO SÃO SEBASTIÃO SANTA LUZIA I Mª DO CARMO DE SOUZA CAVALCANTE VILA NOVA N. S. DE APARECIDA Mª ELITIA CAVALCANTE	LUCIO CRIACO CARM SÃO FRANCISCO PROF. MACAIR HILARIO N. S. Conceição PEDRO SILVESTRE SAGRADO CORAÇÃO DE JESUS SÃO JOSE SANTA HELENA SANTA RITA SÃO SEBASTIÃO TRADENTES

Fonte: Autor, 2026

No município de Iranduba, em relação a educação do campo na perspectiva da educação inclusiva ainda são muitos os desafios. Segundo Glat (2011), apesar de todas as lutas e conquistas baseadas nos direitos de acesso à escola, o atendimento das políticas públicas para a educação do campo e ribeirinha ainda não é uma realidade no que tange às condições de acessibilidade e nos parece muito longe de se tornar um modelo efetivado, principalmente, na realidade das escolas multisseriadas.

A escola onde esta pesquisa foi realizada está localizada em uma área de estrada, distante de núcleos residenciais. Não há moradores no entorno da instituição, o que faz com que todos os estudantes dependam do transporte escolar para frequentar as aulas. Esses estudantes residem nos ramais da zona rural do município, muitos deles de difícil acesso, especialmente em períodos de chuva. Em alguns casos, os estudantes precisam atravessar igarapés e rios em canoas para alcançar o ponto onde o ônibus escolar os aguarda.

4.3 Os sujeitos e instrumentos de coleta de dados

Os sujeitos informantes desta pesquisa foram docentes que atuam no Ensino Fundamental – Anos Finais (6º ao 9º ano) da Escola Municipal Bom Jesus, localizada no município de Iranduba–AM, contexto caracterizado como escola da zona rural. A escolha dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando sua inserção direta nas práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes, público alvo da educação especial, com ênfase nos educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A definição desse grupo de sujeitos teve como objetivo identificar as concepções dos professores acerca das Tecnologias Assistivas (TAs), bem como compreender suas usabilidades, potencialidades e dificuldades no contexto da educação inclusiva, especialmente diante das especificidades das escolas do campo e das demandas pedagógicas impostas pelo atendimento a estudantes com TEA.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário estruturado, elaborado na plataforma *Google Forms*, composto por questões fechadas e abertas, o que possibilitou a obtenção de dados tanto quantitativos quanto qualitativos. O questionário foi direcionado a cinco professores da referida escola, garantindo-se o anonimato dos participantes,

que foram identificados pela sigla P, seguida da ordem de resposta ao instrumento (P1 a P5), conforme recomendações éticas e metodológicas da pesquisa educacional.

O *Quadro 3* apresenta o perfil dos participantes, considerando o tempo de atuação docente, a experiência prévia com estudantes com TEA e a participação em formações continuadas específicas sobre o tema, elementos fundamentais para a compreensão das percepções e práticas relatadas ao longo da análise dos dados.

Quadro 3 Perfil dos participantes da pesquisa

Participante/componen te curricular	Tempo de atuação (Docência)	Experiência com TEA	Formação continuada TEA
P1 – Língua Portuguesa e Inglês	Mais de 10 anos	Não	Não
P2 – Matemática	7 a 10 anos	Sim	Sim
P3 – Ciências e Ens. Religios	1 a 3 anos	Não	Não
P4 – Geografia e História	4 a 6 anos	Sim	Não
P5 – Ed. Física e Artes	Mais de 10 anos	Não	Não

Fonte: Elaborado pelos autores (2025) com base nos dados da pesquisa.

Observa-se que, devido às especificidades organizacionais da rede municipal, o grupo de cinco docentes atua de forma multifacetada, distribuindo-se entre nove componentes curriculares para suprir a carga horária exigida. Esta configuração revela a inviabilidade de alocação de um professor especialista por disciplina, cenário que caracteriza a realidade das escolas do campo na região amazônica. Tal dinâmica é frequentemente agravada pela atuação em turmas multisseriadas ou pelo atendimento a múltiplos anos escolares simultaneamente, o que impõe desafios estruturais, pedagógicos e de gestão com impacto direto na efetivação de práticas inclusivas.

Considerando as particularidades geográficas e laborais que circundam os participantes desta pesquisa, foram selecionados instrumentos e técnicas que visam mitigar barreiras de acesso e facilitar o envolvimento dos docentes. No que tange à coleta de dados, optou-se por três técnicas complementares, de modo a garantir a triangulação metodológica e permitir uma compreensão holística e aprofundada do fenômeno investigado sob diferentes perspectivas, estas, descritas abaixo:

a) *Questionário*, aplicado em uma unidade escolar, com o objetivo de identificar o perfil dos professores e suas percepções acerca das Tecnologias Assistivas (TAs) e das dificuldades enfrentadas nas práticas de inclusão. O instrumento contemplou aspectos como formação inicial

e continuada, tempo de serviço no magistério, participação em cursos de aperfeiçoamento na área da inclusão, desafios do trabalho pedagógico inclusivo e o entendimento das TAs enquanto recursos pedagógicos, entre outros elementos relevantes para os objetivos da pesquisa.

b) Observação de caráter descritivo, na qual o pesquisador atuou como observador participante, registrando as ações desenvolvidas em campo por meio de anotações sistemáticas em diário de campo. Essa observação foi realizada durante atividades pedagógicas desenvolvidas pelos cinco professores participantes e teve como foco analisar as interações em sala de aula, a utilização (ou ausência) de recursos adaptados e as estratégias pedagógicas empregadas no ensino de estudantes com TEA no Ensino Fundamental II. Tal procedimento permitiu compreender como as práticas inclusivas se materializam no cotidiano escolar, considerando tanto as percepções dos sujeitos quanto a dinâmica estabelecida entre pesquisador e participantes.

A escolha por essa modalidade oferece pontos positivos fundamentais, como o acesso a dados implícitos que permitem captar sutilezas e comportamentos dificilmente revelados em métodos formais como entrevistas ou questionários. Além disso, a presença do pesquisador *in loco* garante maior fidelidade à realidade ao registrar os fatos no momento em que ocorrem, evitando as distorções típicas da memória dos investigados. Essa vivência direta no mesmo contexto sociocultural dos sujeitos também facilita a contextualização e a compreensão dos motivos por trás das ações do grupo, conferindo ao estudo uma flexibilidade que permite ao investigador ajustar o foco da pesquisa conforme novas situações relevantes emergem durante a convivência, (Mattos, 2021).

c) *Entrevista Aberta*: realizada individualmente com os cinco professores respondentes do questionário. Optou-se por esta técnica de coleta de dados pela sua flexibilidade, permitindo ao sujeito informante discorrer livremente sobre suas experiências, angústias e práticas cotidianas no atendimento a estudantes com TEA no contexto da escola do campo, o que configurou-se como um espaço de escuta qualificada, fundamental para captar as nuances das subjetividades docentes e as singularidades do território amazônico, que muitas vezes permanecem invisíveis em instrumentos de coleta estritamente estruturados.

Ainda seguindo (Mattos 2021), diferentemente da modalidade estruturada, não se submete a formulários rígidos, permitindo que o investigador explore novas questões que emergem durante o diálogo enquanto o entrevistado discorre livremente sobre o tema. A autora ainda lembra que o foco que a técnica busca possibilitar que o participante revele sua própria visão de mundo, valores e experiências de maneira espontânea, sem o condicionamento de

respostas pré-definidas. Nesse processo, busca-se uma conversa com finalidade, em que o estabelecimento de vínculos de empatia e confiança entre pesquisador e participante é crucial para garantir a fluidez e a profundidade dos dados coletados.

Todas as técnicas e instrumentos utilizados na coleta e produção de dados fomentaram registros no diário de campo do pesquisador.

O diário de campo é um dispositivo de coleta de dados que contém informações e relatos de experiências nas quais o pesquisador foi espectador. Os momentos de anotações realizados pelo pesquisador envolvem autobiografia momentânea que perpassam comportamentos e reações frente a um evento. O pesquisador deve ter cuidado com autocensura que engessa suas impressões sobre o evento. Para que isso não ocorra ele deve realizar as anotações quando ocorre o evento, em que seus sentimentos e percepções estão aflorados, (Mattos, 2021, p.216).

A utilização do diário de campo revelou-se um instrumento analítico fundamental, transcendendo a função de simples repositório de memórias para constituir-se como um espaço de diálogo entre o real e a subjetividade. Ao permitir o registro sistemático e datado das percepções diante dos gestos e ações dos participantes, a ferramenta possibilitou captar dados implícitos que métodos formais poderiam omitir. Observou-se, por exemplo, que as pausas durante as interações não eram meros silêncios, mas unidades de análise significativas que indicavam dúvidas, reflexões ou hesitações. Tais manifestações, devidamente registradas e interpretadas *in loco*, foram integradas ao corpus de análise, evidenciando que a postura de observador crítico e a sensibilidade de escuta são essenciais para a compreensão profunda dos fenômenos educativos.

4.4 Método de análise

Esta seção apresenta a análise qualitativa dos dados produzidos por meio de questionários, observação e entrevistas com docentes da Escola Municipal Bom Jesus, localizada na zona rural de Iranduba-AM, fundamentando-se no aporte teórico-metodológico da Análise de Conteúdo proposto por Laurence Bardin (2016). Por meio de procedimentos sistemáticos de organização, codificação e categorização, o estudo assume um nível interpretativo e teórico característico do mestrado profissional, articulando rigorosamente os achados empíricos com os referenciais da Educação Inclusiva, da Educação Rural, da Educação Especial e da Tecnologia Assistiva para evidenciar os resultados da pesquisa.

De acordo com Bardin (2016, p. 49), a Análise de Conteúdo consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens”. Trata-se,

portanto, de um método compatível com a abordagem qualitativa, pois favorece a compreensão aprofundada dos sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências.

A Análise de Conteúdo (AC) estrutura-se essencialmente em três fases fundamentais que admitem ajustes conforme a necessidade do analista. Dessa forma, a organização deve acompanhar rigorosamente as etapas (ver figura 3) descritas por Bardin (2016): a pré-análise, voltada à organização inicial e leitura flutuante; a exploração do material, que compreende a codificação e categorização; e o tratamento dos resultados, etapa na qual ocorrem a inferência e a interpretação teórica.

Figura 3 Fases da análise de conteúdo



Fonte: elaborada pelos autores baseados em Bardin (2016)

Tangenciando esta fundamentação, temos que a fase de pré-análise como a organização e planejamento estratégico que sustenta todo o rigor metodológico da AC. Esta fase inicial cumpre três missões essenciais para viabilizar a investigação: primeiramente, a escolha dos documentos (constituição do *corpus*), que delimita o material a ser submetido ao escrutínio analítico; em seguida, a elaboração dos objetivos e hipóteses, que norteiam o olhar do pesquisador e antecipam possíveis respostas ao problema de pesquisa; e, por fim, a construção de indicadores, elementos-chave que servirão de base para a futura interpretação e darão suporte científico à discussão final dos resultados (Bardin, 2016).

A autora prevê atividades estruturadas, porém abertas na fase 1, visando o desenvolvimento da etapa, como: leitura flutuante, escolha dos documentos, formulação das hipóteses e dos objetivos, referenciação dos índices e elaboração de indicadores; preparação do material.

A segunda fase da técnica, denominada exploração do material, consiste na aplicação sistemática das decisões tomadas durante a pré-análise, representando o momento em que os

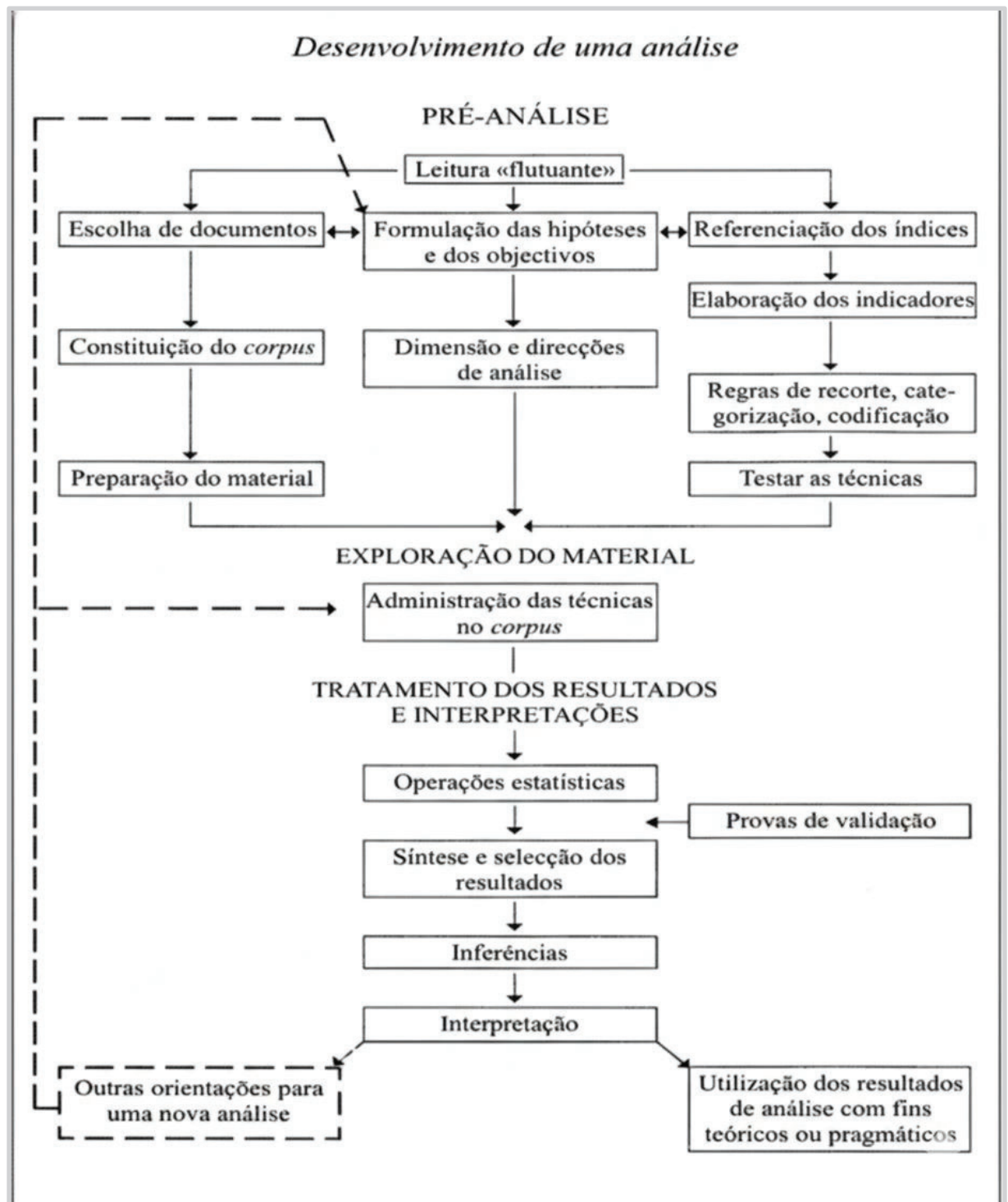
dados brutos, neste caso, os da Escola Municipal Bom Jesus, foram submetidos a operações de codificação e decomposição. Nesta etapa, o material coletado via questionários e entrevistas é processado por meio do recorte de unidades de registro e da enumeração, permitindo que a riqueza das falas docentes seja organizada em categorias analíticas.

Conforme preconiza Bardin (2016), este é o estágio mais operacional e exaustivo do método, pois transforma o texto em representações numéricas ou temáticas que tornam visíveis as recorrências discursivas, neste caso, sobre a educação inclusiva e as tecnologias assistivas no contexto rural.

