

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: IMPLICAÇÕES CURRICULARES A PARTIR DE AÇÃO COLETIVA^{1,2}

INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: CURRICULAR IMPLICATIONS OF COLLECTIVE ACTION

Maria das Graças Pereira FELTRIN³
Ozerina Victor de OLIVEIRA⁴

RESUMO: A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas comuns gera tensões e desafios e exige o enfrentamento dos questionamentos referentes às possibilidades de escolarização desse público. Desse modo, este estudo objetiva analisar implicações curriculares e inclusivas resultantes de uma ação coletiva focada no desenvolvimento do Plano Educacional Individualizado (PEI) para dois estudantes com TEA em uma escola municipal de Várzea Grande – Mato Grosso. A pesquisa-ação colaborativa, de natureza qualitativa e base empírica, foi a metodologia adotada, o que propiciou vivências para a (re)definição do currículo e a formação dos sujeitos participantes. Os PEIs, elaborados coletivamente, tiveram como premissa a criação de modos e possibilidades educativas que respeitassem as peculiaridades educacionais de cada discente. Além disso, os planos foram integrados ao currículo comum, bem como envolveram práticas pedagógicas e o Projeto Político-Pedagógico escolar. Após dois anos de desenvolvimento, este estudo contribui para pesquisas em educação inclusiva, em termos teóricos e metodológicos, pois evidencia o potencial da ação coletiva para transformar o PEI em artefato cultural curricular, construído a partir de responsabilidade compartilhada. Como resultado, a pesquisa promoveu participação e aprendizagem significativa dos estudantes com TEA e incentivou a coprodução de saberes, de modo a beneficiar todos os participantes.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Plano Educacional Individualizado. Inclusão. Pesquisa-ação.

ABSTRACT: The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream schools generates tensions and challenges and requires addressing questions regarding the educational possibilities for this population. Thus, this study aims to analyze curricular and inclusive implications arising from a collective action focused on the development of an Individualized Education Plan (IEP) for two students with ASD in a municipal school in Várzea Grande, Mato Grosso, Brazil. Collaborative action research, qualitative in nature and empirically grounded, was adopted as the methodological approach, enabling experiences that supported the (re)definition of the curriculum and the professional development of the participating subjects. The IEPs, developed collectively, were grounded in the creation of educational strategies and possibilities that respected the individual educational needs of each student. In addition, the plans were integrated into the mainstream curriculum and aligned with pedagogical practices and the school's Educational Plan. After two years of implementation, this study contributes to inclusive education research from both theoretical and methodological perspectives by demonstrating the potential of collective action to transform the IEP into a curricular cultural artifact built through shared responsibility. As a result, the research fostered meaningful participation and learning among students with ASD and encouraged the co-production of knowledge, benefiting all participants.

KEYWORDS: Curriculum. Individualized Education Plan. Inclusion. Action research.

¹ <https://doi.org/10.1590/1980-54702026v32e0069>

² O estudo contou com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil, Edital Universal 2021.

³ Professora. Mestra e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá/Mato Grosso/Brasil. E-mail: gracinhafeltrin@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6889-8166>

⁴ Professora Titular na UFMT. Cuiabá/Mato Grosso/Brasil. Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Pós-doutorado em Currículo da Educação do Campo pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Professora Titular na UFMT. Cuiabá/Mato Grosso/Brasil. E-mail: ozarina.ufmt@gmail.com.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7063-6483>



1 INTRODUÇÃO

A promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), em 2008 (Ministério da Educação, 2008), consolidou o direito de acesso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) às escolas comuns, fato que resultou em uma expansão significativa e crescente de matrículas em todo o Brasil. Esse avanço legal, no entanto, impôs um grande desafio ao corpo docente das escolas comuns, uma vez que a maioria declara sentir-se despreparada para atender às necessidades educacionais específicas desses estudantes, chegando a questionar a real possibilidade de êxito em seus processos de escolarização. Um dos principais elementos que corroboram esse sentimento de despreparo e incredulidade em relação à inclusão é a carência de formação continuada. Tal ausência de qualificação dificultou aos professores o desenvolvimento de estratégias capazes de proporcionar o acesso pleno dos discentes com TEA ao currículo escolar (Pereira, 2014).

Ao mesmo tempo em que se reconhece a sensibilização no que tange às demandas docentes, entende-se, nesta pesquisa, que a inclusão escolar não se efetiva por meio de prescrições em cursos de formação continuada. Pelo contrário, ela acontece a partir da compreensão de como o processo pode se concretizar em situações vivenciadas nos currículos escolares. Assim, tendo o Plano Educacional Individualizado (PEI) como referência de educação inclusiva (Glat et al., 2012), desenvolveu-se uma pesquisa-ação colaborativa em uma escola pública, com o intuito de enfrentar os desafios da inclusão em seu processo de desenvolvimento, mais especificamente no caso de estudantes autistas.

Além disso, esta investigação se orientou pela seguinte indagação: Que implicações ocorrem no currículo escolar quando o PEI de educandos com TEA é construído a partir deles e na coletividade? Desse modo, o objetivo assumido na pesquisa foi analisar implicações curriculares e inclusivas resultantes de uma ação coletiva focada no desenvolvimento do PEI, e o objetivo deste artigo consistiu em expor essa análise, com ênfase na escolarização de dois estudantes com TEA. Salienta-se que o PEI se trata de “um planejamento individualizado, periodicamente avaliado e revisado, que pondera o aluno em seu nível atual de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento, idade cronológica, nível de escolarização já alcançado e objetivos educacionais desejados a curto, médio e longo prazos” (Glat et al., 2012, p. 84).

