REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

INCLUSÃO E EQUIDADE ESCOLAR: PERSPECTIVAS DOCENTES ACERCA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE DELMIRO GOUVEIA/AL

SCHOOL INCLUSION AND EQUITY: TEACHERS' PERSPECTIVES REGARDING STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN A PUBLIC SCHOOL IN DELMIRO GOUVEIA/AL

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 09/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/794120014

Ana Claudia Alexsandra Almeida Silva

RESUMO

Este artigo científico tem por objetivo analisar as perspectivas, concepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental acerca da inclusão e da equidade escolar direcionadas a educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), visando subsidiar as políticas educacionais e o aprimoramento pedagógico no município de Delmiro Gouveia/AL. O estudo adota uma abordagem qualitativa de caráter descritivo-exploratório, materializada por meio de um estudo de caso instrumental na Escola Municipal de Educação Básica Maria Dulce Cavalcante Feitoza — unidade que concentra a maior densidade relativa de alunos com TEA da rede municipal (11,44% de matrículas laudadas). A produção empírica fundamentou-se na análise documental e em entrevistas semiestruturadas com oito docentes titulares, interpretadas sob a técnica da Análise de Conteúdo categorial de Laurence Bardin, em interlocução com os aportes teóricos de Mantoan, Sassaki, Vygotsky, com os parâmetros de equidade da UNESCO e com os conceitos de governamentalidade de Veiga-Neto e Lopes. Os resultados evidenciam que, a despeito dos avanços municipais com a estruturação da Clínica-Escola Municipal e do Anexo TEA, persistem barreiras atitudinais e conceituais expressivas: prevalência do modelo biomédico da deficiência ("laudocentrismo"), confusão entre igualdade formal e equidade substantiva, cooptação burocrática da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) Inclusivo e apropriação velada do dispositivo "incluir para excluir", caracterizado pela transferência do ato educativo à tutela exclusiva do profissional de apoio (mediador). Em contrapartida, identificaram-se práticas insurgentes de codocência e aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Conclui-se que a equidade escolar requer a reestruturação da jornada dos mediadores para 25 horas semanais articuladas ao

planejamento pedagógico, a consolidação compulsória do Plano de Ensino Individualizado (PEI) em codocência com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a desburocratização das instâncias formativas em serviço.
Palavras-chave: inclusão escolar; transtorno do espectro autista; equidade educacional; formação docente; plano de ensino individualizado; mediação escolar.

ABSTRACT

This academic article aims to analyze mainstream elementary school teachers' perspectives, conceptions, and pedagogical practices regarding the inclusion and educational equity of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), aiming to support municipal education policies and pedagogical development in Delmiro Gouveia, Alagoas. The study adopts a descriptive-exploratory qualitative approach materialized through an instrumental case study at the Maria Dulce Cavalcante Feitoza Municipal Basic Education School—the institution hosting the highest relative density of autistic students in the municipal network (11.44% documented enrollments). Empirical data production was grounded in documentary analysis and semi-structured interviews with eight mainstream teachers, interpreted using Laurence Bardin's categorical Content Analysis triangulated with theoretical contributions from Mantoan, Sassaki, Vygotsky, UNESCO's equity parameters, and the biopolitical concepts of governmentality by Veiga-Neto and Lopes. Results demonstrate that despite significant municipal advancements with the implementation of the ASD Municipal Annex and the Municipal Clinic-School, critical attitudinal and epistemological obstacles persist: prevalence of the biomedical deficit model ("diagnosis-centeredness"), conceptual confusion between formal equality and substantive equity, bureaucratic co-

optation of the Inclusive Collective Pedagogical Work Hour (HTPC), and covert reproduction of the "inclusion-to-exclude" device characterized by delegating instruction entirely to the classroom aide. Conversely, transformative practices of co-teaching and Universal Design for Learning (UDL) implementation were identified. It is concluded that educational equity requires restructuring support aides' workweeks to 25 hours linked directly to pedagogical planning, compulsory formulation of the Individualized Education Plan (IEP) alongside Specialized Educational Services (SES), and debureaucratizing in-service training forums.
Keywords: inclusive education; autism spectrum disorder; educational equity; teacher training; individualized education plan; school mediation.

1. INTRODUÇÃO

A democratização do acesso à educação básica no cenário brasileiro contemporâneo consolidou a escola pública como um território inegociável de direitos e de acolhimento irrevogável da pluralidade humana. No âmbito das Ciências da Educação e, especificamente, nas discussões voltadas às práticas pedagógicas e aos processos inclusivos, a garantia da equidade escolar posiciona-se como um dos maiores desafios epistemológicos, políticos e metodológicos enfrentados pelas redes de ensino. Este campo investigativo transcende a verificação da inserção física ou estatística de estudantes com deficiência na sala de aula regular; debruça-se, prioritariamente, sobre as transformações estruturais, atitudinais e curriculares imprescindíveis para que as instituições garantam condições equitativas de permanência qualificada, apropriação do saber cultural e desenvolvimento integral da subjetividade. Sob esse prisma, o presente artigo insere-se no debate científico sobre as