A terceira e última fase da AC consiste no tratamento dos resultados obtidos, na inferência e na interpretação, momento em que os dados organizados deixam de ser meras descrições para se tornarem conhecimentos significativos. Segundo Bardin (2016), esta etapa constitui o ponto culminante da análise, no qual o pesquisador, munido de resultados dos resultados obtidos na fase anterior, propõe interpretações relativas aos objetivos previstos ou a descobertas inesperadas. O domínio teórico do analista sobre o tema é importante, pois permite desvelar o conteúdo latente nas mensagens dos informantes, neste caso, dos docentes, e realizar inferências fundamentadas que transcendem a superfície do texto. Ou seja, realiza-se uma síntese interpretativa que estabelece conexões críticas entre os indicadores construídos e os referenciais teóricos que sustentam a pesquisa.

Em síntese, o desenvolvimento de uma análise segunda a teoria indicada está representado na figura xx, extraída de Bardin (2016)

Figura 4 Desenvolvimento de uma análise



Fonte: BARDIN, (2016, p.102)

Tal processo permite que os achados empíricos respondam aos objetivos do estudo e contribuam efetivamente para a produção de novos saberes científicos e práticos no âmbito do

mestrado profissional. Este percurso metodológico estabelece um diálogo contínuo entre os achados empíricos, os objetivos da pesquisa e a literatura especializada, permitindo uma compreensão profunda e sistemática das mensagens analisadas, quando seguidas as indicações para cada fase. O detalhamento da condução metodológica da AC estão descritas na seção que segue.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A etapa de pré-análise compreendeu a organização do corpus, a definição dos critérios de inclusão e exclusão do material empírico e a realização da leitura flutuante das respostas discursivas obtidas por meio dos questionários. Os participantes da pesquisa foram identificados por pseudônimos numéricos (P1, P2, P3, P4 e P5), respeitando a ordem de aparecimento das respostas no instrumento de coleta de dados. Tal procedimento assegurou a preservação da identidade dos docentes e atendeu aos princípios éticos estabelecidos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o sigilo e a confidencialidade das informações.

Foram incluídos no corpus analítico os trechos que abordavam as percepções dos docentes acerca da educação inclusiva, os desafios enfrentados no atendimento a estudantes com TEA, o uso de tecnologias assistivas, as barreiras de natureza institucional, estrutural e formativa, bem como as expectativas em relação ao aprimoramento das práticas pedagógicas. Por sua vez, foram excluídos os dados de caráter meramente descritivo ou administrativo, por não contribuírem diretamente para a compreensão do fenômeno investigado.

A leitura flutuante possibilitou uma aproximação inicial com o material empírico, favorecendo a identificação de regularidades discursivas e de núcleos de sentido recorrentes. Os dados revelaram um cenário marcado por tensões e contradições entre o reconhecimento, por parte dos docentes, do direito à educação inclusiva e as condições concretas existentes para sua efetivação no contexto da escola do campo. Essa realidade encontra respaldo na literatura especializada, que aponta que, embora o discurso inclusivo esteja consolidado no âmbito das políticas educacionais, sua materialização nas práticas escolares, especialmente em contextos rurais, permanece limitada por fragilidades estruturais, formativas e institucionais (Lopes, 2022; Rabelo; Caiado, 2014).

5.1 Síntese da leitura flutuante por participante (P1–P5)

A leitura flutuante permitiu uma apreensão global do conteúdo, evidenciando *regularidades discursivas, repetições temáticas e núcleos de sentido preliminares*, sem ainda estabelecer categorias definitivas:

P1: O participante destaca a importância da educação inclusiva, mas evidencia a *falta de suporte institucional*, especialmente da coordenação pedagógica. Aponta como desafio central a ausência de apoio sistemático e demonstra expectativa de que a inclusão “funcione na prática”, desde que haja assistência adequada.

P2: As respostas de P2 enfatizam a *ausência de formação específica* para o atendimento de estudantes com TEA e a necessidade de *profissionais qualificados e* infraestrutura apropriada. Há uma percepção de que a inclusão é relevante, porém ainda distante de sua efetivação plena.

P3: P3 evidencia dificuldades relacionadas à *falta de professor auxiliar*, à escassez de materiais didáticos especializados e à necessidade de apoio direto no processo de ensino-aprendizagem. Suas falas revelam uma compreensão da inclusão vinculada à presença de recursos humanos especializados.

P4: O participante apresenta uma fala diferenciada ao relatar *experiência positiva com o uso de tecnologia assistiva de baixo custo*, especificamente painéis visuais. Destaca melhorias no engajamento, retorno positivo do estudante e manifestações de interesse e alegria, ainda que reconheça a lentidão do processo.

P5: reforça a recorrência de *materiais não adaptados*, falta de recursos pedagógicos e ausência de preparação institucional. Demonstra uma visão crítica quanto à realidade atual da escola, afirmando não perceber preocupação ou preparo suficiente para atender estudantes com TEA.

De modo geral, as falas dos participantes revelam que, embora haja reconhecimento da importância da educação inclusiva, sua efetivação ainda é fragilizada por limitações estruturais, formativas e institucionais. A ausência de formação continuada, de apoio da coordenação pedagógica, de professores auxiliares e de materiais adaptados configura-se como um entrave recorrente para o atendimento adequado aos estudantes com TEA. Em contrapartida, a experiência positiva relatada por P4 com o uso de tecnologia assistiva de baixo custo demonstra que, mesmo em contextos de escassez, estratégias pedagógicas acessíveis podem promover engajamento e avanços significativos. Assim, os dados indicam que a inclusão, no contexto investigado, depende não apenas da vontade dos docentes, mas sobretudo da implementação de

políticas de suporte, formação e recursos que viabilizem práticas inclusivas de forma concreta e sustentável.

5.2 Hipóteses e eixos preliminares

Após a fase de leitura flutuante do corpus, procedeu-se à organização dos dados por unidade de registro (participante), o que permitiu a emergência de indicadores para a formulação de hipóteses e o delineamento dos seguintes eixos temáticos preliminares como: Déficit na Formação Continuada - Identificado como um obstáculo transversal e recorrente no discurso dos sujeitos (P1–P5), sugerindo uma lacuna entre a teoria acadêmica e a prática inclusiva; fragilidade do suporte institucional - a análise aponta que a escassez de recursos humanos e o suporte administrativo incipiente comprometem a viabilidade das práticas pedagógicas (P1, P3 e P5) e; subutilização do potencial tecnológico - eixo que investiga a dicotomia entre a presença de tecnologias assistivas e sua efetiva aplicação pedagógica, observando-se um uso assistemático, porém com potencial de mediação reconhecido (P4).

Em síntese, a articulação desses eixos preliminares configura o quadro de análise necessário para avançar da descrição dos dados para a fase de inferência. A recorrência de indicadores associados à precariedade formativa e institucional sugere que as barreiras à inclusão, no contexto investigado, transcendem a esfera individual do docente, revelando-se como fenômenos de ordem estrutural. Portanto, este mapeamento inicial servirá de base para a etapa subsequente de categorização definitiva, na qual os núcleos de sentido serão confrontados com o referencial teórico para desvelar as contradições e potencialidades que constituem o cotidiano da educação inclusiva para os participantes desta pesquisa."

5.3 Exploração do material: unidades de registro e categorização

5.3.1 Unidades de registro organizadas por participante

Na etapa de exploração do material, foram identificadas as unidades de registro, compreendidas como palavras, frases ou trechos dotados de sentido completo e relacionados aos objetivos da pesquisa. O *Quadro 4* apresenta as principais unidades de registro organizadas por participante (P1–P5), preservando a literalidade das falas e assegurando a rastreabilidade dos dados empíricos.

Quadro 4 Principais unidades de registro por participante

Participante	Unidades de registro (excertos literais)	Núcleo de sentido
P1	“A falta de suporte adequado por parte da coordenação geral.”	Falta de apoio institucional
	“Que funcione na prática com apoio e assistência adequada.”	Expectativa de efetivação da inclusão
P2	“A não formação específica para trabalhar com tais alunos.”	Ausência de formação docente
	“Profissionais qualificados na área e infraestrutura apropriada.”	Necessidade de qualificação e estrutura
P3	“A falta de um professor auxiliar para TEA.”	Escassez de recursos humanos
	“A falta de material didático especializado.”	Insuficiência de recursos pedagógicos
P4	“Sim. Painéis visuais.”	Uso de tecnologia assistiva
	“Meu aluno me dá um retorno melhor das atividades.”	Impacto positivo da TA
	“Vejo alegria e interesse quando cumpre o esperado.”	Engajamento do estudante
P5	“O material muitas vezes não é adaptado.”	Inadequação de materiais
	“Não vejo nenhuma preocupação e nem preparação.”	Despreparo institucional

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

A organização das unidades de registro por participante evidencia que, embora todos reconheçam a importância da educação inclusiva, predominam discursos que expressam insegurança profissional, ausência de formação específica e fragilidade do apoio institucional. Esses achados dialogam com Frias e Menezes (2008), ao afirmarem que a inclusão escolar exige do professor do ensino regular não apenas boa vontade, mas suporte formativo e institucional que sustente práticas pedagógicas efetivamente inclusivas.

Destaca-se, nesse conjunto, a fala de P4, que relata experiência positiva com o uso de tecnologia assistiva de baixo custo, indicando que, mesmo em contextos marcados por escassez de recursos, práticas pedagógicas mediadas por TA podem favorecer o engajamento e a participação do estudante com TEA. Esse dado empírico reforça a compreensão de Galvão Filho (2009) de que a Tecnologia Assistiva não se restringe a dispositivos sofisticados, mas compreende estratégias, recursos e serviços que ampliam a funcionalidade e a participação do sujeito.

5.3.2 Categorias e subcategorias analíticas

A partir das unidades de registro identificadas na etapa anterior, procedeu-se à categorização dos dados, conforme os princípios da Análise de Conteúdo propostos por Bardin (2016). As categorias analíticas foram construídas com base na recorrência semântica das falas dos participantes, na relevância dos conteúdos em relação aos objetivos do estudo e na articulação com o referencial teórico que fundamenta a educação inclusiva, a educação especial, a educação do campo e o uso de tecnologias assistivas no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O *Quadro 5* sistematiza as categorias e subcategorias emergentes da análise, evidenciando cinco eixos centrais que estruturam as percepções docentes sobre as práticas pedagógicas inclusivas no contexto investigado: (1) formação docente; (2) apoio institucional; (3) recursos humanos e pedagógicos; (4) infraestrutura escolar; e (5) tecnologias assistivas. Essas categorias permitem compreender, de forma articulada, os principais limites e potencialidades das práticas inclusivas desenvolvidas na escola do campo estudada.

Quadro 5 Categorias e subcategorias emergentes da análise de conteúdo

Categoria temática	Subcategoria	Participantes associados	Excertos
Formação docente	Ausência de capacitação específica	P2, P5	“Falta de formações específicas para atendimento aos estudantes com TEA” (P5)
Apoio institucional	Falta de suporte da gestão	P1, P5	“A falta de suporte adequado por parte da coordenadoria geral.” (P1)
Recursos humanos e pedagógicos	Ausência de professor auxiliar	P3	“A falta de um professor auxiliar para estudantes com TEA.” (P3)
	Materiais não adaptados	P3, P5	“Material didático especializado/adaptado” (P3)
Infraestrutura escolar	Espaços inadequados	P2, P5	“(…) profissionais qualificados na área do TEA e infraestrutura apropriada.” (P2) “Salas apropriadas para suporte com profissionais da área.” (P5)
Tecnologias Assistivas	Uso limitado	P1, P2, P3, P5	“Não” - em resposta ao uso de tecnologias assistivas de baixo custo.
Potencialidades da TA	Uso pontual de baixo custo	P4	“Sim. Painéis visuais.”
	Engajamento e resposta positiva	P4	“Consigo perceber que meu aluno me dá um retorno melhor das atividades, vejo alegria e interesse quando cumpre o esperado, embora o processo continue lento.” (P4)

Fonte: Elaborado pelos autores (2025) com base nos dados da pesquisa.

Categoria 1 – Formação docente

A categoria *Formação docente* evidencia a ausência de capacitação específica para o atendimento a estudantes com TEA, conforme apontado pelos participantes P2 e P5, que identificam a falta de formação continuada como uma das principais barreiras à efetivação da inclusão. Tal achado empírico corrobora a literatura da área, que reconhece o despreparo docente como um dos obstáculos centrais para a consolidação da educação inclusiva nas escolas regulares (Frias; Menezes, 2008).

No contexto da educação especial brasileira, Mendes (2019) argumenta que a fragilidade na formação inicial e continuada compromete a transição de modelos segregadores para práticas inclusivas, enquanto Mantoan (2023) destaca que, apesar dos avanços normativos

após a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), persistem desafios estruturais na preparação dos professores para lidar com a diversidade. Esses desafios tornam-se ainda mais acentuados no contexto da educação do campo, onde o acesso a processos formativos sistemáticos é historicamente desigual.

Categoria 2 – Apoio institucional

A categoria *Apoio institucional* emerge a partir das falas de P1 e P5, que denunciam a falta de suporte da gestão escolar e da coordenação pedagógica como entrave significativo à implementação de práticas inclusivas. A ausência de apoio institucional revela que a inclusão ainda é compreendida, em muitos contextos, como responsabilidade individual do professor, e não como um compromisso coletivo da escola enquanto organização.

Essa realidade dialoga com Frias e Menezes (2008), que enfatizam a necessidade de reorganização sistêmica da escola regular para além da simples matrícula do estudante público da educação especial. Pletsch (2020) aprofunda essa crítica ao afirmar que, no cenário brasileiro, políticas inclusivas frequentemente ampliam as atribuições do professor comum sem garantir condições institucionais adequadas, perpetuando contradições entre o discurso legal e a prática pedagógica cotidiana.

Categoria 3 – Recursos humanos e pedagógicos

A categoria *Recursos humanos e pedagógicos* evidencia, de forma articulada, limitações estruturais que impactam diretamente a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar investigado. A ausência de professor auxiliar, apontada pela fala de P3, revela a carência de recursos humanos especializados e de equipes multiprofissionais, condição que compromete o atendimento às necessidades específicas dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e restringe a adoção de estratégias pedagógicas inclusivas de forma sistemática.

A inexistência desse suporte reforça a responsabilização individual do professor da classe comum, dificultando a mediação pedagógica e a adaptação das práticas às singularidades dos estudantes. Mendes (2019) destaca que a educação inclusiva pressupõe a constituição de uma rede articulada de serviços e apoios, defendendo a reconfiguração das instituições especializadas como espaços de suporte complementar à escola regular. Nessa perspectiva, a ausência de profissionais de apoio e de especialistas contribui para o agravamento das

desigualdades educacionais, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais e territoriais, como as escolas do campo, conforme aponta Pletsch (2020).

De modo complementar, a categoria *Recursos pedagógicos* reúne as falas de P3 e P5, que evidenciam a inexistência de materiais didáticos adaptados e especializados como um dos principais entraves ao atendimento inclusivo. A inadequação dos recursos pedagógicos limita a mediação do processo de ensino-aprendizagem, dificulta a participação efetiva dos estudantes com TEA nas atividades escolares e compromete a construção de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva.

Nesse sentido, Schinato e Strieder (2020) ressaltam que os recursos didáticos adaptados constituem mediadores fundamentais do processo educativo na perspectiva inclusiva, pois possibilitam a elaboração de estratégias pedagógicas que respeitam as singularidades dos estudantes e promovem sua participação ativa. Frias e Menezes (2008) complementam essa compreensão ao defenderem práticas pedagógicas contextualizadas, flexíveis e intencionalmente planejadas, capazes de promover maior equidade educacional no cotidiano escolar, mesmo em contextos marcados por restrições estruturais.

Categoria 4 – Infraestrutura escolar

A categoria *Infraestrutura escolar* evidencia a *inadequação dos espaços físicos*, conforme relatado por P2 e P5, que destacam a *ausência de ambientes apropriados para o atendimento educacional de estudantes com TEA*. No contexto da zona rural de Iranduba-AM, essa limitação assume contornos ainda mais complexos, em função das especificidades territoriais e do histórico de precarização das escolas do campo.