Metodologicamente, empregou-se a pesquisa colaborativa, caracterizada como um movimento significativo para a instituição de melhorias no ensino, no currículo e na formação docente. Essa abordagem envolve a interface dos saberes acadêmico-científicos e empíricos, de modo a constituir uma parceria entre universidade e escola (Catelli, 1995; Ibiapina, 2016; Ibiapina et al., 2016; Lieberman, 1986).

Para a análise do estudo, adotou-se a perspectiva histórico-cultural de Vigotski (1999), que considera aspectos do neurodesenvolvimento, como interação social, linguagem, especificidades individuais, vivências, aspectos biológicos, condições materiais e contexto histórico do qual o indivíduo faz parte. De acordo com o autor, o desenvolvimento das funções psíquicas dos seres humanos ocorre por meio dos estímulos-meios, que se expandem infinitamente, tornando-os seres socioculturais. Nesse sentido, a escola, por ser lugar de desenvolvimento humano, de aprendizagem e de relações socioculturais, configura-se como espaço propício e

indispensável para o desenvolvimento dos estudantes com TEA – desde que haja intervenções adequadas, considerando as individualidades.

Sob a óptica da quinta versão do *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)* (American Psychological Association [APA], 2013), o TEA é um transtorno complexo do neurodesenvolvimento que afeta o encadeamento e a qualidade do desenvolvimento infantil. Ele é caracterizado por alterações sociocomunicativas, interesses fixos e intensos, além de comportamentos repetitivos ou estereotipados.

Na visão de Mello (2007), um brusco aumento no número de casos de TEA decorre, sobretudo, da ampliação do acesso ao diagnóstico concluso cada vez mais precoce. Isso se deve ao fato de que, apesar da complexidade do transtorno, suas variações, suas características e seus modos de manifestação dos sintomas vêm sendo prontamente identificados por um número cada vez maior de profissionais em âmbito mundial.

Além do mais, o TEA pode estar associado a outras comorbidades, como deficiência intelectual, transtorno do sono e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), entre outros. Por esse motivo, o termo “espectro” caracteriza-se pela heterogeneidade da manifestação e do grau de acometimento dos sintomas. Assim sendo, os indivíduos com o transtorno podem apresentar características e sintomas peculiares, necessitar de diferentes tipos de tratamento médico e terapêutico, bem como demandar níveis de suporte distintos, especialmente relacionados à comunicação e à interação social.

Neste relato de pesquisa, enfatiza-se o processo de escolarização de estudantes autistas e os desdobramentos curriculares vivenciados em uma escola da rede pública de ensino. Os PEIs foram elaborados por meio de ação coletiva e tiveram como premissa a criação de modos e possibilidades educativas que respeitassem as peculiaridades e as demandas educacionais específicas de cada discente. Ademais, esses planos foram contextualizados nas práticas pedagógicas de uma escola pública municipal, em consonância com o Projeto Político Pedagógico (PPP) e integrados ao currículo.

Dessa forma, este estudo inscreve seu ineditismo e sua contribuição ao campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, ao demonstrar o potencial da ação coletiva para desenvolver e reconhecer o PEI como artefato cultural. Tal artefato é produzido sob responsabilidade compartilhada e constitui-se nas práticas de significação que configuram o currículo escolar.

2 CONTEXTO DA PESQUISA

O *lôcus* da pesquisa foi uma Escola Municipal de Educação Básica (EMEB), localizada no município de Várzea Grande – Mato Grosso (MT), que oferta a Educação Infantil (4 e 5 anos) e os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º e 2º anos). A unidade escolar funciona em dois turnos, dispõe de dez salas de aula e conta com uma Sala de Recursos Multifuncional

(SRM)⁵, destinada à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁶ aos estudantes que compõem o público da Educação Especial⁷.

Nessa unidade de ensino, foram atendidos 484 estudantes no ano de 2022. Dentre eles, após a avaliação médica, 28 apresentaram deficiência ou transtorno do neurodesenvolvimento; destes, 22 foram diagnosticados com TEA. Esses números evidenciam o aumento das matrículas de crianças com TEA. Para melhor visualização desse crescimento, apresentam-se, na Tabela 1, dados referentes ao número de matrículas dos discentes no AEE, compreendendo um período de dez anos.

Tabela 1

Percentuais gerais de estudantes matriculados na unidade de ensino x AEE x estudantes com TEA, de 2013 a 2022

Ano	Quantidade de estudantes matriculados na escola	Quantidade de estudantes matriculados no AEE	Quantidade de estudantes com TEA matriculados no AEE	% estudantes com TEA matriculados no ensino comum	% estudantes com TEA matriculados no AEE
2013	432	21	4	0,93	14,28
2014	386	22	5	1,30	22,72
2015	442	20	4	0,90	20,00
2016	467	15	1	0,21	6,66
2017	460	15	6	1,30	40,00
2018	526	19	6	1,14	31,57
2019	499	13	5	1,00	38,46
2020	501	16	10	2,00	62,50
2021	504	16	11	2,18	68,75
2022	484	28	22	4,55	78,57

Nota. Dados extraídos de documentos da secretaria escolar por Feltrin (2022).

Os dados da Tabela 1 expressam um aumento de 450% nas matrículas de estudantes com TEA na SRM da EMEB analisada, ao longo de um período de dez anos. Outrossim, observa-se que, entre 2019 e 2020, assim como entre 2021 e 2022, o número de matrículas apresentou um crescimento expressivo, chegando a dobrar.

⁵ Espaço dotado de equipamentos de informática, mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos.

⁶ O AEE é um serviço da Educação Especial que complementa/suplementa a formação dos estudantes público da Educação Especial e tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação do referido público, considerando suas necessidades específicas, com vistas à autonomia e à independência na escola e fora dela.