barreiras e potencialidades da inclusão escolar, lançando luz sobre o chão da sala de aula comum dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O tema central deste estudo delimita-se na análise das perspectivas, concepções e práticas pedagógicas de professores regentes acerca da inclusão e da equidade educacional de educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), extraindo seus subsídios conceituais e empíricos da realidade de uma escola pública da rede municipal de Delmiro Gouveia, município localizado no Alto Sertão do estado de Alagoas. Para salvaguardar a precisão terminológica e a congruência analítica, impõe-se conceituar as categorias basilares que organizam esta produção. A educação inclusiva é concebida como um paradigma radical que exige a reestruturação global da cultura escolar, de seus tempos, espaços e métodos, acolhendo a diversidade discente não como anomalia, mas como princípio fundante da condição humana (Sassaki, 1997; Mantoan, 2003). A equidade educacional, em contraposição aos postulados liberais da igualdade formal abstrata, define-se como o princípio matricial de justiça distributiva que reconhece as assimetrias individuais e os múltiplos pontos de partida dos educandos, demandando a calibração intencional e diferenciada de apoios pedagógicos para assegurar trajetórias formativas equivalentes e emancipadoras (UNESCO, 2019; 2020).

Ademais, adota-se rigorosamente a designação contemporânea de Transtorno do Espectro Autista (TEA) — referendada pelos manuais nosológicos internacionais (American Psychiatric Association, 2023) —, definindo-o como uma condição do neurodesenvolvimento de variabilidade fenomenológica contínua, caracterizada por especificidades na reciprocidade sociocomunicativa, nas linguagens,

por padrões restritos e reiterados de conduta e por perfis atípicos de processamento sensorial, demandando apoios flexíveis e contextuais ao longo da escolarização.

A relevância acadêmica e social deste estudo ancora-se na contradição objetiva verificada entre o avançado ordenamento jurídico brasileiro e a realidade material vivenciada pelos educadores na escola pública. De um lado, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o Decreto nº 7.611/2011, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI nº 13.146/2015) asseguram a matrícula incondicional na classe comum, a transversalidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a oferta de profissionais de apoio escolar. Contudo, conforme adverte Prieto (2017), a expansão quantitativa de matrículas aferida nos censos educacionais (INEP, 2023) não assegura mecanicamente a permanência com apropriação do saber e emancipação cognitiva.

Investigar esse fenômeno no interior do Nordeste brasileiro, especificamente no semiárido alagoano, reveste-se de singularidade acadêmica por descentralizar a produção científica dos grandes polos metropolitanos e analisar os impactos gerados por arranjos institucionais locais. Em Delmiro Gouveia, município com cerca de 51 mil habitantes (IBGE, 2022/2024), a rede pública atende a expressiva comunidade de 584 estudantes com laudo de TEA na rede regular, dos quais 357 concentram-se nas 17 unidades de Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A implantação de dispositivos especializados pioneiros de suporte à saúde — a exemplo da Clínica-Escola Municipal e do Anexo TEA — converteu a cidade em polo de atração

regional de famílias advindas da rede privada e de municípios circunvizinhos dos estados de Alagoas, Sergipe e Bahia, gerando turmas regulares com densidades atípicas elevadas e impondo agudos desafios pedagógicos, espaciais e orçamentários ao magistério local.

Diante das contradições que atravessam o cotidiano da inclusão escolar, formula-se o problema científico desta investigação por meio da seguinte indagação central: *Quais são as perspectivas, concepções e práticas pedagógicas dos professores regentes dos Anos Iniciais de uma escola pública municipal de Delmiro Gouveia/AL acerca da inclusão e da promoção da equidade para educandos com Transtorno do Espectro Autista?*

Para nortear o percurso reflexivo, estruturaram-se três pressupostos e hipóteses de pesquisa: H1) As concepções docentes encontram-se estruturadas primordialmente sob os alicerces do modelo biomédico e da igualdade formal, induzindo à prática do "laudocentrismo" e à delegação do ato educativo à tutela exclusiva do profissional de apoio escolar; H2) A formação continuada em serviço ofertada pela rede não instrumentaliza o magistério em metodologias acessíveis contemporâneas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e o Plano de Ensino Individualizado (PEI), acarretando a simplificação mecânica e o empobrecimento das atividades curriculares; e H3) Os espaços reflexivos coletivos em serviço, como a pioneira Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) Inclusivo, constituem os principais vetores micropolíticos para superar o isolamento docente e o dispositivo do "incluir para excluir", conquanto sofram contínuo risco de colonização burocrática e administrativa.

O objetivo geral deste artigo consiste em analisar as perspectivas, concepções e práticas pedagógicas de professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública de Delmiro Gouveia/AL acerca da inclusão e da promoção da equidade de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Em termos específicos, a investigação propõe-se a: I) identificar o perfil sociodemográfico e formativo dos professores da escola investigada; II) analisar as concepções epistemológicas, sentimentos e tensões docentes frente à deficiência e à equidade; III) examinar as práticas pedagógicas adotadas, a operacionalização do PEI, o diálogo com o AEE e a dinâmica de mediação escolar; e IV) propor diretrizes institucionais estratégicas capazes de orientar a gestão pública e a práxis pedagógica local rumo à equidade curricular.

Metodologicamente, adota-se a abordagem qualitativa (Minayo, 2012; Bogdan; Biklen, 1994) por meio de um estudo de caso instrumental de natureza descritivo-exploratória (Yin, 2001; Gil, 2010), ancorado na triangulação de pesquisa documental, observação institucional e entrevistas semiestruturadas com oito docentes titulares da Escola Municipal Maria Dulce Cavalcante Feitoza, submetidas à Análise de Conteúdo categorial (Bardin, 2016).