Rabelo e Caiado (2014), ao analisarem a educação especial em escolas do campo, identificam a precariedade da infraestrutura como barreira recorrente à inclusão, agravada pelo isolamento geográfico e pela escassez de investimentos públicos. Lopes (2022) aprofunda essa análise ao evidenciar as contradições entre o discurso inclusivo e os silenciamentos práticos nas escolas rurais, onde espaços não adaptados acabam por reproduzir processos de exclusão.

Categoria 5 – Tecnologias Assistivas

A categoria *Tecnologias Assistivas* revela, de um lado, o uso limitado desses recursos, evidenciado pelas respostas negativas de P1, P2, P3 e P5, e, de outro, a existência de potencialidades, a partir da experiência pontual relatada por P4 com o uso de painéis visuais.

Esse contraste indica o subaproveitamento das tecnologias assistivas, especialmente das soluções de baixo custo, no contexto escolar investigado.

Galvão Filho (2009) define a Tecnologia Assistiva como um conjunto de recursos, estratégias e serviços que visam promover autonomia, funcionalidade e participação social, concepção que se alinha aos achados empíricos desta pesquisa. Reis e Coutinho (2025) atualizam o debate ao defenderem o uso de tecnologias assistivas inovadoras e de baixo custo como estratégias viáveis para a educação inclusiva, especialmente em contextos rurais. Silva (2025) reforça essa perspectiva ao destacar o papel das tecnologias assistivas na promoção de políticas e práticas escolares inclusivas voltadas a estudantes com TEA, evidenciando o potencial desses recursos para favorecer o engajamento, o interesse e a participação ativa dos estudantes, conforme observado na fala de P4.

5.4 Tratamento dos resultados, inferência e interpretação

Na etapa de tratamento dos resultados, inferência e interpretação, os dados categorizados foram analisados de forma integrada, buscando-se apreender os sentidos e significados subjacentes às falas dos docentes participantes. Essa fase corresponde ao momento interpretativo da Análise de Conteúdo, no qual os achados empíricos são articulados aos referenciais teóricos da Educação Inclusiva, da Educação Especial, da Educação do Campo e da Tecnologia Assistiva, conforme orienta Bardin (2016).

A análise interpretativa evidenciou que as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas na Escola Municipal Bom Jesus são diretamente condicionadas por um conjunto de barreiras formativas, estruturais e institucionais. A insuficiência de formação docente específica, a fragilidade do apoio institucional, a carência de recursos humanos especializados, a inadequação dos recursos pedagógicos e as limitações da infraestrutura escolar configuram um cenário no qual a inclusão tende a ocorrer de forma fragmentada, pontual e dependente de iniciativas individuais dos professores.

Esses achados revelam uma contradição recorrente entre o reconhecimento do direito à educação inclusiva e as condições concretas para sua efetivação no cotidiano escolar, especialmente no contexto da escola do campo. Tal contradição dialoga com Silva (2025), ao apontar que as políticas e práticas escolares voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda apresentam lacunas significativas entre o discurso normativo e a realidade vivenciada nas instituições educacionais, sobretudo em territórios historicamente marcados por desigualdades sociais e educacionais.

Figura 5 Mapa Conceitual - Barreiras, práticas e potencialidades na escola rural



Fonte: Elaborado pelos autores (2026)

O mapa conceitual elaborado a partir dos dados empíricos sintetiza essas relações, evidenciando que as barreiras identificadas incidem diretamente sobre as práticas pedagógicas, limitando sua sistematização e continuidade. A ausência de uma rede articulada de apoios institucionais e formativos contribui para que a inclusão seja percebida como um desafio individual do professor, e não como um projeto coletivo da escola, o que fragiliza a consolidação de uma cultura inclusiva no contexto investigado.

Apesar desse cenário de restrições, os resultados também revelam potencialidades importantes, especialmente relacionadas ao uso de tecnologias assistivas. A experiência relatada por P4 com o uso de painéis visuais evidencia que, mesmo em contextos de escassez de recursos, estratégias pedagógicas mediadas por tecnologias assistivas de baixo custo podem favorecer o engajamento, o interesse e a participação ativa do estudante com TEA no processo de ensino-aprendizagem. Esse achado empírico reforça a concepção defendida por Galvão Filho (2009), segundo a qual a efetividade da Tecnologia Assistiva está menos relacionada à complexidade ou sofisticação do recurso e mais à sua adequação às necessidades do estudante e ao contexto educacional em que é aplicada.

Nesse sentido, a análise interpretativa permite inferir que a ampliação e a sistematização do uso de tecnologias assistivas, aliadas à formação docente e ao fortalecimento do apoio institucional, constituem caminhos promissores para a efetivação de práticas pedagógicas

inclusivas na escola do campo investigada. Reis e Coutinho (2025) corroboram essa perspectiva ao defenderem o uso de tecnologias assistivas inovadoras e de baixo custo como estratégias viáveis para contextos educacionais rurais, desde que articuladas a práticas pedagógicas intencionalmente planejadas.

Assim, o tratamento dos resultados evidencia que o fortalecimento da educação inclusiva no contexto analisado demanda investimentos contínuos em formação docente, reorganização institucional, ampliação dos recursos humanos e pedagógicos e sistematização do uso de tecnologias assistivas. Esses elementos fundamentam, de forma coerente com os objetivos da pesquisa, a proposição de um *guia prático multimodal de tecnologias assistivas de baixo custo*, a ser apresentado nos capítulos subsequentes, como estratégia formativa e pedagógica voltada à qualificação das práticas inclusivas na escola do campo.

5. 5 Observação da prática pedagógica inclusiva

Este tópico apresenta a análise das práticas pedagógicas observadas a partir dos pressupostos da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), articulando os dados empíricos às categorias analíticas previamente discutidas e ao referencial teórico da educação inclusiva. A observação, neste estudo, assume caráter interpretativo, permitindo compreender como a formação docente, as concepções sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e as condições institucionais da escola do campo se materializam na práxis pedagógica cotidiana.

5.5.1 Pré-Análise: descrição do corpus e impressões iniciais

O corpus desta etapa da pesquisa é composto por registros sistemáticos de observação das práticas pedagógicas desenvolvidas por cinco professores (P1, P2, P3, P4 e P5), atuantes no Ensino Fundamental II, em uma escola do campo situada na zona rural amazônica, que atende estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em classes regulares. As observações concentraram-se nas estratégias didático-metodológicas adotadas, nas formas de interação em sala de aula, na organização do ensino, no uso de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas, bem como nos processos de mediação docente voltados à inclusão escolar.

A leitura flutuante dos registros evidenciou significativa heterogeneidade nas práticas pedagógicas observadas. Foram identificadas tanto ações alinhadas aos princípios da educação inclusiva quanto práticas marcadas por limitações associadas à ausência de formação específica

e de planejamento pedagógico individualizado. De modo geral, as práticas consideradas mais inclusivas estiveram relacionadas à flexibilização das atividades, ao uso de recursos visuais e à mediação afetiva, enquanto aquelas menos inclusivas mantiveram-se ancoradas na transmissão tradicional de conteúdos, com escassas adaptações às necessidades dos estudantes com TEA.

Essas impressões iniciais apontam para uma relação direta entre formação docente, intencionalidade pedagógica e efetividade das práticas inclusivas, especialmente no contexto da escola do campo, historicamente marcado por restrições estruturais, formativas e institucionais.

5.5.2 Exploração do material: codificação e categorização

A partir da fragmentação dos registros de observação, foram identificadas unidades de registro, compreendidas como ações pedagógicas, comportamentos docentes, estratégias didáticas e formas de interação relevantes para a inclusão de estudantes com TEA. Essas unidades foram submetidas ao processo de codificação e organizadas em categorias analíticas, conforme apresentado a seguir.

Categoria 1 – Práticas pedagógicas inclusivas observadas

Definição: Conjunto de ações docentes que evidenciam adaptação pedagógica, mediação intencional e uso de estratégias diversificadas voltadas à ampliação da participação e da aprendizagem dos estudantes com TEA.

Principais códigos:

- flexibilização de atividades;
- uso de pistas visuais;
- organização de grupos colaborativos;
- andaimes pedagógicos;
- mediação afetiva.

Unidades de registro (parafraseadas):

O professor P4 utilizou painéis visuais e orientações sequenciadas, favorecendo maior engajamento do estudante com TEA nas atividades propostas.

O professor P2 buscou adaptar tarefas por meio da simplificação das instruções e da oferta de apoio individual, embora demonstrasse insegurança quanto à eficácia das estratégias empregadas.

A categoria *Práticas pedagógicas inclusivas observadas* reúne ações docentes caracterizadas pela adaptação pedagógica, pela mediação intencional e pelo uso de estratégias diversificadas, tais como flexibilização de atividades, uso de pistas visuais, organização de grupos colaborativos, construção de andaimes pedagógicos e mediação afetiva. Observou-se que professores como P4 e P2 recorreram a orientações sequenciadas e apoio individualizado para favorecer o engajamento dos estudantes com TEA, ainda que tais estratégias tenham ocorrido de forma pontual e pouco sistematizada.

Essas práticas convergem com os achados de Nthibeli et al. (2022), ao evidenciarem que estratégias pedagógicas diversificadas e o uso de recursos visuais contribuem de forma significativa para a inclusão de estudantes com TEA em contextos educacionais regulares.

Categoria 2 – Limitações e fragilidades na prática docente

Definição: Práticas pedagógicas que, embora ocorram em contextos inclusivos, permanecem sustentadas por modelos tradicionais de ensino, sem adaptações significativas às necessidades específicas dos estudantes com TEA.

Principais códigos:

- transmissão tradicional de conteúdos;
- ausência de adaptação curricular;
- práticas homogêneas;
- baixa diversificação metodológica.

Unidades de registro (parafaseadas):

Em determinadas aulas, os professores P1 e P3 conduziram o ensino de forma predominantemente expositiva, com atividades padronizadas para toda a turma, sem adequações específicas para o estudante com TEA.

O professor P5 manteve a organização tradicional da aula, priorizando o cumprimento do conteúdo curricular, com reduzida flexibilização das estratégias didáticas.

A categoria *Limitações e fragilidades na prática docente* evidencia a permanência de práticas sustentadas por modelos tradicionais de ensino, caracterizadas por aulas expositivas,

atividades homogêneas e ausência de adaptações curriculares significativas, especialmente nas práticas de P1, P3 e P5. Nessas situações, a organização do ensino priorizou o cumprimento do conteúdo curricular, restringindo as possibilidades de participação efetiva dos estudantes com TEA. Tais evidências corroboram a crítica de Mantoan (2015), ao afirmar que a inclusão escolar exige reorganização do ensino e práticas pedagógicas intencionalmente planejadas.

Categoria 3 – Planejamento pedagógico e individualização do ensino

Definição: Refere-se à presença ou ausência de instrumentos de planejamento capazes de orientar intervenções pedagógicas individualizadas, considerando as especificidades dos estudantes com TEA.

Principais códigos:

- ausência de Planejamento Educacional Individualizado (PEI);
- planejamento coletivo não individualizado;
- frágil articulação com a família.

Unidades de registro (parafraseadas):

Não foram identificados registros sistematizados de PEI para os estudantes com TEA. A articulação entre professores, famílias e equipe pedagógica mostrou-se pontual e pouco estruturada.

A categoria *Planejamento pedagógico e individualização do ensino* revelou a ausência de instrumentos sistematizados de Planejamento Educacional Individualizado (PEI) e a fragilidade da articulação entre professores, famílias e equipe pedagógica. O planejamento observado mostrou-se predominantemente coletivo e pouco sensível às especificidades dos estudantes com TEA, comprometendo a continuidade e a intencionalidade das intervenções pedagógicas. Conforme apontam Battistello, Lisboa e Martins (2024), a ausência de instrumentos como o PEI compromete a organização de práticas pedagógicas adaptadas e limita a efetividade da inclusão escolar.

Categoria 4 – Mediação pedagógica e interação em sala de aula

Definição: Estratégias de interação e mediação utilizadas pelos docentes com o objetivo de favorecer a participação, o engajamento e a permanência do estudante com TEA nas atividades escolares.

Principais códigos:

- vínculo afetivo;
- mediação verbal e visual;
- suporte individualizado.

Unidades de registro (parafraseadas):

O professor P4 demonstrou sensibilidade ao ritmo do estudante, oferecendo apoio contínuo e valorizando pequenas conquistas ao longo das atividades.

O professor P2 utilizou pistas visuais e orientações individualizadas para facilitar a compreensão das tarefas propostas.

A categoria *Mediação pedagógica e interação em sala de aula* destaca estratégias voltadas à promoção da participação e do engajamento dos estudantes com TEA, como o estabelecimento de vínculo afetivo, a mediação verbal e visual e o suporte individualizado. Professores que demonstraram sensibilidade ao ritmo dos estudantes, como P4, favoreceram maior envolvimento nas atividades, reforçando a importância da mediação pedagógica intencional, conforme indicado por Nthibeli et al. (2022).

5.5.3 Tratamento dos resultados e interpretação

O tratamento dos resultados decorrentes da observação das práticas pedagógicas possibilitou aprofundar a compreensão dos processos de inclusão escolar vivenciados na Escola Municipal Bom Jesus, fortalecendo a triangulação metodológica com os dados obtidos por meio dos questionários aplicados aos docentes. Essa etapa interpretativa, em consonância com a terceira fase da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), permitiu articular os achados empíricos às categorias analíticas previamente construídas e aos referenciais teóricos da Educação Inclusiva, da Educação Especial, da Educação do Campo e da Tecnologia Assistiva.

A análise integrada evidencia significativa convergência entre as percepções docentes expressas nos questionários e as práticas pedagógicas observadas em sala de aula. As barreiras formativas, institucionais e estruturais recorrentes nas falas dos participantes — tais como a insuficiência de formação específica para o atendimento a estudantes com TEA, a fragilidade do apoio institucional, a ausência de recursos humanos especializados, a inadequação dos recursos pedagógicos e as limitações da infraestrutura escolar, materializam-se na prática por meio de estratégias pedagógicas pouco sistematizadas, do predomínio de modelos tradicionais de ensino e da limitada individualização do processo educativo.

Observou-se que as práticas pedagógicas mais alinhadas aos princípios da educação inclusiva ocorreram de forma pontual e estiveram fortemente associadas à iniciativa individual dos docentes, especialmente daqueles que demonstraram maior sensibilidade pedagógica e abertura ao uso de estratégias diferenciadas. Esse achado dialoga diretamente com os dados dos questionários, nos quais a maioria dos participantes relatou não utilizar tecnologias assistivas ou fazê-lo de maneira incipiente, evidenciando que a inclusão, nesse contexto, ainda depende mais do engajamento pessoal do professor do que de uma política institucional consolidada.

Tal constatação reforça as análises de Frias e Menezes (2008), ao afirmarem que a efetivação da inclusão escolar não pode se sustentar exclusivamente na disposição individual do docente, sendo imprescindível o suporte institucional, formativo e pedagógico contínuo. Mendes (2019) e Pletsch (2020) corroboram essa perspectiva ao destacarem que a ausência de uma rede articulada de apoios tende a sobrecarregar o professor da classe comum, limitando a efetividade das práticas inclusivas, sobretudo em contextos historicamente marcados por desigualdades estruturais, como as escolas do campo.

No que se refere às tecnologias assistivas, a triangulação dos dados evidencia um contraste expressivo entre o reconhecimento teórico de seu potencial e sua efetiva incorporação à prática pedagógica. Enquanto os questionários revelam uso limitado ou inexistente desses recursos pela maioria dos docentes, a observação da prática do professor P4 demonstra que o uso de tecnologias assistivas de baixo custo, como painéis visuais, pode favorecer o engajamento, a interação e a permanência do estudante com TEA nas atividades escolares. Esse achado empírico confirma a concepção de Galvão Filho (2009), segundo a qual a efetividade da Tecnologia Assistiva está menos relacionada à sofisticação tecnológica do recurso e mais à sua adequação às necessidades do estudante e ao contexto educacional em que é aplicada.