⁷ O público da Educação Especial compreende os estudantes com deficiência, com TEA e com altas habilidades/superdotação.

Diante desse cenário, muitas vezes os profissionais da escola se veem diante da necessidade de ajudar os pais de alguns educandos com TEA a buscar um diagnóstico. Em grande parte dos casos, são esses profissionais que percebem os sintomas do autismo nos estudantes, assumindo a responsabilidade de sensibilizar os pais ou responsáveis para que realizem o encaminhamento necessário, a fim de obter um possível diagnóstico.

Nessas situações, as escolas de Várzea Grande contam com o apoio dos profissionais do Centro Municipal de Atendimento Especializado e Apoio à Inclusão “João Ribeiro Filho”⁸, que dispõe de uma equipe multidisciplinar composta por psicólogos, fonoaudiólogos, terapias ocupacionais, profissionais de psicomotricidade aquática e professores de AEE. Este último atendimento, no entanto, é destinado apenas aos estudantes cujas escolas da rede municipal não dispõem de SRM.

3 PESQUISA COLABORATIVA E SEU PERCURSO METODOLÓGICO

Para a realização deste estudo, empregou-se a pesquisa-ação colaborativa, caracterizada como um movimento cíclico e flexível de etapas, que envolvem a discussão do processo de pesquisa, o replanejamento e a reavaliação das ações junto ao grupo participante. Tal metodologia propicia a coprodução de dados analíticos, de reflexões e de conhecimentos (Franco, 2005; Thiollent, 2011; Tripp, 2005).

Conforme Ibiapina (2016), o uso da pesquisa colaborativa na área da Educação ocorre em via de mão dupla, composta por duas dimensões: a constituição de conhecimentos acadêmico-científicos pelo pesquisador e a formação contínua dos professores. No transcorrer da produção de conhecimento e da formação nesse processo, pesquisadores e docentes colaboram reciprocamente em um movimento “reflexivo, crítico, interpretativo e explicativo das práticas educativas com a finalidade de sua reelaboração” (p. 49). Logo, a pesquisa colaborativa consiste em realizar pesquisas “com” em vez de “sobre professores” (Desgagné et al., 2001, p. 3), o que consolida uma parceria entre universidades e escolas (Catelli, 1995).

De acordo com Braun (2020), o emprego da pesquisa colaborativa na área da Educação, mais precisamente no campo da Educação Especial na perspectiva inclusiva, tem auferido espaço e legitimidade ao possibilitar a ressignificação da prática pedagógica e o desenvolvimento de ações educativas. Isso ocorre “quando tanto o investigador quanto o(s) investigado(s) são contemplado[s] no processo de reflexão e ação, sobre suas concepções e práticas” (p. 94). Nessa perspectiva, em um exercício de articulação teórico-metodológica e de formação, a pesquisa foi desenvolvida a partir de uma ação coletiva voltada ao desenvolvimento do PEI para discentes com TEA. Suas etapas compreenderam a elaboração, a realização dos planos educacionais, o acompanhamento e a avaliação dos resultados.

O PEI consiste em um documento que serve como guia ou plano de ação para professores do ensino comum, elaborado a partir de especificidades e possibilidades do estudante público da Educação Especial. Ele se configura como instrumento de intervenção curricular, o qual considera as necessidades educacionais específicas de cada educando, com vistas a

⁸ Esse Centro foi criado mediante a Lei nº 3.182, de 5 de junho de 2008, fundamentado na concepção da inclusão com atendimento terapêutico.

propiciar-lhes efetiva participação e aprendizagem significativa na sala de aula, junto aos pares (Glat & Pletsch, 2013).

Salienta-se que, ao todo, 18 pessoas participaram da pesquisa. Entre elas, estavam os dois estudantes com TEA, identificados pelos nomes fictícios Bia e Tony, ambos com 6 anos de idade e cursando o 1º ano da Educação Básica, em turmas distintas. Os demais participantes foram identificados por nomes de pedras preciosas, iniciados pela mesma letra de seus nomes reais. Compuseram o grupo: um pai, uma mãe, dois profissionais de apoio à inclusão, seis professoras, duas coordenadoras pedagógicas, uma diretora escolar, uma psicóloga e uma fonoaudióloga, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1

Identificação dos participantes na pesquisa

Participante	Abreviação do cargo exercido e sigla do setor de atuação	Nome de pedra preciosa
Mãe da Bia	Permanece Mãe	Jade
Pai do Tony	Permanece Pai	Jacinto
Profissional apoio Bia	Profiss. Ap.	Diamante
Profissional apoio Tony	Profiss. Ap.	Safira
Professora de Bia	Prof. ^a EC	Madrepérola
Professora do Tony	Prof. ^a EC	Alexandrita
Professora AEE matutino	Prof. ^a AEE	Granada
Professora AEE vespertino	Prof. ^a AEE	Esmeralda
Professora Mãe de autista	Prof. ^a Mãe	Cristal
Professora Apoio Pedagógico	Prof. ^a Ap. Pedag.	Bronze
Professora Pesquisadora	Prof. ^a AEE em licença qualificação	Marcassite
Coordenadora Pedagógica I	Coord. Pedag.	Turquesa
Coordenadora Pedagógica II	Coord. Pedag.	Ametista
Diretora	Dir. escolar	Ágata
Psicóloga	Psic.	Prata
Fonoaudióloga	Fono.	Topázio

A produção de dados ocorreu por meio de observações nas salas de aula comum, na SRM e em outros espaços da unidade escolar. Além do mais, foram promovidas reuniões coletivas/reflexivas acerca dos pressupostos teóricos relevantes sobre o TEA, especialmente sobre as ações propiciadoras de ensino-aprendizagem dos estudantes em questão. Também se recorreu ao registro audiovisual, ao caderno de campo e às entrevistas semiestruturadas.