O artigo estrutura-se organicamente em cinco seções articuladas: a Seção 1 contempla esta Introdução; a Seção 2 delineia os fundamentos teóricos da equidade, do modelo social e da mediação vygotskiana; a Seção 3 explicita os procedimentos metodológicos e éticos; a Seção 4 apresenta os resultados empíricos subdivididos em quatro eixos reflexivos fundamentados nas categorias analíticas; e a Seção 5 expõe as considerações conclusivas e as recomendações propositivas direcionadas à gestão educacional.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EQUIDADE, INCLUSÃO E MEDIAÇÃO SEMIÓTICA FRENTE AO TEA

A análise das práticas escolares contemporâneas voltadas à neurodiversidade exige a apropriação crítica de um referencial teórico que rompa com o reducionismo clínico e resgate o compromisso político e emancipatório da educação. No cerne desse debate, situa-se a demarcação conceitual entre os paradigmas da integração e da inclusão escolar. Conforme elucidam Sassaki (1997) e Mantoan (2003, 2015), integração e inclusão constituem modelos ontologicamente antagônicos. A integração opera sob uma matriz assimilacionista e normalizadora, na qual o estudante com deficiência é inserido no ambiente escolar sob a condição de ajustar-se aos padrões de desempenho, ritmo e linguagem estabelecidos para as turmas homogêneas; o ônus da adaptação recai compulsoriamente sobre o sujeito que falha em acompanhar as exigências institucionais. Em direção oposta, a inclusão inverte radicalmente essa equação: assume a heterogeneidade como condição inerente à humanidade e impõe aos sistemas escolares a obrigação incondicional de desconstruir barreiras curriculares, atitudinais e arquitetônicas, flexibilizando suas estruturas pedagógicas para viabilizar a participação de todos os estudantes (Sassaki, 1997; Araújo; Linhares, 2014).

Essa ruptura articula-se organicamente à transição do modelo médico-clínico de deficiência para o modelo social da deficiência, formalizado internacionalmente pela Convenção da ONU (2006) e incorporado pelo ordenamento jurídico brasileiro (Brasil, 2009; 2015). Sob o enfoque médico, a deficiência é apreendida como um defeito intrínseco, uma patologia circunscrita ao corpo biológico do indivíduo a ser tratada ou atenuada por terapias de reabilitação. Na

arena pedagógica, a transposição acrítica desse olhar fomenta o "laudocentrismo", isto é, a crença paralisante de que o ato educativo deve permanecer suspenso até que o saber médico forneça diagnósticos, laudos com a Classificação Internacional de Doenças (CID) e diretrizes clínicas (Díaz et al., 2009). Em contraste, o modelo social postula que a deficiência emerge a partir da interação dinâmica entre os impedimentos orgânicos ou neurobiológicos e a profusão de barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais impostas pela organização social. Na escola inclusiva, portanto, o laudo deixa de figurar como fiador ou limitador da ação docente, assumindo papel informativo suplementar, enquanto a prioridade pedagógica recai na identificação e eliminação imediata dos entraves ao aprendizado.

A materialização dessa virada paradigmática depende, fundamentalmente, do entendimento da equidade educacional como matriz de justiça distributiva no ensino (UNESCO, 2019; 2020). O tratamento meramente igualitário ofertado a sujeitos em condições neurobiológicas, sensoriais e sociais substancialmente distintas resulta na perpetuação perversa das desigualdades históricas. Como adverte a Unesco (2019, 2020), a equidade exige a formulação intencional de metodologias personalizadas, tempos diferenciados e suportes intensivos para garantir que os estudantes que enfrentam maiores obstáculos alcancem níveis elevados de desenvolvimento cognitivo e cidadania plena. O oferecimento de recursos uniformes e idênticos sob a justificativa de "não discriminar" materializa aquilo que Boaventura de Sousa Santos (2003) denuncia como a "igualdade que descaracteriza":

> *Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (Santos, 2003, p. 56).*

No âmbito dos processos de ensino-aprendizagem do estudante com autismo, a fundamentação epistemológica repousa na Teoria Histórico-Cultural formulada por Lev S. Vygotsky (1997, 1998). Ao elaborar suas teses sobre os fundamentos da defectologia, Vygotsky (1997) postula que a deficiência não consubstancia uma fragilidade ontológica inescapável, mas sim uma força propulsora para a constituição de vias compensatórias indiretas do desenvolvimento humano. O teórico soviético distingue o *defeito primário* (as afetações orgânicas ou biológicas de ordem neurológica ou sensorial) do *defeito secundário* (as consequências psicossociais, culturais e subjetivas decorrentes do estigma, do isolamento formativo e das barreiras atitudinais erguidas pelo entorno social). Para Vygotsky, o papel precípuo da educação pública consiste em intervir com radicalidade sobre o defeito secundário, impedindo que a singularidade biológica resulte em anulação social ou exclusão cognitiva.

As funções psicológicas superiores formam-se primordialmente no plano das interações sociais interpessoais para, progressivamente, serem internalizadas no plano intrapessoal da subjetividade infantil. Nesse contexto, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) consolida-se como categoria central da práxis docente: designa a distância dinâmica entre aquilo que a criança realiza

autonomamente (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela é capaz de realizar mediante a mediação cooperativa de um parceiro mais experiente — seja ele o educador ou os pares neurotípicos (Vygotsky, 1998; Campbell; Szalavitz, 2010). No universo do TEA, a mediação semiótica adquire caráter indispensável: o emprego de signos culturais estruturantes, tais como suportes visuais, rotinas pictográficas, tecnologias assistivas e comunicações alternativas, atua reorganizando os processos atencionais e comportamentais do estudante, viabilizando sua plena atividade intelectual.