A ausência de instrumentos sistematizados de planejamento, como o Planejamento Educacional Individualizado (PEI), observada na prática pedagógica, também converge com os dados dos questionários que apontam fragilidades na organização institucional da inclusão. Essa lacuna compromete a continuidade e a intencionalidade das intervenções pedagógicas, além de fragilizar a articulação entre professores, equipe pedagógica e família, aspecto amplamente discutido na literatura como central para a efetivação da educação inclusiva.

Dessa forma, a interpretação dos resultados evidencia que a prática pedagógica inclusiva observada na escola do campo investigada encontra-se tensionada entre iniciativas pontuais e limitações estruturais persistentes. A triangulação metodológica permite inferir que o fortalecimento da inclusão de estudantes com TEA demanda investimentos articulados em

formação docente continuada, apoio institucional sistemático, ampliação dos recursos humanos e pedagógicos e incorporação planejada de tecnologias assistivas de baixo custo, em consonância com a realidade local.

Esses achados reafirmam a pertinência dos objetivos da pesquisa e fundamentam, de maneira consistente, a proposição de um *guia prático multimodal de tecnologias assistivas de baixo custo*, a ser apresentado nas seções subsequentes, concebido como estratégia formativa e pedagógica voltada à qualificação das práticas inclusivas na escola do campo.

5.6 Análise das entrevistas docentes

A aplicação das entrevistas abertas permitiu aprofundar as questões levantadas nos questionários, trazendo à tona a subjetividade, as angústias e as estratégias intuitivas desenvolvidas pelos professores no cotidiano da escola rural.

A análise dessas narrativas, à luz da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), revelou que, para além dos dados estatísticos, existe um sentimento latente de "solidão pedagógica" no fazer docente inclusivo. As falas foram agrupadas em três eixos interpretativos que dialogam diretamente com as categorias anteriormente apresentadas: (a) Desamparo Institucional; (b) O Conflito entre Formação e Infraestrutura; e (c) A Potência da Tecnologia Assistiva de Baixo Custo.

5.6.1 O Desamparo institucional e a solidão docente

Um dos pontos mais críticos evidenciados nas falas dos participantes P1 e P5 refere-se à percepção de que a inclusão ocorre por esforço individual do professor, sem o devido suporte da gestão educacional macro. O participante P1 (docente com mais de 10 anos de experiência) relata com clareza essa desconexão entre a política prescrita e a realidade vivida:

"A gente recebe o aluno, acolhe com carinho, porque somos educadores, mas a gente se sente sozinho. [...] A minha maior angústia é que a gente não tem respaldo. Eu tento fazer o que posso, mas falta suporte adequado por parte da coordenadoria geral." (Professor P1)

Essa fala corrobora a análise de Pletsch (2020) sobre a responsabilização excessiva do professor da sala comum. A inclusão, neste contexto rural, acaba sendo percebida como uma tarefa solitária. O professor P5 reforça essa visão crítica, apontando o despreparo sistêmico:

"Parece que jogam o aluno na sala e dizem 'se vira'. Falta formação específica pra gente, falta material concreto. A gente fica de mãos atadas, vendo o aluno crescer sem se desenvolver como poderia por puro descaso estrutural." (Professor P5)

Esses relatos indicam que a barreira atitudinal, muitas vezes citada na literatura, não reside na rejeição do aluno pelo professor, mas na frustração do docente em não possuir as ferramentas institucionais para garantir a aprendizagem.

5.6.2 O conflito entre formação teórica e infraestrutura real

As entrevistas também desvelaram um paradoxo importante: a formação teórica, quando existe, choca-se com a precariedade da infraestrutura material da escola do campo. O professor P2, único com formação continuada específica em TEA, descreve a impotência de aplicar seus conhecimentos diante das limitações físicas da escola:

"Adianta eu saber que preciso usar um software ou um vídeo se a internet não pega ou a sala é quente e barulhenta [...]? A formação me diz o que fazer, mas a escola não me dá condições de fazer. É frustrante saber como agir e ser barrado pela falta de estrutura física." (Professor P2)

Já o professor P3, em início de carreira, evidencia a necessidade crucial de recursos humanos, especificamente do professor auxiliar, uma figura garantida pela Lei Brasileira de Inclusão, mas ausente naquele contexto:

"Sozinho, eu não consigo dar atenção para ele e para os outros 25 alunos ao mesmo tempo. [...] Sinto que ele está apenas 'estando' na sala, mas não aprendendo como poderia." (Professor P3)

Tais narrativas confirmam que a inclusão na zona rural de Iranduba-AM enfrenta barreiras que extrapolam o pedagógico, esbarrando em questões de logística e investimento público básico.

5.6.3 A potência da tecnologia assistiva de baixo custo

Apesar do cenário desafiador, a entrevista com o professor P4 emergiu como um dado dissonante e positivo, validando a hipótese central desta dissertação: a eficácia de recursos de baixo custo. Mesmo sem formação específica, P4 relatou o uso intuitivo de estratégias visuais (Tecnologia Assistiva não digital) com resultados expressivos:

"Comecei a criar umas fichas, uns desenhos. Uso painéis visuais feitos com cartolina mesmo, mostrando a rotina do dia [...]. Foi uma mudança incrível. Consigo perceber que meu aluno me dá um retorno melhor das atividades. [...] Vejo alegria e interesse quando cumpre o esperado." (Professor P4)

Essa fala é fundamental para a pesquisa, pois demonstra empiricamente que a Tecnologia Assistiva não depende de alta complexidade tecnológica. O relato de P4 alinha-se

a Bersch (2017) e Galvão Filho (2009), comprovando que a adaptação de recursos simples, quando intencional, promove o engajamento e a organização cognitiva do estudante com TEA.

As entrevistas abertas permitiram concluir que os professores da Escola Municipal Bom Jesus possuem disposição para a inclusão, mas encontram-se imersos em uma estrutura que não favorece a prática pedagógica especializada.

Entretanto, a experiência exitosa relatada por P4 serve de alicerce para a proposta interventiva desta pesquisa. Ela sinaliza que o caminho para a ressignificação das práticas na escola do campo passa, necessariamente, pela instrumentalização dos professores para a confecção e uso de Tecnologias Assistivas de baixo custo e recursos multimodais, capazes de funcionar independentemente das limitações de conectividade ou energia elétrica da região.

5.7 Proposição de encontro formativo: diálogos entre a prática e a teoria

Os resultados apresentados nas seções anteriores evidenciaram fragilidades formativas, institucionais e pedagógicas que atravessam o cotidiano da Escola Municipal Bom Jesus, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A identificação dessas lacunas, a partir da análise dos questionários e da categorização dos dados, fundamenta a proposição de um encontro formativo como etapa interventiva da pesquisa-ação, concebido não como ação já realizada, mas como desdobramento planejado das necessidades formativas expressas pelos próprios docentes.

Nesse sentido, a oficina intitulada “Desenvolvimento e Aplicação de Recursos Pedagógicos Inclusivos para Estudantes com TEA no Ensino Fundamental II” é aqui apresentada como uma proposta formativa estruturada, elaborada a partir dos achados empíricos da pesquisa e do referencial teórico mobilizado. Tal proposta busca superar uma perspectiva meramente instrumental de formação, assumindo-se como um espaço-tempo de reflexão crítica e construção coletiva de saberes, em consonância com os pressupostos da pesquisa-ação pedagógica. Conforme destaca Franco (2005), esse tipo de investigação pressupõe a parceria entre pesquisador e participantes, de modo que a produção do conhecimento esteja intrinsecamente vinculada à transformação da realidade educacional investigada.

A proposta do encontro formativo parte das percepções recorrentes identificadas nos questionários, especialmente aquelas relacionadas ao sentimento de despreparo docente, à ausência de formação específica para o atendimento ao TEA e à insegurança frente às demandas da inclusão escolar no contexto rural. Tais percepções, sistematizadas nas categorias de análise,

indicam que a inclusão ainda é vivenciada como um processo permeado por tensões, angústias e contradições, o que converge com a análise de Mantoan (2003), ao afirmar que a escola inclusiva exige uma mudança paradigmática que ultrapassa a matrícula do estudante, demandando a reorganização das práticas pedagógicas, do currículo e das concepções de ensino e aprendizagem.

A carência de formação continuada, amplamente mencionada pelos participantes nos questionários, constitui eixo central da proposta de oficina. O desenho formativo do encontro dialoga diretamente com a compreensão de Imbernón (2010), segundo a qual os processos formativos precisam partir das necessidades concretas do cotidiano docente, reconhecendo a escola como espaço permanente de aprendizagem profissional. Nesse movimento, os professores são concebidos como sujeitos ativos do processo, convidados a refletir sobre suas práticas, compartilhar experiências e ressignificar concepções acerca do TEA e da educação inclusiva, fortalecendo a dimensão colaborativa da formação.

No que se refere às atividades práticas previstas, a oficina foi planejada para priorizar o desenvolvimento e a exploração de Tecnologias Assistivas (TA) de baixo custo, considerando as limitações estruturais e de conectividade características do contexto rural de Iranduba-AM, já evidenciadas na análise dos dados. Essa escolha metodológica responde diretamente aos resultados dos questionários, nos quais a maioria dos docentes declarou não utilizar tecnologias assistivas em sua prática cotidiana. Ao propor a vivência na construção de materiais lúdicos e adaptados, busca-se favorecer a compreensão da TA não como recurso complexo ou inacessível, mas como mediadora do processo de ensino-aprendizagem.

Essa perspectiva encontra respaldo em Bersch (2017), ao definir a Tecnologia Assistiva como um conjunto de recursos e serviços destinados a ampliar habilidades funcionais, promovendo autonomia, participação e aprendizagem. A própria proposição da oficina dialoga ainda com os achados empíricos relacionados ao uso pontual de TA, como o relatado pelo professor P4 nos questionários, evidenciando que mesmo recursos simples podem favorecer o engajamento, o interesse e a resposta positiva de estudantes com TEA.

A proposta de validação coletiva do Guia Multimodal de Recursos Pedagógicos Adaptados, ao final do encontro formativo, integra o desenho interventivo desta pesquisa, reafirmando seu caráter colaborativo e contextualizado. O recurso educacional é concebido como síntese do diálogo entre teoria, prática e experiência docente, respondendo diretamente às demandas identificadas na análise dos dados. Tal articulação corrobora a perspectiva de

Tardif (2014), ao compreender o saber docente como um saber plural, constituído pela integração entre conhecimentos acadêmicos, saberes da experiência e reflexões sobre a prática.

Dessa forma, a proposição do encontro formativo configura-se como elemento central da triangulação metodológica desta pesquisa, ao articular dados dos questionários, observações da prática pedagógica e fundamentos teóricos. Ainda que não aplicado no campo, o encontro planejado se apresenta como uma estratégia pedagógica e formativa viável e contextualizada, orientada ao fortalecimento das práticas inclusivas na escola do campo, reafirmando a relevância social, científica e educacional da pesquisa desenvolvida.

6. O DESDOBRAMENTO DOS DADOS: O RECURSO EDUCACIONAL

Em consonância com a Instrução Normativa PROFEI nº 02/2024, esta dissertação apresenta o Recurso Educacional como um desdobramento direto das reflexões e problematizações identificadas no contexto escolar durante a pesquisa de campo. O produto desenvolvido consiste no "**Guia Multimodal de Recursos Pedagógicos Adaptados**".

Este Recurso Educacional classifica-se nas modalidades de "produção de materiais didáticos e instrucionais" e "projetos de inovações pedagógicas", conforme previsto no Art. 6º da referida normativa. Sua elaboração não se deu de forma isolada, mas foi fruto de um processo colaborativo, fundamentado na pesquisa-ação realizada com os docentes da Escola Municipal Bom Jesus, na zona rural de Iranduba-AM.

6.1 Fundamentação e relevância do recurso educacional

O Guia foi concebido para atender ao Art. 2º da Instrução Normativa PROFEI nº 02/2024, que estabelece que o produto deve ser "relevante para o aprimoramento de práticas e reflexões atinentes ao ensino público" e adequado ao seu público-alvo quanto ao meio, forma e linguagem.

A relevância deste produto justifica-se pelos dados diagnosticados na pesquisa: a escassez de recursos tecnológicos digitais devido à baixa conectividade na região da Estrada Manoel Urbano e a necessidade de formação continuada em serviço para o manejo de estudantes com TEA. Portanto, o Guia fundamenta-se teoricamente nos conceitos de Multimodalidade e Tecnologia Assistiva de Baixo Custo, propondo soluções que independem de internet de alta velocidade, tornando-se exequíveis na realidade das escolas do campo.

Como preconiza o Art. 3º da normativa, o Recurso Educacional e a Dissertação foram construídos simultaneamente, buscando inovações que visem a melhoria do ensino na Educação Básica. A proposta pedagógica do Guia baseia-se na premissa de que a aprendizagem multimodal, que integra estímulos visuais, táteis e cinestésicos potencializa a retenção de conhecimento e o engajamento de estudantes com TEA, superando as barreiras do ensino exclusivamente verbalista.

6.2 Estrutura e apresentação do guia multimodal

O "Guia Multimodal" apresenta-se em formato digital (PDF interativo) e versão para impressão, facilitando sua disseminação em contextos com limitações tecnológicas. Sua estrutura foi pensada para ser didática, visualmente atrativa e de fácil consulta por professores que atuam em turmas das escolas da zona rural do Amazonas. O conteúdo está organizado da seguinte forma:

1. **Introdução Conceitual:** Uma abordagem breve e acessível sobre o TEA e a legislação vigente (LBI), desmistificando preconceitos.
2. **O Conceito de Multimodalidade no Campo:** Explicação de como utilizar elementos do cotidiano rural como ferramentas de ensino.
3. **Catálogo de Recursos Adaptados:** apresentação detalhada dos materiais propostos para uso pedagógico (painéis de rotina, jogos adaptados, pranchas de comunicação), acompanhada de orientações passo a passo para sua confecção, utilizando materiais de baixo custo e recicláveis, de modo a subsidiar os docentes na implementação das estratégias inclusivas em seus contextos escolares.
4. **Sugestões de Aplicação Pedagógica:** Roteiros de atividades que integram os recursos ao currículo do Ensino Fundamental II, demonstrando como adaptar conteúdos de Matemática e outras disciplinas.

Conforme o Art. 6º, §1º da normativa, a autoria do Recurso Educacional é compartilhada entre o mestrando e a orientadora, refletindo a parceria acadêmica na construção do conhecimento. Ademais, o material possui ficha catalográfica própria e estará disponível nos repositórios institucionais, garantindo seu acesso público e gratuito.

Este Recurso educacional não é apenas um manual técnico, mas uma ferramenta de transformação social. Ele materializa a resposta da pesquisa às demandas locais,

instrumentalizando os professores para que, mesmo diante das adversidades estruturais do campo, possam efetivar o direito à aprendizagem de todos os estudantes, transformando a inclusão de uma determinação legal em uma realidade pedagógica palpável.

6.3. Planejamento e proposição das atividades do recurso educacional

As atividades que integram o Recurso educacional foram elaboradas como propostas pedagógicas a partir das demandas identificadas no contexto escolar e das análises decorrentes dos instrumentos de pesquisa, especialmente os questionários e a observação das práticas docentes. Essas atividades foram concebidas para subsidiar a atuação dos professores nos diferentes componentes curriculares, orientando a adaptação de estratégias e recursos para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O processo de elaboração das atividades seguiu uma lógica pedagógica comum, contemplando a definição dos objetivos de aprendizagem, a seleção dos conteúdos curriculares, a proposição de recursos pedagógicos adaptados e a organização das etapas de desenvolvimento das atividades, considerando as especificidades do estudante com TEA e o contexto da escola do campo.