3.1 REUNIÕES REFLEXIVAS

As reuniões reflexivas ocorreram ao longo de todo o percurso da pesquisa e pautaram-se na apresentação e na discussão da proposta metodológica, bem como nos princípios da ação colaborativa, com o intuito de sensibilizar os participantes-colaboradores para o engajamento

na investigação científica. Todo o processo de pesquisa ocorreu com base em princípios democráticos, priorizando-se a reflexão, a escuta atenta dos anseios, das concepções, das percepções e das expectativas dos colaboradores, além de suas análises críticas.

Além disso, as reuniões reflexivas foram basilares para a definição de funções e responsabilidades dos participantes, com vistas a buscar o saber compartilhado, sempre considerando as competências individuais. Nesses momentos, desenvolveram-se as seguintes ações: planejamento, apreciação dos planos educacionais e avaliação dos resultados da ação.

3.2 PLANEJAMENTO DA AÇÃO

Os planos educacionais foram elaborados levando em conta o nível de aprendizagem e as necessidades educacionais individuais, de forma a garantir que os estudantes com TEA tivessem acesso ao currículo da turma. Considera-se o currículo uma construção cultural e social, porque está relacionado ao que se é e ao que se torna. Mais do que isso, ele corresponde “à produção de sentido, circunstância na qual a vida social só pode ser compreendida por sua dimensão de prática de significação” (Rubio & Oliveira, 2020, p. 90). Nesse âmbito, acomodações, ajustes e modificações curriculares mostraram-se necessários para atender às necessidades educacionais de cada discente.

No processo de escolarização, o plano de Tony necessitou apenas de acomodações no currículo. Já o plano da Bia exigiu tanto acomodações quanto modificações, especialmente no que tange às habilidades, à metodologia e aos recursos. De acordo com Pereira (2021), as acomodações curriculares correspondem a ajustes necessários para que o educando com TEA seja beneficiado pelo currículo escolar. Esses ajustes precisam ocorrer sem fragilizar os conhecimentos trabalhados, mas, ao contrário, necessitam garantir a participação do estudante nas aulas em igualdade de condições, de modo a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de suas potencialidades. Para a autora, tais acomodações se dividem em três categorias: acomodações instrucionais, ambientais e avaliativas.

Já a modificação curricular (opção adotada nesta pesquisa) incide de forma mais específica sobre as habilidades e as metodologias. Ela é orientada pelo nível de desenvolvimento e pelas aprendizagens de cada discente, conforme apresentado no Quadro 2.

Quadro 2

Exemplo de PEI com modificação curricular (área de linguagem, língua portuguesa)

Campos de atuação	Objetos de conhecimento	Habilidades acadêmicas para a turma	Habilidades acadêmicas para Bia	Metodologia para a turma	Metodologia modificada para Bia	Avaliação/ habilidades atingidas: (T) totalmente (P) parcialmente (N) não
Todos os campos de atuação.	Construção do sistema alfabético e da ortografia.	(EF01LP08) Relacionar elementos sonoros (sílabas, fonemas, partes de palavras) com sua representação escrita.	Mesma habilidade da turma.	- Trabalhar o gênero textual cantiga de roda. - Brincar com a música. - Colar cartaz em letra bastão e fazer a leitura. - Colar a cantiga no caderno, pedir que circulem as palavras da primeira frase e anote a quantidade. - Separação de sílabas.	- Depois da participação de todos cantando, colocar o cartaz da cantiga em letra bastão e deixar que a criança acompanhe a leitura com o dedo. - Retirar algumas palavras da cantiga, dividi-las em sílabas e pedir que faça pareamento das partes com letras móveis.	(P) A estudante realizou a atividade por meio das intervenções.

Nota. Adaptado de Pereira (2021).

4 DESENVOLVIMENTO DE PLANOS EDUCACIONAIS INDIVIDUALIZADOS (PEIs) E DA DIMENSÃO COLETIVA DA INCLUSÃO

Na pesquisa que ora se relata, o desenvolvimento dos PEIs visou à inclusão, por meio da aprendizagem significativa dos estudantes com TEA em suas turmas. Para isso, antes de tudo, proporcionaram-se momentos voltados ao conhecimento e à conscientização sobre o TEA para os educandos de ambas as turmas e para as profissionais envolvidas com o trabalho em sala de aula.

No que diz respeito às profissionais, as reuniões reflexivas e o planejamento conjunto do PEI protagonizaram esta ação. Em relação aos discentes, além da oferta de informações a respeito do que consiste o TEA, buscou-se priorizar o uso de recursos didáticos/metodológicos e estratégias que despertassem o interesse e o envolvimento da turma como um todo, especialmente em situações de trabalho em grupo, com o intuito de oportunizar maior participação e interação entre os estudantes com TEA e seus pares. Essas priorizações não foram definidas como pressupostos da pesquisa, mas se constituíram em práticas fortalecidas ao longo de seu desenvolvimento. Isso ocorreu, sobretudo, quando houve o uso experimental de jogos didáticos eletrônicos (Feltrin et al., 2022).