Para que essa mediação semiótica transcenda ações improvisadas e ganhe organicidade na rotina da sala comum, a literatura especializada preconiza o Desenho Universal para a Aprendizagem — DUA (CAST, 2018). O DUA articula-se em três princípios fundamentais que espelham as redes neurais da cognição:

1. *Múltiplos meios de engajamento* (o *porquê* da aprendizagem, conectando o currículo aos interesses e hiperfocos do educando e favorecendo a autorregulação);

2. *Múltiplos meios de representação* (o *o quê* da aprendizagem, diversificando os formatos de apresentação do conteúdo para além da aula meramente expositiva, integrando imagens, modelos tridimensionais e vídeos); e

3. *Múltiplos meios de ação e expressão* (o *como* da aprendizagem, permitindo que o estudante demonstre seus saberes por vias diversificadas, sem a exigência monocórdica da escrita manuscrita convencional).

A ausência de matrizes metodológicas universalmente acessíveis empurra a escola pública para a armadilha do dispositivo biopolítico

do "incluir para excluir", amplamente debatido por Alfredo Veiga-Neto (2001) e Maura Corcini Lopes (2007) sob o prisma foucaultiano da governamentalidade. Esse mecanismo revela que as políticas de inclusão podem operar como estratégias estatais de captura e ordenamento populacional: assegura-se a presença física do corpo do estudante atípico no recinto escolar para cumprimento formal das metas de atendimento universal, contudo, no microcosmo da sala de aula, mantém-se o educando pedagogicamente segregado, entregue a tarefas infantis sem valor acadêmico e apartado das redes cognitivas comuns da classe. Romper com esse dispositivo biopolítico constitui a tarefa epistemológica urgente da escola contemporânea.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

A realização desta investigação orientou-se pelas diretrizes ontológicas e epistemológicas da abordagem qualitativa em educação (Minayo, 2012; Bogdan; Biklen, 1994). A pesquisa qualitativa justifica-se pelo seu potencial imanente de apreender significados, crenças, tensões subjetivas e contradições institucionais que atravessam os discursos e ações dos atores sociais em seus cenários de vida concretos, dimensões ontológicas que repelem a redução a métricas puramente estatísticas.

O delineamento adotado configurou-se como um Estudo de Caso de caráter descritivo-exploratório (Yin, 2001; Gil, 2010). O estudo de caso instrumental consubstancia-se como a abordagem privilegiada para investigar fenômenos contemporâneos imersos em seus contextos reais de existência, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno estudado (as concepções e práticas pedagógicas docentes perante o TEA) e a malha contextual institucional (a escola

pública municipal no semiárido alagoano) encontram-se indissociavelmente entrelaçadas (Yin, 2001).

O campo empírico da pesquisa constituiu-se na Escola Municipal de Educação Básica Maria Dulce Cavalcante Feitoza, situada no Bairro Campo Grande, pertencente à rede municipal de Delmiro Gouveia/AL. Fundada em 1988, a instituição carrega um legado histórico intrinsecamente vinculado ao desenvolvimento sociocultural local e à tradição de famílias de educadoras sertanejas que atuavam historicamente na mediação comunitária e na expansão do acesso à alfabetização. A unidade possui 708 estudantes matriculados no ensino regular, distribuídos nos turnos matutino e vespertino, abrigando formalmente 81 educandos com laudo definitivo de Transtorno do Espectro Autista (representando 11,44% de seu alunado geral) — cifra que se eleva para 94 discentes (13,27%) ao considerar os alunos em processo final de investigação diagnóstica multiprofissional. A instituição reúne a maior concentração proporcional de estudantes atípicos nos Anos Iniciais em todo o município, configurando um laboratório empírico singular para o estudo da equidade e das práticas inclusivas sob condições de alta densidade de demanda.

Os sujeitos da pesquisa foram oito professores titulares que lecionavam em turmas regulares do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental na referida escola. Adotaram-se como critérios de inclusão: a) exercer a regência titular da turma comum de Anos Iniciais; b) possuir discente diagnosticado formalmente com TEA frequentando assiduamente as aulas; e c) assinar voluntariamente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Excluíram-se docentes em desvio de função administrativa ou que atuavam de forma exclusiva na Sala de Recursos Multifuncionais (AEE). Para

resguardar o sigilo e o anonimato, os participantes foram identificados pelos códigos P1 a P8.

A coleta e produção do material empírico estruturou-se a partir de duas fontes fundamentais de evidência (Yin, 2001):

- *Pesquisa Documental:* levantamento crítico do Projeto Político Pedagógico (PPP), do Regimento Escolar, das normativas da SEMED, relatórios institucionais da Clínica-Escola Municipal e do Anexo TEA, planos de ensino, diários de classe, amostras documentais de Planos de Ensino Individualizado (PEI/PDI) e materiais didáticos adaptados;

- *Entrevistas Semiestruturadas:* realizadas presencialmente com os oito professores titulares a partir de roteiro organizado em quatro eixos constitutivos: I) Perfil sociodemográfico e trajetória profissional; II) Concepções epistemológicas sobre inclusão e equidade; III) Práticas pedagógicas, mediação semiótica e adaptações curriculares; e IV) Desafios estruturais, formação continuada e governança escolar. Complementarmente, realizou-se entrevista técnica institucional com a Coordenação Municipal de Educação Especial para fins de mapeamento contextual da rede de apoio intersetorial.