Cada atividade foi estruturada a partir do Guia Multimodal, de modo que os professores possam, a partir desse material, planejar e adaptar sua aplicação à realidade de suas salas de aula, às características das turmas e aos diferentes ritmos de aprendizagem, favorecendo a participação e o engajamento do estudante com TEA nas situações de ensino e aprendizagem.

- **Atividade proposta pelo professor P1 – Língua Portuguesa**

O professor P1, responsável pelo componente curricular de Língua Portuguesa, é tomado como referência para a elaboração de uma atividade pedagógica cujo objetivo principal consiste no desenvolvimento da compreensão leitora e da interpretação de textos. A atividade é apresentada como proposta, organizada em etapas, priorizando a clareza das instruções e o uso de recursos visuais como estratégia de apoio à aprendizagem do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na primeira etapa, propõe-se a seleção de um texto curto, com linguagem acessível e estrutura simples, evitando o excesso de informações. Em seguida, sugere-se a elaboração de questões objetivas, organizadas de forma sequencial, acompanhadas de imagens ilustrativas relacionadas ao conteúdo do texto, de modo a favorecer a compreensão e a previsibilidade da

atividade. A proposta prevê que a atividade seja apresentada à turma de forma coletiva, com explicitação dos objetivos e das etapas, e que, posteriormente, o professor realize mediações individualizadas com o estudante com TEA, conforme suas necessidades.

A atividade é planejada para ocorrer de forma orientada, incluindo leitura compartilhada do texto, destaque visual de palavras-chave e concessão de tempo ampliado para a realização das tarefas. O acompanhamento docente, previsto na proposta, envolve reforço positivo das respostas do estudante e intervenções pontuais sempre que necessário, visando favorecer o engajamento, a compreensão e a participação ativa do estudante com TEA nas atividades de Língua Portuguesa.

- **Atividade proposta pelo professor P2 – Matemática**

O professor P2, atuante no componente curricular de Matemática, é tomado como referência para a elaboração de uma atividade pedagógica com foco na compreensão de conceitos matemáticos por meio de materiais concretos e representações visuais. A atividade é apresentada como proposta, partindo da definição de objetivos de aprendizagem e da seleção de conteúdos que possam ser trabalhados de forma prática e manipulável.

Na etapa de planejamento, propõe-se a confecção de materiais de baixo custo, como cartões numerados, figuras geométricas e esquemas visuais, conforme as orientações do Recurso educacional. A atividade é estruturada em etapas progressivas, iniciando-se pela manipulação dos materiais, seguida da representação gráfica e, por fim, da resolução de situações-problema, respeitando o ritmo e as necessidades do estudante com TEA.

A proposta prevê que o professor apresente os materiais à turma, explicando sua finalidade e modo de uso, e realize mediações individualizadas com o estudante com TEA, demonstrando cada etapa da atividade. O estudante é incentivado a manipular os materiais, organizar as informações visualmente e verbalizar suas respostas, de modo que a mediação docente favoreça a compreensão dos conceitos matemáticos e o engajamento no processo de aprendizagem.

- **Atividade proposta pelo professor P3 – Ciências**

O professor P3, responsável pelo componente curricular de Ciências, é tomado como referência para a elaboração de uma atividade pedagógica fundamentada na observação de que o estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tende a responder de forma mais positiva a estímulos visuais e a atividades de caráter prático. Nesse sentido, a atividade é

apresentada como proposta, com foco na associação entre imagens, conceitos científicos e experiências concretas.

Na etapa de planejamento, propõe-se a seleção de imagens, esquemas e materiais simples que representem os conteúdos científicos a serem trabalhados. A atividade é organizada em etapas progressivas, iniciando-se pela apresentação visual dos conceitos, seguida de explicações dialogadas e de atividades de associação, identificação e categorização.

A proposta prevê que o professor conduza a atividade de forma coletiva, realizando as adaptações necessárias para o estudante com TEA. A mediação docente envolve orientar o estudante na identificação das imagens, na associação entre os conceitos e na realização das tarefas propostas, de modo a favorecer a compreensão dos conteúdos científicos e ampliar sua participação nas interações em sala de aula.

- **Atividade proposta pelo professor P4 – Geografia**

O professor P4, atuante no componente curricular de Geografia, é tomado como referência para a elaboração de uma atividade pedagógica que prioriza a contextualização dos conteúdos à realidade local da comunidade escolar. A atividade é apresentada como proposta, iniciando-se pela definição dos objetivos de aprendizagem e pela seleção de conteúdos relacionados ao espaço geográfico e ao cotidiano dos estudantes.

No planejamento da atividade, propõe-se o uso de mapas simplificados, imagens e esquemas visuais, organizados de forma clara e sequencial, de modo a favorecer a previsibilidade e a compreensão das informações pelo estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A proposta prevê que a atividade seja iniciada por uma conversa introdutória, relacionando o conteúdo geográfico ao cotidiano dos estudantes, seguida da apresentação dos materiais adaptados.

O estudante com TEA é orientado passo a passo, com apoio visual e explicações objetivas. A mediação docente envolve o uso de perguntas orientadoras para estimular sua participação, bem como o acompanhamento da realização das atividades, respeitando seu tempo de resposta. Essa organização pedagógica busca favorecer a compreensão dos conceitos geográficos e ampliar a inclusão do estudante nas atividades desenvolvidas em sala de aula.

- **Atividades Aplicadas pelo Professor P5 – Arte e Educação Física**

O professor P5, responsável pelos componentes curriculares de Arte e Educação Física, é tomado como referência para a proposição de duas atividades pedagógicas distintas,

elaboradas a partir das especificidades de cada área do conhecimento. As atividades **são** apresentadas como propostas, concebidas para favorecer a participação e o desenvolvimento do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Na atividade de Arte, propõe-se como objetivo central o estímulo à expressão criativa do estudante com TEA. A atividade é planejada com o uso de materiais variados, como papel, tintas e imagens de referência, organizados de forma acessível e visualmente clara. A proposta prevê que o professor apresente a atividade de maneira objetiva, demonstre o uso dos materiais e realize a mediação passo a passo, respeitando o ritmo, as escolhas e as formas de expressão do estudante, favorecendo sua participação ativa no processo criativo.

Na atividade de Educação Física, a proposta tem como foco o desenvolvimento motor e a ampliação da participação do estudante nas práticas corporais. A atividade é estruturada em etapas, com demonstrações práticas dos movimentos e adaptações nas regras e nos materiais. Prevê-se que o professor utilize comandos simples, apoio visual e mediação individualizada, de modo a garantir a compreensão das tarefas e a inclusão do estudante com TEA nas atividades corporais propostas.

Com os dados da pesquisa, é possível detectar que, há um número considerável de escolas localizadas nos espaços fora da área urbana do município. Na região do ramal das vicinais da rodovia na Estrada Manoel Urbano, constata-se uma realidade que pensar na Educação do Campo na perspectiva da Educação Inclusiva, dialogando com a escola e comunidade pedagógica a respeito de:

- ✓ formação contínua para professores na área de Educação Inclusiva, com intuito de melhorar a formação docente para o atendimento às especificidades dos alunos com deficiência nas escolas do campo, mediante as peculiaridades dos espaços do meio rural.
- ✓ as escolas localizadas na região da rodovia Estrada Manoel Urbano, apresentam baixa conectividade, ou seja, o acesso as redes e plataformas digitais ou conexão com a internet tem sido muito precária, reforçando a necessidade do fortalecimento do debate, acesso e aplicabilidade de recursos didáticos vinculados às TAs não digitais e não conectadas para viabilizar os processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com deficiências, especialmente, no âmbito daqueles diagnosticados com TEA.
- ✓ escassez de recursos pedagógicos especializados para trabalhar com os estudantes.

Diante do exposto, como desdobramento dos dados, a pretensão consiste em realizar um encontro formativo através de uma oficina com os professores da Escola Municipal Bom Jesus, discutindo com os professores os elementos: a) práticas inclusivas; TAs e recursos especializados, adequados e adaptados para mediação no processo de ensino, cujos dados, desdobrarão em dois encontros formativos no formato de oficinas para debates e confeccionados de recursos didáticos de baixo custo e recursos não digitais, como materiais lúdicos e adaptados à realidade da escola rural voltados para o ensino com TEA no Ensino Fundamental II. A partir desta ação interventiva na perspectiva da pesquisa-ação (Thiollent, 2011) formata-se o recurso educacional para devolução ao campo empírico o desdobramento da pesquisa.

Com o desdobramento da pesquisa, findará com a criação de um Guia Multimodal de recursos pedagógicos adaptados à realidade da zona rural de Iranduba-AM, como Recurso Educacional Final para ser devolvido às escolas participantes. Este guia terá como objetivo promover práticas inclusivas para estudantes com TEA.

A aprendizagem promovida pela aprendizagem ancorada nos princípios multimodais consiste em práticas educativas pensadas de maneira mais eficiente, flexível e personalizada, por ser consideradas ambientes e ferramentas que integram várias modalidades, tecnologias e características pedagógicas que respondem muito melhor às necessidades dos estudantes da sociedade atual.

Neste estudo, a compreensão do multimodal vai partir da formação do próprio termo, sendo multi – para configurar o aspecto de muitos, múltiplos, vários e modal – para configurar modalidade, modos, maneiras, formas. Logo, multi+modal = multimodal que representa muitas outras formas e maneiras, muitos modos, múltiplas possibilidades. Portanto, usar recursos nesta dimensão multimodal promovem o enriquecimento do ensino com implicações significativas com as práticas. No aspecto de haver conectividade os recursos multimodais ampliam as possibilidades de aprendizagem e de interação com o mundo viabilizando a comunicação nas diferentes vertentes do universo tecnológico e digital que cada vez mais os estudantes e a sociedade estão inseridos.

Assim sendo, a opção pela elaboração do Guia Multimodal está assentada nos pressupostos da promoção do engajamento estudantil, a acessibilidade, o desenvolvimento de habilidades, a retenção de informação e a flexibilidade para adequação no objetivo da aprendizagem. Os estudantes se engajam porque a partir do uso desses recursos multimodais, o processo e a prática de ensino se tornam mais envolventes, inclusivos, dinâmicos e atrativos.

Atraindo atenção e interesse no engajamento do ensino.

Do mesmo modo, a oportunidade de acessibilidade, pois os recursos multimodais atendem a diversos estilos de aprendizagem a partir de diferentes possibilidades e aspectos, tanto no contexto visual, auditivo e cinestésico, ou seja, se permitem que os estudantes interajam e assim compreendam e retenham as informações, culminando assim com o desenvolvimento de habilidades, pois os recursos multimodais estimulam o pensamento crítico, criativo, dinâmico pelas possibilidades de que os estudantes seja, apresentados a diferentes maneiras, modos, formas de interpretar e apresentar as informações e saberes.

Logo, possibilitando aos estudantes a retenção de informações, isto é, a combinação de diferentes maneiras de possibilitar a comunicação, indiscutivelmente, implicará nas melhores formas de retenção de saberes, justamente, porque haverá diversos pontos de referências para o estudante se lembrar da informação. Neste sentido, a flexibilidade acaba sendo importante no processo do ensino e aprendizagem, pois neste aspecto, os professores vão realizar as adaptações de materiais diferentes para o ensino das diferentes demandas e especificidades do estudante com deficiências e, no caso aqui, especialmente, a realidade do TEA.

Portanto, o Guia Multimodal para a presente pesquisa será desenvolvido como um recurso instrucional para os professores. Pois, o entendimento de multimodalidade é que a comunicação e a representação vão além do campo da linguagem falada ou escrita. Para Dionísio (2011), os recursos multimodais abrangem inúmeras formas e maneiras comunicacionais que as pessoas usam para se comunicar, para se informar e aprender, que são a partir de diversos recursos que tem a finalidade de atender a um objetivo na relação do sujeito com aquele objeto.

O presente Guia Multimodal, tem a pretensão de trazer informações, dados e recortes informativos acerca das práticas de inclusão, com ênfase no TEA, contemplando dados da pesquisa e da realidade das escolas rurais. E assim, sendo composto por Introdução conceitual, desenvolvimento informacional, e sugestões de recursos específicos direcionados aos aspectos de ensino e finalidade da aprendizagem.

Sendo um documento totalmente ilustrado, diagramado e com layout didático e pedagógico vislumbrando incitar aos professores e corpo pedagógico das escolas, no planejamento didático para o desenvolvimento de aulas nos diferentes componentes curriculares, objetivando, práticas menos segregadoras e excludentes nas realidades da educação básica, de forma que, para além do acesso por meio da matrícula, também haja as realização de práticas para permanência de forma que, indissociavelmente, culminará em

aprendizagem.

[Logo, o acesso é constitucional, um direito assegurado pelos Direitos Humanos, mas que para configurar a inclusão com ênfase nas habilidades dos sujeitos e não nas limitações e deficiências (Mantoan, 2015), precisam-se pensar e repensar o fazer pedagógico na perspectiva da garantia de permanência, envolvimento, interação e pertencimento aos espaços formais de socialização, aquisição de conhecimento e autonomia, para que, indiscutivelmente, aconteça a aprendizagem.

Em síntese, a proposta segue o entendimento de refletir sobre a necessidade de adaptações personalizadas para atender as necessidades educacionais dos estudantes. Por isso, a ideia de se fazer uso de recursos multimodais para promoção da aprendizagem dos estudantes das escolas do campo e, sobretudo no aspecto da inclusão, principalmente, no âmbito dos estudantes diagnosticados com TEA.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação trilhou um caminho investigativo motivado por uma urgência: compreender e, principalmente, intervir nas práticas pedagógicas voltadas para a inclusão de estudantes com TEA no contexto desafiador das escolas rurais no Amazonas. Mais do que apenas diagnosticar a falta de estrutura, buscamos responder se as Tecnologias Assistivas (TAs), despidas da exigência do "digital" e focadas no baixo custo, poderiam servir como ponte para a aprendizagem na zona rural de Iranduba-AM.

Ao mergulhar no cotidiano da Escola Municipal Bom Jesus através da pesquisa-ação, não encontramos apenas dados frios. Encontramos vozes. A triangulação dos dados, construída a partir dos questionários, das observações e, fundamentalmente, das entrevistas abertas, revelou que a inclusão, naquele chão de escola, é vivida sob tensão.

A escuta atenta aos relatos docentes trouxe à tona um sentimento latente de "solidão pedagógica". Nas falas dos professores (como P1 e P5), percebe-se que o docente muitas vezes se vê como o único responsável pelo sucesso ou fracasso da inclusão, sentindo-se desamparado de um suporte institucional robusto. Confirmamos, assim, que a barreira para a inclusão no campo vai muito além da falta de internet ou da oscilação de energia; ela reside na ausência de uma rede de apoio que instrumentalize o professor para lidar com as especificidades do TEA.

Contudo, a pesquisa também deixou pequenas aberturas de esperança. A prática intuitiva e exitosa do professor P4, que utilizou recursos visuais simples (cartolina e desenhos) para organizar a rotina de seu aluno, validou a hipótese central deste estudo: a tecnologia assistiva não precisa ser cara ou sofisticada para ser transformadora. Ficou provado que recursos multimodais, visuais, táteis e concretos, quando aplicados com intencionalidade, conseguem derrubar barreiras cognitivas e promover o engajamento, mesmo onde a infraestrutura é precária.

Foi desse encontro entre a angústia da falta de apoio e a potência da criatividade docente que nasceu o nosso Recurso educacional: o "**Guia Multimodal de Recursos Pedagógicos Adaptados**". Este material não chega à escola como um manual técnico imposto "de cima para baixo", mas como uma resposta orgânica às dores e necessidades que ouvimos. Ele materializa a convicção de que, se a escola do campo não dispõe de softwares de última geração, ela dispõe de materiais concretos, de saberes locais e de professores dispostos a aprender. O Guia serve, portanto, como uma ferramenta de autonomia para o professor.