Em uma atividade coletiva envolvendo o jogo eletrônico denominado “Painel do alfabeto”⁹, Tony conseguiu participar em igualdade de condições – pois a atividade era a mesma

⁹ O jogo Painel do Alfabeto é um dos jogos desenvolvidos através do projeto de extensão “Tecnologias Educacionais, Formação de Professores e Educação Especial: potencialidades de integração e de inovação”, aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que resultou da parceria entre o Grupo de Pesquisa em Políticas Contemporâneas de Currículo e Formação Docente (GEPLICC-For) da linha de pesquisa: Organização Escolar, Formação e Práticas Pedagógicas da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); e do projeto PET Engenharia Elétrica nas escolas – Programa de Educação Tutorial (PET) do Ministério da Educação (MEC), desenvolvido por uma equipe do curso de Engenharia Elétrica/UFMT e profissionais da escola pública da Educação Básica, lócus da investigação científica de que trata este relato de pesquisa.

para todos os discentes. Ele demonstrou desenvoltura: além de esperar sua vez atentamente, também fez intervenções quando uma colega demonstrou dificuldade. Nesse contexto, ao mesmo tempo em que se recorre a Vigotski (1999) para desenvolver os jogos e intervir no currículo, reafirma-se a compreensão a partir de um de seus últimos trabalhos, *O jogo e seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Nesse texto, o autor destaca a importância do jogo no desenvolvimento afetivo-emocional da criança, bem como na constituição de seu desenvolvimento cognitivo por meio da criação da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

Esse conceito constitui uma das maiores contribuições de Vigotski (1999) para a área da Educação. A ZDP considera a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial da criança. O nível real refere-se às habilidades já consolidadas, as quais possibilitam ao estudante resolver problemas sem assistência; já o nível potencial corresponde às habilidades em processo de desenvolvimento. Dessa maneira, a criança necessita da mediação do professor, da cooperação dos demais discentes da turma e das interações com o meio sociocultural para adquirir outras habilidades (Smolka & Nogueira, 2013). Na intervenção curricular, optou-se por recorrer aos colegas com os quais Bia e Tony possuíam maior afinidade, de modo que esses atuassem como seus tutores.

Como ressalta Vigotski (2007), “o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas” (p. 103). A Figura 1 mostra um desses momentos de interação, envolvendo a professora Madrepérola e Bia.

Figura 1

Intervenção individualizada pela professora



Nota. Fotografado pela pesquisadora.

Nota de acessibilidade (Audiodescrição): Fotografia em formato horizontal. Numa sala de aula, uma professora é vista de perfil direito, com o corpo curvado em direção a uma menina, Bia, vista de costas, sentada numa cadeira vermelha. A professora tem pele clara, cabelos castanhos curtos presos num rabo de cavalo; usa camiseta branca e bermuda vermelha. Bia tem pele clara, cabelos castanhos longos presos num rabo de cavalo; usa uniforme com camiseta amarela. Olha para um livro aberto sobre a mesa branca. O rosto das duas está desfocado.

A Figura 1 registra o momento em que a professora oferece atenção individualizada à Bia na sala de aula. Esse tipo de apoio pedagógico, além de favorecer a aprendizagem e a in-

teração entre ambas, possibilita que a estudante reconheça a professora como referência e não restrinja sua interação apenas à profissional de apoio.

Em suma, no que se refere à inclusão de discentes com TEA, o ambiente escolar precisa ser favorável ao desenvolvimento das habilidades ainda não consolidadas. Para isso, torna-se basilar a adoção de metodologias, estratégias e recursos didáticos apropriados, de modo a tornar as aulas dinâmicas, instigantes e prazerosas. Tal necessidade é válida para todos os educandos, todavia adquire especial relevância para aqueles com TEA. A Figura 2 ilustra outro momento inclusivo.

Figura 2

Participação da Bia em atividade recreativa dirigida



Nota. Fotografado pela pesquisadora.

Nota de acessibilidade (Audiodescrição): Fotografia horizontal. Vista de perfil direito, Bia, engatinhando, passa por debaixo das pernas abertas de uma professora e outras quatro crianças uniformizadas, vistas da cintura para baixo, em fila.

As brincadeiras estruturadas foram utilizadas de forma estratégica, com o intuito de oportunizar o envolvimento de todos. Além do mais, possibilitaram que os estudantes com TEA tivessem oportunidade de desenvolver ou ampliar habilidades sociocomunicativas. Na Figura 2, observa-se que, durante a brincadeira dirigida, Bia teve oportunidade de participar em igualdade de condições com seus colegas, perfazendo trajetórias e movimentos semelhantes aos da turma. Todavia, situações, como a representada na Figura 3, evidenciam o quanto a ausência de adequações ambientais e instrucionais desfavorece a participação e a aprendizagem dos discentes com TEA.

Figura 3*Contação de história sem acomodação ambiental*

Nota. Fotografado pela pesquisadora.

Nota de acessibilidade (Audiodescrição): Fotografia horizontal. Numa sala de aula, vistos pelas costas, uma professora e diversos alunos sentados em carteiras distribuídas em duas fileiras com um corredor no centro. Ao lado de algumas carteiras, mochilas no chão. Junto à lousa, sentado em uma cadeira de frente para a turma, um aluno uniformizado com camiseta amarela, bermuda e tênis escuros. Com a cabeça abaixada, ele lê um livro aberto sobre as pernas.

Na Figura 3, percebe-se que Tony, sentado à frente da turma, encontra-se cabisbaixo e introvertido. Ele utiliza apenas um livro ilustrado enquanto conta uma história para os colegas, que estão dispostos em carteiras enfileiradas. Já na Figura 4, Tony narra “Os Três Porquinhos”, fazendo uso de um plano inclinado revestido de feltro e de elementos da história confeccionados em E.V.A., fixados com velcro. Nesse momento, a turma está organizada em círculo, o que favorece a interação de Tony com seus pares.

Figura 4*Contação de história com acomodação ambiental*

Nota. Fotografado pela pesquisadora.

Nota de acessibilidade (Audiodescrição): Fotografia horizontal. Numa sala de aula, sentados no chão, uma professora e diversos alunos uniformizados. À frente da lousa, uma mesa e um aluno uniformizado. De pé, ele conta uma história com auxílio de um mural azul e bonecos recortados. Os rostos do menino e de outras crianças estão desfocados.