A interpretação do corpus empírico operacionalizou-se por intermédio da técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), estruturada em seus três polos metodológicos canônicos:

1. *Pré-análise:* realização de leituras flutuantes das transcrições integrais e dos documentos para constituição do corpus definitivo e fixação de indicadores analíticos;

2. *Exploração do material:* etapa exaustiva de codificação, segmentação das falas em Unidades de Registro (UR) e agregação por afinidade semântica em categorias temáticas;

3. *Tratamento dos resultados, inferência e interpretação:* triangulação reflexiva entre os dados de campo, a realidade das políticas locais e o referencial teórico (Mantoan, Sassaki, Vygotsky, Unesco, Veiga-Neto e Lopes).

Em observância irrestrita aos preceitos éticos orientadores de pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, o estudo pautou-se na Resolução CNS nº 510/2016. Assegurou-se aos voluntários o livre consentimento mediante assinatura do TCLE, a garantia de ausência de ônus ou retaliações perante a eventual desistência a qualquer momento da pesquisa, a custódia restrita dos arquivos de áudio sob chaves criptografadas e o anonimato institucional e subjetivo permanente dos participantes e dos estudantes da rede.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES: O CHÃO DA ESCOLA REGULAR EM DELMIRO GOUVEIA/AL

A exploração do material empírico, orientada pelas diretrizes metodológicas de Bardin (2016), permitiu consolidar três categorias temáticas de análise que espelham a vivência pedagógica no interior da escola investigada: *Categoria 1: Perfil Docente, Formação Continuada e Condições de Trabalho*; *Categoria 2: Perspectivas, Concepções e Tensões Epistemológicas*; e *Categoria 3: Práticas Pedagógicas, Mediação e Articulação Curricular*. A articulação transversal dessas categorias viabilizou a validação das hipóteses e a compreensão aprofundada dos resultados a seguir discriminados.

4.1. Caracterização Docente, Ambiência Sensorial e o Desvio Funcional da HTPC Inclusivo

A caracterização sociodemográfica e profissional dos docentes participantes elucida uma realidade marcada pela ampla vivência no magistério dos Anos Iniciais, revelando um tempo de carreira que oscila entre 5 e 30 anos (com média superior a 14 anos de serviço). Entretanto, o mapeamento formativo evidenciou uma acentuada carência de instrumentalização especializada na área da Educação Especial: dos oito entrevistados, apenas duas professoras (P5 e P7) possuíam cursos de pós-graduação *lato sensu* voltados à inclusão (Neuropedagogia e Educação Especial Infantil, respectivamente), enquanto os demais realizaram formações generalistas em Pedagogia, Letras, História e Ciências da Religião. Essa assimetria entre tempo de carreira e ausência de base sólida em neurodesenvolvimento potencializa a insegurança profissional diante de salas que abrigam até quatro alunos autistas simultaneamente em turmas de 24 a 29 discentes.

No que tange à ambiência escolar da Escola Municipal Maria Dulce Cavalcante Feitoza, identificou-se uma absoluta carência de acessibilidade sensorial. A unidade não dispõe de cantos de descompressão ou salas de repouso sensorial. Em momentos de sobrecarga acústica coletiva (intervalos e refeitório) ou diante do severo estresse térmico característico do semiárido sertanejo nas salas de aula, o educando autista não dispõe de espaço neutro para recuperar sua autorregulação emocional e física, desencadeando crises comportamentais, crises de choro e reações de fuga que impactam diretamente a dinâmica da turma regular.

Nesse cenário de fragilidades materiais, a formação continuada em serviço assume papel estratégico estruturante. Conforme preconiza António Nóvoa (2019), o autêntico aprimoramento docente não decorre da transmissão passiva de palestras esporádicas promovidas por especialistas externos, mas da consolidação de comunidades profissionais de prática no próprio "lugar da escola", onde os professores examinam suas dúvidas cotidianas e constroem soluções compartilhadas. A rede municipal de Delmiro Gouveia concebeu um dispositivo pioneiro alinhado a esse postulado: a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) Inclusivo, encontro mensal coordenado pelos professores especialistas do AEE para orientar a prática do professor regente da sala regular.

Contudo, o exame empírico revelou uma contradição de ordem funcional: as narrativas atestam que a potência transformadora da HTPC Inclusivo vem sendo gradativamente neutralizada pela *colonização burocrática*. As reuniões mensais são recorrentemente capturadas por rotinas administrativas — lançamento de registros nos diários de classe, informes gerenciais e preparação de eventos comemorativos. O relato da professora P2 explicita o esvaziamento da pauta reflexiva: “A HTPC Inclusivo é o único momento que a gente tem para discutir os casos dos alunos autistas. Mas, na prática, gastamos metade do tempo preenchendo diário e discutindo eventos da escola. Falta tempo para estudar estratégias práticas (Professora P2, 2025).”

As falas dos professores P4 e P6 endossaram essa percepção ao reivindicarem que o HTPC Inclusivo seja protegido institucionalmente contra desvios cartoriais, funcionando precipuamente como oficina reflexiva de estudo de casos e elaboração compartilhada de recursos pedagógicos acessíveis.