Reconhecemos, claro, os limites deste estudo. Por ser uma pesquisa qualitativa situada em um contexto específico, os resultados retratam uma realidade local que, embora espelhe muitas escolas ribeirinhas da Amazônia, possui suas singularidades. Além disso, o tempo do mestrado não nos permitiu acompanhar, a longo prazo, como o uso contínuo desse Guia impactará o desenvolvimento cognitivo dos estudantes nos próximos anos.

Diante disso, deixamos como recomendação para pesquisas futuras a investigação longitudinal sobre o impacto de estratégias multimodais na aprendizagem de estudantes com TEA no campo. Sugerimos, também, que se analisem as políticas públicas municipais, cobrando que a formação em serviço seja uma política de estado permanente, e não apenas eventos pontuais.

Por fim, concluímos que fazer inclusão escolar na educação da zona rural é, antes de tudo, um ato de resistência. Garantir o direito de aprender de um estudante com TEA na zona rural exige superar a invisibilidade histórica dessas populações e quebrar a crença de que a falta de computador impede a inovação. Esta dissertação defende que, com escuta ativa, formação adequada e recursos adaptados à realidade local, a escola da zona rural pode deixar de ser um espaço de improviso para se tornar um território de potências inclusivas.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. **Conhecendo a deficiência** (em companhia de Hércules). São Paulo: Robe, 1995.
- ANDRADE, S. S. **Políticas para formação de professores: os impactos do PARFOR na formação, na existência individual e no trabalho docente/ Dissertação de Mestrado em Educação**. Universidade Estadual do Sudoeste Baiano – UESB-BA, 2018.
- APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**, Fifth Edition, Text Revision. Washington, DC, Associação Psiquiátrica Americana, 2022.
- APA. **Manual de diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed; 2014. 848 p.
- APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. **Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Revista Eletrônica de Educação, v. 18, 2018. Artigo disponível online.
- ARANHA, M. S. F. Educação Inclusiva: Transformação Social ou Retórica. In: Sadao O. (Org.). **Inclusão: intenção e realidade**. 1 ed. Marília (SP): FUNDEPE, 2004, v., p. 3760.
- ARAUJO, A. P. **A educação inclusiva na Escola do Campo: contribuições para o protagonismo da oralidade campesina nas aulas de Língua Portuguesa**. 2022. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual do Paraná, Reitoria, Presidente Prudente, 2022.
- ARAÚJO, U. F. O déficit cognitivo e a realidade brasileira. In: AQUINO, J. G. (org.): **Diferenças e preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas**. 4. ed. São Paulo: Summus Editorial, 1998. p. 44
- ARROYO, M. A educação básica e o movimento social do campo. In: CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.
- ARROYO, M. G.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo – Por uma educação básica do campo**. Brasília: MST - Coordenação da Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2011.
- ARROYO, M. Políticas De Formação De Educadores (as) do Campo. **Cad. Cedes, Campinas**, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt_. Acessado em: 29 mai. 2024.
- BAPTISTA, C. R. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educação e Pesquisa**, 2019, 45, e217423. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s16784634201945217423>. Acessado em: 25 mai. 2024.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Liber. Livro, 2007.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: 2016.

BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos; LISBOA, Elise Ribas; MARTINS, Rosemari Lorenz. **Inclusão de alunos com autismo em sala de aula e o Plano Educacional Individualizado (PEI)**. Linguagens, Educação e Sociedade, Teresina, v. 28, n. 57, p. 1-23, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://revistas.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/4334>

BERSCH, R. et al. Fatores humanos em TA: uma análise de fatores críticos nos sistemas de prestação de serviços. **Revista Plurais**, Salvador, v.1, n.1, jan./jun.2008.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: [Assistiva/Tecnologia da Educação], 2017. 20 p. Disponível em <https://ria.ufrn.br/jspui/handle/123456789/1059>. Acessado em: 25 jun. 2024.

BERSCH, R. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: CEDI (Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil), 2013.

BERSCH, R. Introdução à Tecnologia Assistiva. Porto Alegre: CEDI, 2017.

BERSCH, R. Tecnologia assistiva e educação inclusiva. In: **Ensaio Pedagógicos**, Brasília: SEESP/MEC, 2015.

BEYER, H. O. Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como ruptura paradigmática. **Ensaio pedagógicos**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BIANCHETTI, L. **Um olhar sobre a diferença: interação trabalho e cidadania**. Campinas: Papyrus, 2000.

BLEULER, Eugen. **Dementia Praecox oder Gruppe der Schizophrenien**. Leipzig: Franz Deuticke, 1911.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teorias e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994. P.147- 202.

BORGES, A. A. P.; WERNER, A. Em busca do tempo perdido: a reviravolta das mães de autistas. Introdução, p. 13-21. In: BORGES, A. A P.; NOGUEIRA, M. L. M. (orgs). **O Aluno com Autismo na Escola: Toda Criança Pode Aprender**. Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras, 2018.

BRASIL – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (**LDB**) **Lei 9.394** – Brasília – DF – 1996.

BRASIL, Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília DF. Senado 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: UNESCO, 1994. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1994.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jontiem/Tailândia, 1990.

BRASIL. Decreto nº 10.645, de 11 de março de 2021. **Institui o Plano Nacional de**

Tecnologia Assistiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 48, p. 4, 12 mar. 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2015.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Inclusão**, Brasília, DF, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008.

Bringel, M. ; Rolim, C. . **EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA AMAZÔNIA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.** In: ANAIS DO 10º CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2023, São Carlos. Anais eletrônicos..., Galoá, 2023. Disponível em: <<https://proceedings.science/cbee/cbee-2023/trabalhos/educacao-inclusiva-na-amazonia-desafios-e-possibilidades?lang=pt-br>>. Acesso em: 04 Abr. 2026.

BRITO, S. C. C.; GELEER, M. Recursos pedagógicos para bases da aprendizagem matemática: Um estudo envolvendo o transtorno do espectro Autista. **Revista Eletrônica de Educação Matemática REVEMAT**, Florianópolis, v.15, n.1, p1-20,2020. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/29968/>. Acesso em: 30, maio 2024.

BUSSOLARO, S. C. C. **Formação continuada de professores e professoras: uma construção coletiva das escolas do campo de Itapejara D'Oeste, PR – 2017-2022.** 2023. 359 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2023.

CÁBRIO, Regiane Cristina; CARBONE CARNEIRO, Relma Urel. **Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) no Ensino Fundamental II.** Temas em Educação e Saúde, v. 13, n. 2, p. 260–270, 2017. DOI: <https://doi.org/10.26673/rtes.v13.n2.jul-dez.2017.9549>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/tes/article/view/9549>. Acesso em: 05 de janeiro de 2025.

CAIADO, K. R. M.; MELETTI, S. M. F. Educação especial na educação do campo: 20 anos de silêncio no GT 15. **Rev. bras. educ. espec.** 17 (spe1) Ago 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/fTzh4pXQtgcNGxwPqbZBcwk/abstract/?lang=pt> Acessado em: 20 jun. 2024.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: identidade e políticas públicas.** Brasília: DF, 2001.

CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org). **Por uma Educação no Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004

CALDART, R.S. Por uma educação básica no campo: Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. **Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo"**. Caldart, R. S. (2007). Sobre educação do campo. In Anais do 3º Seminário do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (pp. 1-9). Luziânia, GO. 2004.

CANDAU, V. M. A Didática Na Perspectiva Multi/Intercultural Em Ação: Construindo Uma Proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cp/a/4MgkhT9RPKphNxfwCmpwR8S/?format=pdf>. Acessado em: 25 jun. 2024.

CARDOSO, C. M. **Fundamentos para uma Educação na Diversidade**. São Paulo: Acervo Digital da Unesp/Redefor, 2008.

CARDOSO, M. A. **A organização do trabalho didático nas escolas isoladas paulistas: 1893 a 1932**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2013.

CARDOSO, M. A. C.; JACOMELI, M. R. M. Estado da arte acerca das escolas multisseriadas. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, 2010.

CARVALHO, A. G. C.; SCHMIDT, A. **Práticas Educativas Inclusivas na Educação Infantil: uma revisão integrativa de literatura**. 2017.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os pingos nos is**. São Paulo: Memnon, 2009/2004.

COELHO, A. C. S.; SANTANA, G. C. C.; TAKANASHI, S. Y. L.; GALVÃO, E. F. C. AS MÚLTIPLAS ESTRATÉGIAS DOCENTE FRENTE AO ALUNO COM TEA – VIVÊNCIAS PEDAGÓGICAS. **Revista Comunicação Universitária**, v.4, p. 1-23, 2024.

CUNHA, E. **Autismo e Educação: Estratégias de Inclusão na Perspectiva da LBI**. São Paulo:

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

CUNHA, E. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

D'AMBROSIO, U. **Etnomatemática**. Elo entre as tradições e a modernidade. Autentica, 2001.

DIONISIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M., BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011. p. 137- 152

DOS REIS, Andrew Augusto Silva et al. Educação Especial E Identidade Quilombola Na Amazônia: Diálogos Decoloniais Entre Afrosaberes, Cultura e Inclusão Escolar. **ARACÊ**, [S. l.], v. 7, n. 11, p. e9907, 2025. DOI: 10.56238/arev7n11-113. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/9907>. Acesso em: 4 abr. 2026.

FAUSTINO, A. J. C.; PEREIRA, A. Políticas Públicas Educacionais De Inclusão Social. **Revista Multidisciplinar Do Nordeste Mineiro**, 5(1). 2024. Disponível em: <https://revista.unipacto.com.br/index.php/multidisciplinar/article/view/2462> Acessado em: 25 jul 2024.

FAVA, R. Autismo e tecnologia assistiva: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 25(1), 1-16. 2019.

FERNANDES, B. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLIN, M. (org). **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão, Brasília, MDA, 2006.

FERREIRA, A. C. Um olhar retrospectivo sobre a pesquisa brasileira em formação de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. (Org.). **Formação de professores de Matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

FERREIRA, L. B. P. Um percurso sobre o autismo: história, clínica e perspectivas. **Cadernos Deligny**, 2018, 1(1), 9. Disponível em: <https://cadernosdeligny.jur.puc-rio.br/index.php/CadernosDeligny/article/view/18> Acessado em: 21 jul 2024.

FERREIRA, Leonardo Lindoso. **Educação física inclusiva: a inclusão de alunos do espectro autista na sala de aula**. Monografia (Licenciatura) — UFMA, 2025. Disponível em: <http://hdl.handle.net/123456789/9076>. Acesso em: 05 de janeiro de 2025.

FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas** — Estado da Arte. Educação e Sociedade, ano 23, n. 79, ago, 2002.

FRANCO, M. A. S. **Pesquisa-ação: processos de transformação que se fundamentam na reflexão crítica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acessado em 21 set. 2024.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, M. C. **O aluno incluído na educação básica**: Avaliação e permanência. Cortez, 2018.

FRIAS, E. M. A.; MENEZES, M. C. B. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais**: contribuições ao professor do ensino Regular. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-8.pdf> Acesso em: 20 Ago. 2024.

GALVÃO FILHO, T. A. **A construção do Conceito de Tecnologia Assistiva**: Alguns novos interrogantes e desafios. 2013. Disponível em: http://www.galvaofilho.net/TA_desafios.htm. Acesso em: 02 ago. 2024.

GALVÃO FILHO, T. A. A Tecnologia Assistiva: de que se trata? In: MACHADO, G. J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). **Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade**. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009. Disponível em: https://www.galvaofilho.net/TA_dequesetrata.htm Acessado em: 20 jul. 2024.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**.

Brasília: UNESCO, 2009.

GLAT, R. Educação Inclusiva para alunos com necessidades especiais: processos educacionais e diversidade. In: LONGHINI, M. D. (org.). **O uno e o diverso na Educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 75-92. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesquerj.pro.br/images/pdf/Glat.Eduinclusiva.2011.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2024.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão: MEC / SEESP**, vol. 1, nº 1, 2005.

GODIM, C. S. R.; SANTOS NETA.; A. M.; GOMES, A. J. F.; MOURA, C. C.; RIBEIRO, G. C.; OLIVEIRA, R. O.; MIRANDA, R. A. O.; SANTOS, S. M. A. V. A interseção entre autismo e a lei brasileira de inclusão (LBI): garantias e obstáculos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, V. 10, n. 12, 2024.

GRANDIN, T. **O cérebro autista**. Tradução Cristina Cavalcanti. 9ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2018. JORNAL TERRA-2022. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/inclusao-de-aluno-autista-avanca-no-brasil-mas-ainda-edesafio,ed61887f7d1e49ebc7a222ce2cbb63728i5og711.html>. Acesso em 01 set. 2024.

GURGEL, T. **Inclusão: Só Com Aprendizagem**. Nova escola, p.36-45, outubro, 2007.

HAGE, S. M. Classes multisseriadas: Desafios da Educação Rural no Estado do Pará/Região Amazônica. In: **Educação do Campo na Amazônia** – retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará 1ª- Ed. Belém, Gutemberg LTDA, 2005.

HAGE, S. M. Escolas multisseriadas contribuem para a afirmação das identidades culturais locais. **Entrevista concedida ao Jornal do Professor**. 2010.

HÁIDT, R. C. C. **Curso de didática geral**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2003.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO DE TECNOLOGIA SOCIAL (ITS BRASIL). **Tecnologia Assistiva**. São Paulo: ITS Brasil, 2007. (Cadernos de Debate)

JANNUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea), 211p.

JANNUZZI, G. M. **A Luta pela educação do deficiente mental no Brasil educação contemporânea**. Publisher, Autores Associados, 1992.

JIMÉNEZ, R. B. Educação Especial e Reforma Educativa. In. R. Bautista (Coord.), **Necessidades Educativas Especiais**, Lisboa: Coleção Saber Mais, Dinalivro, 1997.

JÚLIO-COSTA, A.; ANUNES, A. M. **Transtorno do Espectro Autista na Prática Clínica**. São Paulo: Pearson, 2017.

KANNER, L. **A História do cuidado e estudo do retardado mentalmente**. Springfield,

Illinois: Charles C. Thomas Publisher. 1964.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR, 2016.

LAKATOS, E M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**: velhos e novos temas. São Paulo: Edição do Autor, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola**: Teoria e Prática. Ed. 5. Goiânia: Alternativa, 2004

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902>. Acessado em 17 ago. 2024.

LIMA, L. R.; MARTINS, E. M.; SILVA, H. R.; SILVA, J. O.; ATAÍDE, K. F. P.; LAPA JUNIOR, L. G.; FREITAS, M. E. S. Estratégias para a inclusão de alunos com TEA: uma análise da integração entre tecnologias assistivas e adaptações curriculares. **Revista DELOS**, v. 18, n. 67, p. 01-19, 2025.

LOPES, Daniele Ardigo; TELASKA, Tatiele dos Santos. **Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática da literatura**. Revista Psicopedagogia, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220040>. Disponível em: <https://psicopedagogia.emnuvens.com.br/revista/article/view/135>. Acesso em Acesso em: 05 de janeiro de 2025.

LOPES, M. M. **Práticas inclusivas na Educação do Campo**: desafios e perspectivas da formação docente. 2022. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual do Paraná, Reitoria, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <<http://profei.unespar.edu.br/paginas/producoes-intelectuais>. Acesso em: 15 ago. 2024.

LOPES, S. I. A. **Entre o que se fala e o que se cala na educação especial nas escolas do campo**: inclusão e contradição. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual do Paraná, Presidente Prudente, 2022. Disponível em: <<https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1908/2/ENTRE%20O%20QUE%20SE%20FALA.pdf>. Acesso em: 16 de ago. 2024.