Ante o exposto, ressalta-se o segundo ambiente como motivador e favorável para a observação, a interação entre colegas e a aprendizagem de todos, especialmente do educando autista. Nessa perspectiva, Belisário Filho e Cunha (2010) recomendam que a disposição das carteiras precisa permitir à criança com TEA observar seus pares e compartilhar a atenção com o professor. Ademais, quando a atividade exigir a organização em filas, “é importante que a criança esteja posicionada em local mais central entre os pares, permitindo-lhe a visualização dos colegas ao lado e à frente” (p. 37).

Na sequência, a Figura 5 mostra que a estudante consegue utilizar o banheiro escolar a partir de acomodação instrucional e de acomodação ambiental. A primeira consiste no uso do hiperfoco como estratégia reforçadora de habilidade funcional, representada pelo cartaz da Menina Superpoderosa sentada em uma bacia sanitária. A segunda ocorre mediante a disponibilização de um “troninho” idêntico ao que ela usava em sua casa.

Figura 5

Uso do hiperfoco como estratégia reforçadora de habilidade funcional e adaptação ambiental



Nota. Fotografado pela pesquisadora.

Nota de acessibilidade (Audiodescrição): Fotografia vertical. Bia é vista do pescoço para cima, de perfil direito, atrás de uma superfície de granito em tons de cinza. Ela olha fixamente para uma folha de papel A4. Uma pessoa de pele clara segura a folha à frente do corpo, com um desenho da personagem Docinho, uma das Meninas Superpoderosas, sentada em um vaso sanitário.

O hiperfoco, ou interesses específicos da criança com TEA, pode ser utilizado para estimular o desenvolvimento de habilidades. De acordo com Belisário Filho e Cunha (2010), o interesse restrito é uma estratégia importante, que pode ser empregada tanto para aproximar a criança com TEA quanto para despertar nela o interesse por assuntos novos. Outra tática relevante para interagir e compartilhar momentos prazerosos com a criança com TEA, a partir do hiperfoco, é a utilização de acessórios como fantasias, capas e chapéus de personagens de desenhos animados ou filmes.

Salienta-se que o desenvolvimento dos PEIs ocorreu ao longo de duas semanas. O fechamento da avaliação da ação, que consistiu no registro e na sistematização da análise final dos resultados alcançados, foi realizado ao término de cada uma dessas semanas. No que tange ao desenvolvimento global dos estudantes com TEA, apresentam-se, de forma sistemática, quadros comparativos do perfil individual no início e ao final da pesquisa, os quais estão explicados nos Quadros 3 e 4.

Quadro 3

Perfil da Bia antes e ao final do primeiro semestre

Aspectos do desenvolvimento	Início do semestre	Avanços obtidos no decorrer do semestre
Aspectos sociocomunicativos	Se expressa por meio da fala (frases com três sentenças), do choro e da autoagressividade. Canta músicas fazendo gestos e faz leitura do alfabeto com a turma. Mostra-se indiferente quando a professora faz solicitações à turma. Demonstra satisfação quando elogiada e dificuldade para fazer contato visual. Faz algumas tentativas de interação social. Tem apego e abraça as pessoas adultas de sua confiança. Em alguns momentos, se irrita e até bate em alguns colegas que tentam fazer contato social com ela.	Se expressa por meio da fala (frases com mais de quatro sentenças) de forma comunicativa e ecológica, bem como aponta para o que deseja e se expressa por meio do choro. Canta e faz gestos com a turma. Participa das atividades e brincadeiras em grupo com intervenção. Houve ampliação da capacidade de contato visual. Aceita a presença de colegas tutores ao seu lado e corresponde às tentativas de interação social pelos pares em boa parte das vezes. Tem a professora como referência.
Aspectos acadêmicos e de motricidade	Copia letras e números de forma legível com intervenção. Identifica e fala a maior parte das letras do alfabeto e todas as cores. Desenvolve as mesmas atividades da turma com intervenção. Permanece na sala durante todo o período de aulas. Apresenta dificuldade de atenção e concentração. Demonstra motivação quando elogiada diante dos acertos.	Copia de forma legível com intervenção. Identifica a maior parte das letras do alfabeto e fonemas, bem como os numerais e quantidades até dez, e os representa por meio da escrita, utilizando os dedos das mãos. Desenvolve várias atividades propostas para a turma com intervenção e segue comandos com intervenção individualizada.
Comportamentos, interesses restritos, repetitivos ou estereotipados	Gosta das Meninas Superpoderosas. Posiciona a mochila sempre ao lado direito de sua cadeira. Costuma colocar alguns lápis de cor amarrados com fita adesiva encostados no rodapé, ao seu lado esquerdo. No intervalo das atividades, pinta as folhas do caderno ao mesmo tempo que vai cheirando. Tem mania de chutar e bater em adultos e crianças. Apresenta sensibilidade a barulho e oscilação de humor acentuada, que varia desde birras, crises de riso, gritos até autoagressões. Usa chupeta no período das aulas, principalmente quando fica agitada. Não aceita usar o vaso sanitário na escola.	Deu respostas positivas quanto ao uso das Meninas Superpoderosas na criação de estratégias de ensino. Parou com as autoagressões. Em vez de ficar apenas pintando as folhas do caderno ao mesmo tempo que vai cheirando, nos intervalos das atividades já se interessa por outras que envolvem materiais pedagógicos/manipulativos. Houve melhora significativa quanto à oscilação de humor, resultando na diminuição das birras, crises de riso, gritos e autoagressões.