4.2. Tensões Conceituais: Laudocentrismo, Igualdade Formal e o Dispositivo "Incluir para Excluir"

A imersão nos dados empíricos descortinou uma profunda tensão epistemológica no corpo docente, manifestada no apego aos postulados integracionistas e à hegemonia do modelo biomédico da deficiência. Para parcela representativa dos entrevistados, a ação docente encontra-se aprisionada ao "laudocentrismo" — neologismo conceitual que sintetiza a subordinação absoluta do planejamento pedagógico à emissão do laudo médico emitido pelo neuropediatra. Constatou-se a crença de que a prática escolar deve permanecer em suspensão enquanto o estudante não possuir um diagnóstico clínico formal, atitude corroborada pelo depoimento de P1: "quando o aluno chega sem CID, a gente fica às cegas, com medo de fazer qualquer coisa e piorar o quadro". Essa lógica de paralisia institucional transforma o discurso da medicina na fiadora autoritária do fazer escolar, esvaziando a autonomia do professor regente.

Paralelamente, identificou-se a permanência de uma mentalidade assentada no modelo de integração assimilacionista denunciado por Sassaki (1997) e Mantoan (2003): o estudante com autismo só é acolhido como participante legítimo caso seja capaz de conter suas particularidades sensório-motoras para ajustar-se à velocidade média da classe, como verbalizou P3 ao declarar que "se ele não consegue ficar sentado, fica inviável avançar com o conteúdo da série".

Essa distorção epistemológica ancora-se, igualmente, na indistinção crônica entre igualdade formal e equidade substantiva (UNESCO, 2019; 2020). Alguns professores assumem a igualdade abstrata como salvaguarda metodológica para evitar acusações de preconceito,

ofertando materiais padronizados a sujeitos radicalmente singulares. É o que transparece na justificativa do professor P5: "Eu procuro tratar todos de forma idêntica. Dou a mesma folha de atividade para o aluno autista e para os outros, porque não quero fazer discriminação". Trata-se da cristalização da "igualdade que descaracteriza" (Santos, 2003), na qual a recusa em prover suportes específicos aprofunda o abismo do fracasso escolar.

Como desdobramento micropolítico dessa mentalidade, opera-se a materialização do dispositivo biopolítico do "incluir para excluir" (Veiga-Neto, 2001; Lopes, 2007). Sob a égide da governamentalidade contemporânea, o sistema educacional cumpre formalmente suas metas estatísticas de universalização ao matricular o corpo da criança com TEA na escola comum; todavia, nos limites da sala de aula, mantém-se o estudante pedagogicamente desterrado de sua própria formação, sentado em uma carteira isolada e recebendo atividades infantilizadas (desenhos aleatórios ou modelagem de massinha) para que a aula curricular prossiga inalterada com os alunos regulares: “Enquanto eu explico o conteúdo de História na lousa, o mediador senta com ele lá atrás com folha de pintura ou massinha para ele não se agitar (Professor P6, 2025).”

A confissão de P6 desvela a crueza da cisão interna da escola: a criança atípica habita a lista de chamada da rede, mas é despojada do direito inalienável de aceder aos saberes socialmente construídos pelo currículo comum.

4.3. Práticas Pedagógicas: Mediação Vygotskiana, DUA e o Binômio PEI-PAEE

Em contraponto às manifestações de isolamento, as práticas descritas pelas professoras P2, P7 e P8 materializam a virada conceitual rumo ao Modelo Social da Deficiência e à equidade distributiva. Compreendendo o TEA não como patologia a ser anulada, mas como uma condição complexa do neurodesenvolvimento, essas docentes ressignificam o laudo médico, tomando-o não como limitador, mas como indicador contextual para orientar a mediação pedagógica intencional.

Nessas salas, as ações pedagógicas convergem com os preceitos da mediação semiótica vygotskiana (Vygotsky, 1997; 1998) e com os postulados do Desenho Universal para a Aprendizagem (CAST, 2018). As docentes organizam o ambiente físico e curricular com base em recursos visuais estruturados, antecipando as etapas da rotina escolar para mitigar crises de ansiedade na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Conforme relatado pelo professor P4 e sistematizado na práxis de P2:

> *Procuro planejar fazendo adaptações para os alunos com TEA: atividades diferenciadas, mas com os mesmos conteúdos que serão aplicados para a turma. Procuro respeitar o ritmo individual e exercitar suas potencialidades. Utilizo recursos visuais e materiais concretos disponíveis, como cartões com imagens, alfabeto móvel, jogos pedagógicos e sequências didáticas ilustradas (Professora P2, 2026).*

A atuação de P2, corroborada pelas estratégias de P7 (alfabetização com apoio concreto) e P8 (pesquisa curricular coletiva com recursos multimodais de áudio e vídeo), demonstra que é plenamente viável trabalhar os mesmos objetos de conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com todo o grupo. As flexibilizações

metodológicas operam democratizando as vias de representação e expressão do conhecimento científico, dispensando o recurso a atividades empobrecidas que apenas perpetuam a in/exclusão.

Não obstante, a pesquisa identificou uma grave indefinição institucional quanto ao planejamento articulado entre a sala regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Persiste entre os regentes uma frequente confusão conceitual e operacional entre o Plano de Ensino Individualizado (PEI) e o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). O Quadro 1 sintetiza a necessária distinção de papéis e territórios que balizam esses dois instrumentos:

Dimensão Analítica	**Plano de Ensino Individualizado (PEI)**	**Plano de AEE (PAEE)**
Foco Principal	Currículo regular, objetivos de aprendizagem, flexibilizações metodológicas e avaliativas da sala comum.	Eliminação de barreiras de acessibilidade, tecnologia assistiva e desenvolvimento de recursos específicos.
Responsável Primário	Professor Regente da turma regular (em codocência com o AEE).	Professor Especialista da Sala de Recursos Multifuncionais.
Espaço de Aplicação	Sala de aula comum / espaço coletivo escolar.	Sala de Recursos Multifuncionais (no turno inverso/atendimento).
Origem dos Dados	Avaliação diagnóstica pedagógica de entrada + devoluções da Clínica-Escola	Avaliação do desenvolvimento funcional e necessidades específicas do estudante.