MANTOAN, M. T. E. Educação Inclusiva no Brasil: Avanços e Desafios pós LBI. **Educação & Sociedade**, v. 45, p. e250321, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/ZJKmN9YqL3tGfW8ZJyLzN>. Acesso em: 17 nov. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **A Integração de Pessoas com Deficiência**: Contribuições para uma Reflexão sobre o Tema, São Paulo, Memnon, 1997.

MANTOAN, M. T. E. Educação Especial Na Perspectiva Inclusiva: O Que Dizem Os Professores, Dirigentes e Pais. **Revista Diálogos E Perspectivas Em Educação Especial**, 2 (1). 2015. Disponível: <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2015.v2n1.5169>. Acessado 13 ago. 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Educação inclusiva**: escolarização, política e formação docente. Brasília: Líber, 2011.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista CEJ**, Brasília, n. 26, p. 36-44, 2004.

MANZINI, E. J. Tecnologia Assistiva para educação: recursos pedagógicos adaptados. In: BRASIL. **Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas**. Brasília: SEESP/MEC 5, 2005.

MARQUES, M. O. **Conhecimento e modernidade em construção**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1993. (Coleção Educação).

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. **Conversando sobre Metodologia da Pesquisa Científica**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MAZZOTTA, M. J. S. **Políticas de educação especial no Brasil: da assistência aos deficientes à educação escolar**. 1999.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Education Policy Analysis Archives**, v. 27, p. 22-22, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7434605> Acessado em 10 jun. 2024.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil – **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, may/ago. 2010, 93-109 p.

MENDES, E. G. **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**, 60-83, 2017.

MENDES, E. G. **Inclusão marco zero: começando pelas creches**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2010.

MENDES, E. G. (Orgs.). **Educação Especial e seus diferentes recortes**. ed. Marília, SP: ABPEE. 2016.

MENDES, E. G. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Análise Política Educação**, v.27, 2022. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3167>. Acessado em: 30 mai. 2024.

MENDES, F. ARAUJO, S. K. O. S.; FERREIRA, L. T.; SANTOS, I. C. S. Educação no campo: Desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 7, 2023.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (org). **Percursos Na Formação De Professores Com Tecnologias Da Informação E Comunicação Na Educação**. Maceió. EDUFAL, 2007.

Disponível em:

<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/riufal/1329/1/Percursos%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20professores%20com%20tecnologias%20da%20informa%C3%A7%C3%A3o%20e%20comunica%C3%A7%C3%A3o%20na%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acessado em 12 set. 2024.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: Teoria, métodos e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Org.) **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 491 p., 2012.

MIZRAHI, Rachel. **Tecnologia assistiva: o que é e como aplicar na escola**. Gestão Escolar, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1698/tecnologia-assistiva-o-que-e-e-como-aplicar-na-escola>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2025.

MOLINA, M. C. Desafios para os educadores e as educadoras do campo. In: KOLLING, E. J. et al. orgs. **Educação do campo: identidade e políticas Públicas**. Articulação nacional por uma educação do campo. v. 4. Brasília, DF. 2002.

MOLINA, M. C. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 55, p. 145-166, 2015.

MOLINA, M. C. FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, UnB Brasília, v. 24, n. 85, abr/2011.

MOLINA, M. C. Legislação educacional do campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2015.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. In: MOLINA, M.C.; SÁ, L.M. (Orgs.). **Registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG, UnB, UFBA e UFS)** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35-62.

MORATO, A. P. **Intervenção Precoce Em Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista: Elementos Para Uma Participação Ativa Da Família**. Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade Federal de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Saúde. São Paulo, UNIFESP, 2020.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. **Revista Educação Especial**, n. 25, 2005. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4902>. Acessado em 10 set. 2024.

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

NOZU, W. C. S.; ICASATTI, A. B.; BRUNO, M. M. G. Educação inclusiva enquanto um direito humano. **Revista Inclusão Social**. Brasília, v. 11, n. 1, p. 21-34, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4076> Acessado em: 25 set 2024.

NUNES, D. R. P.; SCHMIDT, C. Educação Especial e Autismo: Das Práticas Baseadas em Evidências à Escola. **Cadernos de Pesquisa**, v.49, 2019. Disponível: <https://doi.org/10.1590/198053145494>. Acessado em 04 jul. 2024.

PACHECO, R. V.; COSTAS, F. A. T.. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, n. 27, p. 151-170, 2005. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/4360>. Acesso em 08 set. 2024.

PELOSI, M. B. **Inclusão e tecnologia assistiva**. 2008. 305 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984. 204p. DOI: <https://doi.org/10.24109/2176-6673>. Acessado em: 10 ago. 2024.

PILLETTI, C. **Didática Geral**. 23 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PIMENTA, P. R. Especificidades Diagnósticas do Transtorno do Espectro Autista (TEA) p. 111-127. In: ALVARENGA, E; LAIA, S. (orgs). **O que é o Autismo hoje?** Belo Horizonte: Ed. EBP, 2018.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-34.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLGQBRR76Hc9dHqQ/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 08 set. 2024.

PLETSCH, M. D. O que há de especial na educação especial brasileira? **Momento - Diálogos Em Educação**, 29(1), 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/9357> Acessado em: 25 ago. 2024.

PLETSCH, M.D. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**, EDUERJ, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/10000696/Estrat%C3%A9gias_educacionais_diferenciadas_para_alunos_com_necessidades_especiais. Acessado em: 21 jul. 2024.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM REDE NACIONAL (PROFEI). **Instrução Normativa PROFEI nº 02, de 26 de junho de 2024**. Estabelece critérios e orientações para a elaboração e defesa da Dissertação de Mestrado e do Recurso Educacional junto ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei. Presidente Prudente, 2024.

RABELO, L. C. C.; CAIADO, K. R. M. Educação Especial em Escolas do Campo: Um Estudo sobre o Sistema Municipal de Ensino de Marabá, PA. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 8, n. 15, p. 63–71, 2014. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/336>>. Acessado em: 03 set.. 2024.

RAPOSO, P. N.; MÓL, G. S. A diversidade para aprender conceitos científicos: a resignificação do ensino de ciências a partir do trabalho pedagógico com alunos cegos. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Org.). **Ensino de Química em foco** Ijuí: Edit. Unijuí, 2010. p. 287-312.

RATUCHNE, P. A. O. et al. O. Estudo de revisão sobre a Tecnologia Assistiva no ensino de

crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 22, n.1, p. 116-130, jan./abr. 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/article/view/9107>. Acessado em: 21 jul. 2024.

RAZUCK, R. C. S. R.; GUIMARÃES, L. B. O desafio de ensinar modelos atômicos a alunos cegos e o processo de formação de professores. **Revista Educação Especial**, v. 27, n. 48, p. 141-154, 2014.

REINERT JUNIOR, Adival José; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. A EFICÁCIA DAS TECNOLOGIAS ASSISTIVAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 11, p. 2088–2100, 2024. DOI: 10.51891/rease.v10i11.16777. Disponível em:

<https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16777>. Acesso em: 26 jan. 2026.

REIS, M. R.; COUTINHO, D. J. G. TAS E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA - UMA ABORDAGEM PRÁTICA . **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 5, p. 01–22, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i5.18979. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/18979>. Acesso em: 23 jun. 2025.

ROCHA, M. I. A.; HAGE, S. M. **Escola de Direito: reivindicando a escola multisseriada**. Belo Horizonte: Atentica Editora, 2010 (Coleção Caminhos da Educação do Campo, 2).

RODRIGUES, J. M.; SALES, E. R. OS DESAFIOS NO ENSINO DE MATEMÁTICA PARA UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UMA ESCOLA INCLUSIVA. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 8, n. 1, p. 139–151, 2020. DOI: 10.26571/reamec.v8i1.9722. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/9722>. Acesso em: 2 jun. 2025.

SÁNCHEZ, P. A. **A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos os no século XXI**. BRASIL, Ministério da Educação, Brasília, 2005.

SANTOS, J. C.; OLIVEIRA, J. S.; MASSARO, M. Tecnologia assistiva e de informação e comunicação em escolas do campo. **Cadernos da Pedagogia**, v. 15, n. 31, p. 207-218, 2021.

SANTOS, S. M. A. V.; PEREIRA, D. A. S.; SANTOS, E. V.; CUNHA, L. C. S. Educação inclusiva: adaptação de estratégias de ensino para atender à diversidade. **Revista caderno pedagógico**, v.21, n. 3, p.01-20, 2024.

SANTOS, S. M. A. V.; FRANQUEIRA, A. S. (org). **Educação, Inclusão e Saúde: Caminhos a serem trilhados para o desenvolvimento**. São Paulo: Editora Arché, 2024.

SANTOS, Cristiane Bruce dos. Educação, inclusão e tecnologia assistiva: dimensões políticas implementadas nas escolas públicas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus/Am. 2022. 168 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2022.

SARDINHA, T. B.; FERRARETTO, L. A. Tecnologia assistiva na educação inclusiva de crianças com autismo. **Revista CEFAC**, 19(1), 121-132, 2017.

SASSAKI, R. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 8ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010, pp. 27-96 e 67-68.

SAVIANI, D. *Formação De Professores No Brasil: Dilemas E Perspectivas*. **Poiesis Pedagógica**, Catalão, v. 9, n. 1, p. 07–19, 2011

SCHINATO, L. C. S.; STRIEDER, D. M. O ensino de ciências na perspectiva da educação inclusiva e a importância dos recursos didáticos. **Revista Temas em Educação**, v. 29, n. 2, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/43584>. Acesso em: 12, maio 2023.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

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

SCHMIDT, C.; et.al. **Inclusão Escolar e Autismo: uma Análise da Percepção Docente e Práticas Pedagógicas**. Barra lateral de artigos. PDF. Publicado: Jun 29, 2016. Disponível <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/9357>. Acessado em: 09 set. 2024.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2017.

SILVA, Denise Ribeiro das Chagas. **Políticas e práticas escolares de inclusão do TEA**. *International Integralize Scientific*, v. 5, n. 49, Jul. 2025. DOI: <https://doi.org/10.63391/E2D2BA>. Disponível em: <https://iiscientific.com/artigos/E2D2BA>. Acesso em: Acesso em: 05 de janeiro de 2025.

SILVA, G. P. **Assistive Technology to support teacher action**. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2012. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/tede/875>. Acessado em: 15 jul. 2024.

SILVA, Loislayne Luiz da; BARUFFI, Priscilla Helena Gomes. **O Autismo e a educação inclusiva: reflexões sobre práticas pedagógicas e desafios no contexto escolar**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 11, 2025. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v11i11.22465>. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/22465>. Acesso em: 05 de janeiro de 2025.

SILVA, T. M. C.; ROSA, M. F.; BALK, R. S.; GRAUP, S. Educação inclusiva em escolas do campo: uma revisão integrativa da literatura brasileira. **Revista Vivências**, v. 20, n. 40, p. 183-197, 2024.

SOARES, K. C.D. **Trabalho docente e conhecimento**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

SOUZA, V. L. V.; PELOSI, M. B. Pranchas estáticas e dinâmicas construídas com símbolos ARASAAC em softwares de livre acesso. **Anais do XIV Encontro Nacional de Docentes de Terapia Ocupacional e III Seminário de Pesquisa em Terapia Ocupacional**. João Pessoa: UFPB, 2014.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação & Sociedade**. vol.34, n.123, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**/Maurice Tardif. 17. ed. – Petrópolis, RJ, Vozes, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C. (orgs). **O ofício de professor**. Histórias, perspectivas e desafios internacionais. Petrópolis: Vozes, 2008.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt>
Acessado em: 04 set. 2024.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação, 1º edição, São Paulo, Atlas. 2011.

VALENTE, J. A. **Computadores e Conhecimento**: representando a educação. 2ª Ed., Campinas, SP: UNICAMP (NIED), 1998

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a História e a Teoria da Forma Escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, UFMG, n. 33, p. 7-47, jun. 2001.

ZABALA, A.. As sequências didáticas e as sequências de conteúdo. In: Antoni Zabala / **A prática educativa**: como ensinar, 1998, p. 53-87.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES (GOOGLE FORMS)

Seção 1: Informações Gerais

1) Nome da Escola:

✓ Resposta aberta

2) Cargo/Função:

- Professor(a)
- Coordenador(a) Pedagógico(a)
- Diretor(a)
- Outro (especificar): _____

3) Tempo de atuação na escola:

- Menos de 1 ano
- 1 a 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 10 anos
- Mais de 10 anos

4) Você já teve experiência no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- Sim
- Não

5) Você já participou de alguma formação continuada voltada especificamente para o atendimento de estudantes com TEA?

- Sim
- Não

6) Se sim, essa formação foi:

- () Online
- () Presencial
- () Híbrida
- () Outro (especificar): _____

Seção 2: Percepções sobre Educação Inclusiva

7) Como você avalia a importância da Educação Inclusiva na sua escola?

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Não importante

8) Você se sente preparado(a) para lidar com estudantes que necessitam de suporte pedagógico especializado?

- Totalmente preparado(a)
- Parcialmente preparado(a)
- Pouco preparado(a)
- Nada preparado(a)

9) Com que frequência você participa de capacitações ou treinamentos sobre Educação Inclusiva?

- Regularmente (pelo menos uma vez por semestre)
- Ocasionalmente (uma vez por ano)
- Raramente
- Nunca

Seção 3: Recursos e Práticas Pedagógicas

10) Quais recursos de suporte pedagógico especializado estão disponíveis na sua escola?
(marque todas as opções que se aplicam)

Psicopedagogo(a)

Psicólogo(a)

Fonoaudiólogo(a)

Assistente Social

TAs (ex.: softwares, aplicativos, dispositivos)

Materiais pedagógicos adaptados

Outros (especificar): _____

11) Com que frequência você utiliza esses recursos em sua prática pedagógica?

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Raramente
- Nunca

12) Você considera que os recursos disponíveis são suficientes para atender às necessidades dos estudantes com TEA?

- Totalmente suficientes
- Suficientes
- Parcialmente suficientes
- Insuficientes

Seção 4: Desafios e Boas Práticas

13) Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com estudantes com TEA?

✓ Resposta aberta

14) Quais barreiras você considera mais presentes na sua escola para implementar práticas inclusivas com estudantes com TEA?

(Marque todas que se aplicam)

- Falta de formação adequada
- Falta de recursos didáticos e tecnológicos
- Barreiras atitudinais da equipe escolar
- Infraestrutura inadequada
- Falta de apoio da gestão escolar
- Outro (especificar): _____

15) Quais estratégias ou práticas pedagógicas você considera mais eficazes no atendimento a estudantes com TEA?

✓ Resposta aberta

16) Você já utilizou TAs de baixo custo (ex.: painéis visuais, jogos adaptados, aplicativos offline) em sua prática pedagógica? Se sim, descreva brevemente sua experiência.

✓ Resposta aberta

Seção 5: Expectativas e Sugestões

17) Quais são suas expectativas em relação à Educação Inclusiva na sua escola?

✓ Resposta aberta

18) Que melhorias você sugere para aprimorar o atendimento a estudantes com TEA na sua escola?

✓ Resposta aberta

APÊNDICE B

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPATIVA

Este roteiro de observação participativa integra o projeto intitulado “*Desenvolvimento e Aplicação de Recursos Pedagógicos Inclusivos para Estudantes com TEA: Um Estudo na Zona Rural de Iranduba-AM*”, de autoria de Manoel Tavares Freitas Júnior, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, do Instituto Federal do Amazonas (IFAM). O objetivo central da observação é registrar e compreender as práticas pedagógicas utilizadas por professores do Ensino Fundamental II no atendimento a estudantes com TEA, focando na presença e uso de tecnologias assistivas de baixo custo e recursos pedagógicos adaptados à realidade das escolas rurais.

A observação foi realizada na Escola Municipal Bom Jesus, localizada na zona rural do município de Iranduba-AM, em datas e horários previamente acordados com a gestão escolar e os docentes envolvidos. Durante a observação, serão registrados aspectos como: condições do ambiente físico da sala de aula, presença de recursos acessíveis, estratégias de ensino utilizadas pelo professor, interações entre docente e aluno com TEA.