Quadro 4

Perfil do Tony antes e ao final do primeiro semestre

Aspectos do desenvolvimento	Início do semestre	Avanços obtidos no decorrer do semestre
Aspectos sociocomunicativos	Tem fala desenvolvida. Fala com a acompanhante quase o tempo todo das aulas e costuma fazer questionamentos. Apresenta dificuldade na dicção (gagueira) e para fazer contato visual. Fala sobre atividades de sua rotina. É amoroso com pessoas adultas de sua vivência e gosta de abraçar. Gosta de falar com microfone e de ir à frente contar histórias para a turma, porém com a cabeça e voz baixas. Segue comandos em várias situações. Tem poucas iniciativas de interação com os pares.	Tem fala desenvolvida e vocabulário funcional. Houve ampliação da capacidade de fazer contato visual. Apresenta dificuldade na dicção (gagueira) somente nos dias em que se encontra mais agitado e ansioso. Gosta de se expressar em público, falar com microfone e ir à frente contar histórias, inclusive já consegue interagir com a turma nessas ocasiões. Está fazendo parte do coral da escola e participa das apresentações em eventos culturais. Tem poucas iniciativas de interação com os pares, porém, quando há mediação, interage, ainda que de forma tímida.

Aspectos do desenvolvimento	Início do semestre	Avanços obtidos no decorrer do semestre
Aspectos acadêmicos e de motricidade	Escreve o próprio nome e identifica as letras do alfabeto. Relaciona letras iniciais a figuras. Identifica numerais e quantidades de 0 a 10, porém se atrapalha ao fazer a contagem. Começou a copiar do quadro com auxílio. Gosta de fazer recortes e colagem. Brinca com massinha de modelar de forma criativa. Desenvolve as mesmas atividades que a turma com intervenção. Apresenta déficit de atenção, portanto necessita de intervenção constante quanto ao desenvolvimento das atividades. Pouco atende às solicitações da professora quando dirigidas à turma. Em alguns momentos, participa das leituras do alfabeto e números com os pares. Desenvolve melhor as atividades quando motivado e elogiado.	Continua desenvolvendo as mesmas atividades que a turma, com intervenção para retomar a atenção, mas já atende a algumas solicitações da professora quando dirigidas à turma. Participa das atividades em grupo com entusiasmo. Desenvolve melhor as atividades quando motivado e elogiado. Escreve o próprio nome. Encontra-se na hipótese da escrita: Silábico com Valor Sonoro (SCVS), pois consegue montar o alfabeto na ordem das letras e, quando tem dúvida, recorre ao material didático exposto no ambiente (cartazes das letras do alfabeto). Identifica vários fonemas e relaciona letras iniciais a figuras. Identifica numerais e quantidades de 0 a 10. Tem boa coordenação motora fina, pois copia do quadro, brinca com massinha de modelar de forma criativa, bem como gosta de fazer recortes e colagem com muito capricho e satisfação.
Comportamentos, interesses restritos, repetitivos ou estereotipados	Apresenta dificuldade de esperar sua vez. Gosta de sair para fora da sala durante o período de aulas, de se deitar no chão da sala e dos corredores, de correr na sala de aula e em outros espaços da escola e se diverte quando a acompanhante tenta alcançá-lo. Apresenta sensibilidade a barulho, oscilação de humor, ora mais calmo, ora demasiadamente inquieto, irritado e até choroso.	Já consegue esperar sua vez normalmente em algumas situações de ensino. Permanece na sala durante todo o período de aulas. Pede para ir ao bebedouro e toma água normalmente.

Os resultados apresentados nos Quadros 3 e 4 foram obtidos a partir de uma avaliação pormenorizada das habilidades desenvolvidas pelos estudantes e de suas potencialidades. Tal avaliação considerou a ZDP para o estabelecimento de mediações pedagógicas capazes de atender às necessidades educacionais de cada discente com TEA. Além do mais, pautou-se na prática de significação e na produção de sentido, que validam o ensino na perspectiva inclusiva.

Por meio da avaliação dos resultados da ação, evidenciaram-se avanços significativos nos dois educandos, especialmente nos aspectos sociocomunicativo, cognitivo, motor e comportamental. Esses resultados foram possíveis a partir da identificação e do atendimento às necessidades educacionais de Tony e Bia, levando-se em conta o contexto em que estavam inseridos. Paralelamente, por meio de aulas mais atrativas e prazerosas, oportunizou-se aos demais colegas da turma a convivência com os estudantes com TEA. O processo comprovou que, na educação inclusiva, todos os envolvidos são beneficiados; logo, destaca-se que “o ensino só é válido quando precede o desenvolvimento”, isto é, quando “engendra toda uma série de funções que se encontravam em fase de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento próximo” (Vigotski, 1999, p. 463).

4.1 SOCIALIZAÇÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA COM A COMUNIDADE ESCOLAR

A fase final da pesquisa na escola consistiu em divulgar os resultados da ação coletiva para a comunidade escolar, visto que os relatos das experiências vivenciadas pelo grupo participante consubstanciam processos de inclusão. Os participantes-colaboradores demonstraram grande contentamento por terem contribuído com o estudo, sobretudo pela oportunidade de

aprender a observar e conhecer o discente com TEA, bem como de elaborar um planejamento voltado ao atendimento de suas necessidades educacionais individuais.

Na perspectiva de Ibiapina (2008), é por meio da pesquisa colaborativa que “os professores são capazes de teorizar sobre o seu trabalho com a ajuda dos pares e do pesquisador. Esses procedimentos demonstram a legitimidade e validade do estudo” (p. 15). A referida autora propõe que a reflexão perpassasse todas as etapas da pesquisa, “desde as etapas de planificação, de intervenção e de teorização, à etapa de reconstrução da prática” (p. 17). Ela também destaca a necessidade de três condições mínimas para que a investigação seja classificada como pesquisa-ação: “a colaboração, círculos reflexivos e a coprodução de conhecimentos entre pesquisadores e professores” (p. 17).