Elaborado pela autora (2026).

A sistematização expressa no Quadro 1 evidencia que o PEI e o PAEE são instrumentos pedagógicos complementares, mas com territorialidades e responsabilidades distintas. Enquanto o PEI constitui o documento curricular basilar da sala regular liderado pelo regente, o PAEE organiza a eliminação de barreiras no contraturno sob liderança do especialista.

A pesquisa apurou que, no cotidiano escolar, a ausência de momentos institucionais de alinhamento faz com que o professor da sala comum delegue integralmente a elaboração do PEI ao docente do AEE. Relatos como o do professor P3 ("O professor da sala de recursos faz o plano dele lá, e a gente toca a nossa rotina aqui na sala comum, quase nunca a gente senta junto para alinhar") atestam a desconexão entre o turno regular e o contraturno especializado, criando trajetórias formativas cindidas para o mesmo estudante.

4.4. Do Isolamento à Codocência: A Reconfiguração Necessária da Mediação Escolar

O quarto eixo empírico descortinou o gargalo mais crítico vivenciado na rede municipal: a cobertura e o regime funcional dos profissionais de apoio escolar (mediadores). Previsto na Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e na LBI (Lei nº 13.146/2015), o profissional de apoio destina-se a viabilizar a comunicação interpessoal, mobilidade, higiene e alimentação do educando com TEA. Todavia, os dados de campo atestam a emergência perigosa de uma relação de "tutela exclusiva", em que o professor regente demite-se tacitamente de sua autoridade pedagógica e transfere a responsabilidade integral pelo ensino da criança autista para o mediador.

A fala do professor P1 sintetiza o sentimento de desamparo decorrente da dependência dessa tutela: "Quando o mediador falta, parece que eu fico sem saber o que fazer com a criança em sala de aula, porque é ele quem fica ali do lado o tempo todo orientando o caderno". O profissional de apoio passa a figurar como um anteparo segregador: afasta a criança da regência qualificada do professor titular e inibe a interação espontânea do aluno atípico com os seus colegas de turma.

Em direção diametralmente oposta, as professoras P2, P7 e P8 inauguram o horizonte pedagógico da Codocência (ensino colaborativo). Nessas experiências exitosas, o professor regente assume plenamente a titularidade do processo formativo e orienta as ações do mediador para potencializar a autonomia da criança. Conforme atesta a professora P2: "O planejamento pedagógico é de responsabilidade do professor. Dialogamos com o profissional de apoio, orientando nas estratégias que favoreçam a participação e a autonomia dos estudantes com TEA", postura reiterada por P8 ao declarar que planeja conjuntamente as rotinas com suas mediadoras para fortalecer a dinâmica da classe.

Contudo, a consolidação estrutural da codocência encontra um obstáculo agudo nas condições materiais e contratuais de trabalho dos mediadores. Recrutados predominantemente com perfil de estudantes estagiários ou nível médio em Processos Seletivos Simplificados (PSS) ou vínculos terceirizados, esses profissionais cumprem uma extenuante jornada semanal de 40 horas (fracionada entre os turnos matutino e vespertino), percebendo remunerações modestas e sem qualificação prévia na área do TEA. Esse quadro de precarização funcional induz a elevados índices de desistência e alta rotatividade contratual ao longo do ano letivo. Cada substituição de

mediador fragmenta a previsibilidade do ambiente escolar e rompe os laços de apego conquistados pela criança autista, desregulando o clima pedagógico da sala comum.

Diante dessa constatação empírica, ganha fôlego institucional a proposta técnica elaborada pela Coordenação de Educação Especial da SEMED em sintonia com os professores regentes: a urgente redução da jornada dos mediadores para 25 horas semanais (nos parâmetros da rede estadual alagoana) — compostas por 20 horas de suporte direto em sala de aula e 5 horas vinculadas ao planejamento pedagógico compartilhado na HTPC Inclusivo ao lado do professor titular e do especialista do AEE —, condicionada à exigência formativa mínima de 180 horas reconhecida pelo MEC. Essa medida apresenta-se como a via indispensável para valorizar os profissionais de apoio, estancar a evasão e assegurar a permanência qualificada e segura do estudante autista na escola comum.

5. CONCLUSÃO

A investigação empreendida nesta pesquisa permitiu apreender com densidade científica as contradições, tensões epistemológicas e potencialidades que conformam o processo de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Escola Municipal de Educação Básica Maria Dulce Cavalcante Feitoza, em Delmiro Gouveia/AL. Ao analisar as perspectivas e práticas de professores regentes dos Anos Iniciais, o estudo atesta categoricamente a tese central defendida neste artigo: a equidade educacional não se concretiza de forma linear com a mera positivação jurídica do acesso ou com o cumprimento de metas censitárias de matrícula; ela requer uma deliberada engenharia institucional, estruturada de modo a desconstruir o modelo

biomédico e transformar a sala de aula comum em um território acessível de aprendizagem mediada.