Será dada especial atenção à identificação de práticas pedagógicas inclusivas.. Também serão observadas possíveis barreiras pedagógicas e estruturais enfrentadas pelo professor assim como a forma como o docente lida com essas dificuldades.

A observação será descritiva, sendo o pesquisador um observador participante que irá registrar as ações em campo por meio de anotações em diário de campo. Os dados coletados serão tratados com confidencialidade, garantindo o anonimato dos participantes, conforme os princípios éticos estabelecidos pela Resolução CNS nº 466/12. A observação servirá de base para o desenvolvimento de um Guia Multimodal de Recursos Pedagógicos Adaptados, a ser utilizado como recurso educacional do projeto.

Por fim, todos os registros obtidos durante a observação serão organizados e analisados por meio da técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), visando identificar categorias temáticas relacionadas às práticas pedagógicas e ao uso de tecnologias assistivas. Os resultados contribuirão para a melhoria das práticas de inclusão escolar no contexto rural amazônico.

APÊNDICE C

PLANEJAMENTO DA PROPOSTA DA OFICINA FORMATIVA

Título da Oficina:

Oficina Formativa: Desenvolvimento e Aplicação de Recursos Pedagógicos Inclusivos para Estudantes com TEA no Ensino Fundamental II

Público-alvo:

Professores do Ensino Fundamental II

Carga horária total:

12 horas (8h presenciais + 4h de atividades orientadas)

Recurso educacional associado:

Guia Multimodal de Recursos Pedagógicos Adaptados para Estudantes com TEA no Ensino Fundamental II

Planejamento Proposta da Oficina Formativa

Quadro 6 Planejamento da proposta da oficina formativa

Etapa	Encontro	Conteúdos/Temáticas	Objetivos	Procedimentos Metodológicos	Carga Horária	Instrumentos de Registro
Etapa 1 – Sensibilização e Fundamentação	Encontro 1	Educação Inclusiva e TEA no contexto escolar rural	Sensibilizar os professores para a educação inclusiva e compreender as especificidades do TEA no Ensino Fundamental II	Roda de conversa mediada; exposição dialogada sobre inclusão, TEA e realidade da escola do campo; socialização de experiências docentes	2h	Lista de presença; registro fotográfico
	Encontro 2	Práticas pedagógicas inclusivas e desafios no cotidiano escolar	Identificar desafios enfrentados pelos professores no atendimento	Discussão coletiva de situações-problema; análise de práticas pedagógicas	2h	Registro fotográfico; anotações do pesquisador

			estudantes com TEA	vivenciadas pelos docentes		
Etapa 2 – Formação Prática e Construção de Recursos	Encontro 3	Recursos pedagógicos adaptados e tecnologias assistivas de baixo custo	Compreender o conceito de tecnologia assistiva e sua aplicação no contexto rural	Apresentação de exemplos de recursos adaptados; demonstração prática de materiais de baixo custo	2h	Registro fotográfico; produção dos professores
	Encontro 4	Planejamento pedagógico inclusivo	Orientar os professores na elaboração de atividades adaptadas para estudantes com TEA	Oficina prática de planejamento; elaboração coletiva de atividades adaptadas alinhadas ao currículo	2h	Atividades produzidas pelos docentes
Etapa 3 – Sistematização e Avaliação	Encontro 5	Organização e sistematização dos recursos produzidos	Sistematizar os recursos pedagógicos construídos durante a oficina	Socialização das produções; discussão coletiva sobre possibilidades de uso em sala de aula	2h	Materiais produzidos; registros fotográficos
	Atividade Orientada	Avaliação e contribuição para o Recurso educacional	Contribuir para a construção do Guia Multimodal	Análise dos materiais produzidos; sugestões de aprimoramento; validação coletiva do conteúdo	2h	Questionário avaliativo; devolutivas dos professores

A oficina formativa foi concebida como uma proposta de espaço de formação continuada, reflexão e construção coletiva de saberes, tendo como foco o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista

(TEA) no Ensino Fundamental II. As atividades planejadas no âmbito dessa proposta visam possibilitar a identificação dos desafios enfrentados pelos professores, bem como a experimentação orientada e a elaboração de recursos pedagógicos adaptados, considerando a realidade das escolas do campo.

Os recursos previstos, as discussões estruturadas e as contribuições projetadas dos docentes participantes fundamentaram a elaboração do Guia Multimodal de Recursos Pedagógicos Adaptados, que se configura como o Recurso Educacional desta pesquisa. Dessa forma, o produto não se apresenta como um material externo à prática docente, mas como resultado de um processo formativo proposto e contextualizado, ancorado nas vivências, necessidades e nos contextos dos professores participantes.

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA ABERTA COM PROFESSORES

TÍTULO DA PESQUISA: Práticas Pedagógicas Mediadas Pela Tecnologia Assistiva Para Estudantes Com Transtorno Do Espectro Autista: Um Estudo Na Zona Rural De Iranduba-AM

PESQUISADOR: Manoel Tavares Freitas Júnior

ORIENTADORA: Profa. Dra. Darlane Cristina Maciel Saraiva

OBJETIVO DO INSTRUMENTO:

Aprofundar a compreensão sobre as subjetividades, angústias e estratégias cotidianas dos docentes no processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, investigando as lacunas entre a formação, a infraestrutura disponível e a prática pedagógica real na escola do campo.

Participante (Código): P1, P2, P3, P4 e P5

ROTEIRO DE QUESTÕES

1. QUESTÃO DISPARADORA (NARRATIVA)

(Para iniciar a fala livre do docente sobre sua vivência geral)

“Gostaria que você me contasse como tem sido a sua experiência diária com a inclusão de estudantes com TEA aqui na escola. Como você se sente ao receber esses estudantes e como é o seu trabalho com eles no dia a dia da sala de aula?”

2. TÓPICOS DE APROFUNDAMENTO

(Perguntas de apoio utilizadas para direcionar a fala do docente aos objetivos específicos da pesquisa, caso não sejam mencionados espontaneamente na narrativa inicial)

- **Sobre o Apoio Institucional e Gestão:**

“Você sente que possui o respaldo necessário da coordenação pedagógica ou da gestão escolar para realizar esse trabalho? Como é esse suporte na prática?”

- **Sobre a Relação Teoria x Prática (Formação e Infraestrutura):**

“Na sua visão, a formação que você possui (ou a falta dela) conversa com a realidade estrutural que a escola oferece? O que mais dificulta o seu trabalho: a falta de saber técnico ou a falta de estrutura física?”

- **Sobre Recursos Humanos e Materiais:**

“Em relação ao atendimento direto ao aluno: você conta com o auxílio de algum profissional de apoio (mediador)? Como é a disponibilidade de materiais didáticos adaptados para o seu planejamento?”

- **Sobre Estratégias e Tecnologias Assistivas:**

“Você já utilizou ou precisou criar algum recurso visual, material concreto ou estratégia diferenciada para que o aluno com TEA pudesse participar da aula? Se sim, como foi a resposta do aluno?”

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DESENVOLVIMENTO E APLICAÇÃO DE RECURSOS PEDAGÓGICOS INCLUSIVOS PARA ESTUDANTES COM TEA: UM ESTUDO NA ZONA RURAL DE IRANDUBA-AM

Pesquisador: MANOEL TAVARES FREITAS JUNIOR

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 87302725.2.0000.8119

Instituição Proponente: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.639.150

Apresentação do Projeto:

"A pesquisa Desenvolvimento e Aplicação de Recursos Pedagógicos Inclusivos para Estudantes com TEA: Um Estudo na Zona Rural de Iranduba-AM tem como objetivo Investigar a percepção docente sobre a usabilidade, efetividade e desafios relacionados ao uso de tecnologias assistivas de baixo custo voltados para estudantes com TEA, considerando as especificidades da Escola Municipal Bom Jesus, na zona rural de Iranduba-AM.. O estudo utiliza uma abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, combinando os métodos de pesquisa-ação, com foco na Escola Municipal Bom Jesus. Os dados serão coletados por meio de observação participante, questionários online semiestruturados aplicados aos professores. Para a análise, será empregada a técnica de análise de conteúdo de Bardin, permitindo a identificação de categorias temáticas relevantes. Os resultados esperados incluem a criação de um guia multimodal de recursos pedagógicos adaptados, com estratégias práticas e tecnologias assistivas de baixo custo, visando superar barreiras de infraestrutura e formação docente. Conclui-se que a pesquisa contribuirá para o fortalecimento da educação inclusiva em contextos rurais, promovendo o acesso à educação de qualidade para estudantes com TEA".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar a percepção docente sobre a usabilidade, efetividade e desafios

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

Continuação do Parecer: 7.639.150

relacionados ao uso de tecnologias assistivas de baixo custo voltados para estudantes com TEA, considerando as especificidades da Escola Municipal Bom Jesus, na zona rural de Iranduba-AM. Objetivos secundários:

1. Identificar as demandas pedagógicas e os desafios enfrentados pelos professores no atendimento aos estudantes com TEA do Ensino Fundamental II da escola Municipal Bom Jesus, situada na zona rural de Iranduba-AM;
2. Mapear os tipos de tecnologias assistivas de baixo custo atualmente utilizadas pelos professores da Escola Municipal Bom Jesus no atendimento aos alunos com TEA, identificando sua aplicabilidade e adequação ao contexto escolar;
3. Analisar a percepção docente sobre a usabilidade e efetividade das tecnologias assistivas de baixo custo no processo de ensino-aprendizagem de estudantes com TEA;
4. Desenvolver um guia prático multimodal de tecnologias assistivas de baixo custo e recursos pedagógicos adaptados à realidade da zona rural de Iranduba-AM, visando à promoção de práticas inclusivas para estudantes com TEA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Sobre os riscos afirma no Projeto Básico: "A presente pesquisa envolve mínimos riscos aos participantes, considerando-se os aspectos físicos, psíquicos, morais, sociais, culturais e espirituais, conforme disposto na Resolução CNS nº 466/12. Contudo, é possível que alguns participantes experimentem desconforto emocional ou constrangimento ao responderem perguntas que abordem suas práticas pedagógicas, suas percepções sobre inclusão escolar e os desafios enfrentados no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os riscos serão mitigados por meio das seguintes ações: Os questionários serão aplicados em ambiente virtual seguro, no momento mais conveniente ao participante, de modo que ele possa responder de forma livre e autônoma; Nenhuma pergunta será obrigatória. O participante poderá ignorar qualquer questão que cause desconforto; Será garantido o direito de desistência a qualquer momento, sem necessidade de justificativa, e sem qualquer prejuízo pessoal ou profissional; Haverá acompanhamento do pesquisador durante todo o processo, oferecendo escuta ativa e acolhimento caso surjam sentimentos de angústia ou desconforto; Os dados serão tratados de forma sigilosa e anônima, com uso de pseudônimos e sem qualquer identificação individual nas publicações ou relatórios. Tais medidas visam assegurar a integridade emocional, moral e intelectual dos participantes, garantindo um processo ético e respeitoso".

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

Continuação do Parecer: 7.639.150

Sobre os benefícios afirma: "O principal benefício da pesquisa será o desenvolvimento de um guia educativo multimodal que beneficiará diretamente estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo o acesso a recursos pedagógicos adaptados e a tecnologias assistivas de baixo custo, alinhados à realidade das escolas rurais. Ao fortalecer a inclusão escolar, a pesquisa incentivará o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos, promovendo um ambiente educacional mais equitativo e inclusivo".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa, está vinculada ao INSTITUTO FEDERAL DO AMAZONAS (IFAM) - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA- PROFEI. Justifica-se segundo a pesquisador pela necessidade de "[...] implementação da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é um tema de grande relevância no cenário educacional atual, especialmente em regiões como a zona rural do Amazonas, onde os desafios estruturais e sociais são mais evidentes. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências enfrentam dificuldades adicionais no acesso a uma educação de qualidade, devido à escassez de recursos pedagógicos especializados e à falta de formação continuada para os professores. Nesse contexto, a pesquisa busca compreender as práticas pedagógicas inclusivas já existentes nas escolas rurais e identificar lacunas que possam ser preenchidas por estratégias inovadoras e recursos lúdicos adaptados às realidades locais".

Destacamos que a pesquisa possui relevância no campo da inclusão de pessoas com deficiência no contexto da educação escolar formal, no caso dessa pesquisa com enfoque para as necessidades específicas da educação formal no interior da Amazônia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os documentos necessários à avaliação ética da pesquisa, segundo Resoluções CNS n.º 466/12 e CNS n.º. 510/16:

- a) Folha de rosto - Apresentada;
- b) Projeto Básico - Apresentado;
- c) Projeto detalhado com todos os elementos que compõem o gênero (introdução, objetivos, hipóteses, metodologia, descrição de riscos e benefícios, etc.) - Apresentado;
- d) Carta de anuência - Apresentada;
- e) Declaração de uso de infraestrutura - Apresentada;

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM**



Continuação do Parecer: 7.639.150

- f) Termo de Consentimento (TCLE) - Apresentado;
- g) Instrumentos de Pesquisa - Apresentado;
- h) Cronograma - Apresentado;
- i) Orçamento - Apresentado.

Recomendações:

Chamamos a atenção do pesquisador para a forma de redação do TCLE, que acabou ficando extenso. Sugerimos, para futuras pesquisas, que busque um modelo de TCLE mais direto, mantendo todas as informações necessárias, em linguagem simples e acessível para os participantes.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando o atendimento às pendências elencadas no parecer anterior, deliberamos pela aprovação do protocolo de pesquisa.

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Considerações Finais a critério do CEP:

Cabe ao pesquisador responsável, após realização da pesquisa, apresentar a este colegiado o Relatório Final de Pesquisa, que será avaliado em reunião ordinária do comitê para verificação do cumprimento dos preceitos éticos na pesquisa com seres humanos.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_2518420.pdf	12/05/2025 10:59:18		Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_OBSERVACAO_PARTICIPATIVA.docx	12/05/2025 10:57:36	MANOEL TAVARES FREITAS JUNIOR	Aceito
Outros	QUESTIONARIO.docx	12/05/2025 10:57:24	MANOEL TAVARES FREITAS JUNIOR	Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	12/05/2025 10:54:46	MANOEL TAVARES FREITAS JUNIOR	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_7557850.pdf	12/05/2025 10:54:09	MANOEL TAVARES FREITAS JUNIOR	Aceito

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédio da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO AMAZONAS -
IFAM



Continuação do Parecer: 7.639.150

Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA_MANOELjr. pdf	12/05/2025 10:53:27	MANOEL TAVARES FREITAS JUNIOR	Aceito
Cronograma	cronograma_do_projeto_assinado.pdf	12/05/2025 10:51:36	MANOEL TAVARES FREITAS JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/05/2025 10:51:19	MANOEL TAVARES FREITAS JUNIOR	Aceito
Brochura Pesquisa	PROJETO_DE_PESQUISA_MANOELjr. docx	12/05/2025 10:43:37	MANOEL TAVARES FREITAS JUNIOR	Aceito
Outros	carta_de_anuencia.pdf	20/04/2025 15:22:22	MANOEL TAVARES FREITAS JUNIOR	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	infraestrututa_consentimento.pdf	20/04/2025 15:09:49	MANOEL TAVARES FREITAS JUNIOR	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinado_manoel.pdf	17/03/2025 19:51:40	MANOEL TAVARES FREITAS JUNIOR	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_assinado_assinado.pdf	17/03/2025 19:34:04	MANOEL TAVARES FREITAS JUNIOR	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 13 de Junho de 2025

Assinado por:
EDSON MAIA
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ferreira Pena, 1109 - Prédido da Reitoria, 2º andar, Manaus - AM

Bairro: CENTRO

CEP: 69.025-010

UF: AM

Município: MANAUS

Telefone: (92)98234-1140

E-mail: cepsh.ppgi@ifam.edu.br