O cruzamento dos dados empíricos com os marcos teóricos mobilizados permitiu validar plenamente as três hipóteses que orientaram o estudo:

1. Validou-se a hipótese de que as concepções docentes permanecem fortemente ancoradas no modelo biomédico da deficiência e na defesa ingênua da igualdade formal, gerando o "laudocentrismo" e a terceirização do processo formativo à tutela do profissional de apoio escolar (H1);

2. Comprovou-se que a fragilidade na instrumentalização metodológica dos regentes perante o DUA e o PEI induz à simplificação mecânica e à infantilização das atividades curriculares, retroalimentando o dispositivo do "incluir para excluir" em sala de aula (H2);

3. Constatou-se que a Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) Inclusivo consubstancia o principal vetor micropolítico para a refundação da prática docente, embora sua potência formativa encontre-se ameaçada pela colonização burocrática de rotinas cartoriais (H3).

Ademais, a pesquisa evidenciou que a criação de serviços municipais pioneiros de apoio e saúde (como a Clínica-Escola Municipal e o Anexo TEA) desencadeou um fluxo migratório regional de matrículas atípicas, concentrando altas densidades discentes nos Anos Iniciais. Essa particularidade do semiárido sertanejo demonstra que a consolidação da inclusão não pode ser reduzida ao heroísmo

isolado do professor de sala, exigindo responsabilidade institucional e investimentos orçamentários sistêmicos.

Com fulcro nos achados da investigação e em diálogo com os anseios manifestados pelos professores regentes e pela Coordenação de Educação Especial, sintetizam-se cinco eixos de recomendações propositivas direcionadas à gestão da Educação Pública Municipal de Delmiro Gouveia/AL:

- **Eixo 1 — Reestruturação da Mediação Escolar:** aprovar legislação municipal reduzindo a jornada dos mediadores de 40h para 25h semanais (20h em classe e 5h de planejamento/HTPC), assegurando qualificação continuada prévia de no mínimo 180 horas reconhecida pelo MEC, a fim de mitigar a evasão contratual e consolidar o paradigma da codocência;

- **Eixo 2 — Institucionalização do Binômio PEI-DUA:** instituir a formulação compulsória e colaborativa do Plano de Ensino Individualizado (PEI) no início do período letivo, construído conjuntamente pelo regente e pelo docente do AEE sob a matriz do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), garantindo o acesso aos conhecimentos essenciais da BNCC e superando o laudocentrismo;

- **Eixo 3 — Desburocratização da HTPC Inclusivo:** blindar funcionalmente o espaço da HTPC Inclusivo contra rotinas administrativas e preenchimento de diários, convertendo-o em oficina reflexiva permanente voltada ao estudo de casos, adaptação de suportes visuais e formação prática em serviço;

- **Eixo 4 — Alinhamento Intersetorial e Tradução Pedagógica:** estruturar fluxos formais de comunicação interinstitucional entre a Clínica-Escola Municipal, o Anexo TEA e as equipes pedagógicas escolares, assegurando que pareceres e diagnósticos de saúde sejam traduzidos em intervenções pedagógicas curriculares aplicáveis em sala de aula;

- **Eixo 5 — Acolhimento e Parceria com as Famílias:** fortalecer as ações socioassistenciais escolares e expandir programas de acolhimento socioafetivo às famílias de educandos autistas (a exemplo do exitoso projeto municipal "Mães Atípicas: Um Olhar com Gesto de Amor"), construindo pontes de confiança mútua e corresponsabilidade formativa.

A equidade na escola pública não pode figurar como retórica jurídica ou concessão paternalista. Ela consubstancia-se como um dever democrático e um imperativo republicano inegociável. Ao acolher a singularidade neurobiológica de cada estudante e prover os suportes materiais e pedagógicos necessários para sua plena emancipação social e cognitiva, o sistema educacional de Delmiro Gouveia reúne as condições reais para converter a garantia legal da matrícula em um território vivo de desenvolvimento, respeito mútuo e cidadania compartilhada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR.** Porto Alegre: Artmed, 2023.

ARAÚJO, Paula Cristina Vieira; LINHARES, Tatiana Corrêa. A inclusão escolar: breve histórico e alguns apontamentos para a prática do

professor. **Paidéia,** Belo Horizonte, ano 11, n. 17, p. 35-59, jul./dez. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação.** Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 out. 2001.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

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

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei Berenice Piana). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

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

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

CAMPBELL, Malcolm; SZALAVITZ, Maia. **Crianças extraordinárias.** São Paulo: M. Books, 2010.

CAST (Center for Applied Special Technology). **Universal Design for Learning Guidelines version 2.2.** Wakefield, MA: CAST, 2018.

DELMIRO GOUVEIA. Secretaria Municipal de Educação (SEMED). **Censo e Registros da Educação Especial do Município de Delmiro Gouveia.** Delmiro Gouveia: SEMED, 2026.

DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas.** Salvador: EDUFBA, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico e Panorama Municipal: Delmiro Gouveia (AL).** Rio de Janeiro: IBGE, 2022/2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023.** Brasília: INEP, 2023.

LOPES, Maura Corcini; VEIGA-NETO, Alfredo. Inclusão e governamentalidade. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, out. 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista Recrearte,** v. 2, p. 1-12, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Políticas de educação especial no Brasil: do acesso ao direito à aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 23, n. 4, p. 505-520, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos da emancipação social.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Inclusão e educação: todos, sem exceção.** Relatório Global de Monitoramento da Educação. Paris: UNESCO, 2019/2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Fundamentos de defectología.** Obras Escogidas, Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2001.