4.2 PERCEPÇÕES DOS PARTICIPANTES A RESPEITO DAS IMPLICAÇÕES DO PEI COMO PROPOSTA CURRICULAR INCLUSIVA

Por meio das entrevistas semiestruturadas, realizadas ao final da pesquisa, os participantes expressaram suas percepções e aprendizados. Tais relatos emergiram de diálogos, reflexões coletivas, desenvolvimento da ação, discussões e análise dos sentidos produzidos e compartilhados, elementos que se entrelaçam em uma tessitura de elo com a produção científica resultante da vivência coletiva. Na sequência, apresentam-se excertos de entrevistas que contêm ponderações acerca das percepções e dos aprendizados dos participantes da pesquisa:

(...) reconheço que passei a usar mais a ludicidade nas aulas e fazer a intervenção das atividades propostas para a turma, adequando para os alunos com TEA. A pesquisa trouxe uma nova experiência na minha vida profissional e na minha vida como pessoa também. (Entrevista da Professora Madrepérola)

(...) foi uma perspectiva nova de ver, perceber, ouvir, analisar e avaliar o aluno. Foi positivo, pois trouxe novas ideias e posicionamentos quanto à intervenção pedagógica e comportamental junto a esses alunos. Foram levados em conta aspectos didáticos e ambientais que antes não haviam sido incluídos, o que aumentou o apoio oferecido ao aluno e melhorou o acolhimento tanto dos educandos quanto de suas famílias. (...). O PEI trouxe a justificativa para algumas coisas que a gente já fazia (...), nos deu respaldo e nos apontou novas possibilidades, coisas que a gente ainda não tinha

(...) a questão do autismo, sobre a qual eu não tinha tanto conhecimento como eu tenho hoje. Essa pesquisa me ajudou muito a entender um pouco mais do meu filho, então eu acho muito positivo que a escola tenha dado a atenção devida ao meu filho. Que ele foi incluído nas atividades, isso para mim é muito satisfatório. (...). Eu fico muito feliz de ver o meu filho desenvolvendo as atividades propostas a ele. Então, essa pesquisa pode ajudar muito futuramente, não só a ele, mas a outras crianças. (Entrevista do Pai de Tony, Jacinto)

Esses excertos de entrevistas indicam implicações da ação coletiva como caminho para a inclusão a partir do currículo. Isso se deve ao fato de que a ação resultou em aprendizagem tanto para os estudantes com TEA quanto para as turmas em que eles estavam inseridos. Outrossim, trouxe aprendizados também para os colaboradores da pesquisa, em especial para os professores, que passaram por exercícios de ressignificação da prática docente, a partir da reflexão sobre a ação, em um processo constante de autoavaliação, de ação-reflexão-ação.

Os resultados provenientes deste estudo corroboram as ponderações de Silva (2017), visto que instigam a necessidade de compreender que, para o currículo incluir os educandos que integram o público da Educação Especial, é preciso superar desafios e trilhar um longo caminho. Trata-se, portanto, de um percurso sem mapas preconcebidos que indiquem, de forma segura, quais direções devem ser seguidas.

Além disso, tais resultados dialogam com as contribuições do campo do currículo. Para Macedo (2006, 2013), Macedo e Lopes (2011) e Silva (2010), a escola precisa ser compreendida como um espaço plural, de diferenças e de enunciação, no qual acontecimentos extraordinários sempre emergem. Logo, o potencial do currículo escolar reside justamente no fato de ser produtor de sentido em diversos processos de significação.

5 CONCLUSÕES

A presente pesquisa-ação colaborativa alcançou seu objetivo ao analisar as implicações curriculares e inclusivas da construção coletiva do Plano Educacional Individualizado (PEI) para dois estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados demonstram que a inclusão bem-sucedida transcende o simples acesso à escola comum, aspecto que exige uma redefinição do currículo. O achado central desta investigação reside na transformação do PEI em um artefato cultural curricular robusto e legítimo, produzido sob responsabilidade compartilhada pela coletividade escolar.

Ademais, o estudo confere rigor metodológico ao campo da Educação Especial, visto que demonstra o potencial da pesquisa-ação colaborativa como um viés formativo e de co-produção de saberes. Nesse âmbito, o movimento constante de ação-reflexão-ação não apenas resultou em ganhos significativos de participação e aprendizagem para os discentes com TEA (nos aspectos sociocomunicativo, cognitivo e motor), mas também reverberou nas ações curriculares de todos os profissionais. Essa vivência coletiva e reflexiva, alicerçada na premissa do currículo como prática de significação, transbordou o saber meramente técnico e promoveu a ressignificação da docência para a inclusão.

Salienta-se que as implicações práticas desta análise são claras: a construção de um currículo inclusivo demanda a ação coletiva e participativa, envolvendo educadores, famílias e áreas intersetoriais. Nesse contexto, esta investigação demonstra que o PEI, quando construído na coletividade, torna-se um poderoso instrumento de gestão e de desenvolvimento humano integral, carregando as vozes e as necessidades dos sujeitos do currículo.

Por fim, sugere-se que futuras investigações apliquem essa metodologia em diferentes contextos escolares. Tal iniciativa permitirá avaliar a sustentabilidade e a escalabilidade desse modelo de corresponsabilidade, de modo a consolidar o PEI como expressão viva de uma Educação Especial exitosa e inclusiva.

REFERÊNCIAS

- American Psychological Association. (2013). *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5*. Artes Médicas. <https://membros.analispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>

- Belisário Filho, J. F., & Cunha, P. (2010). *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento MEC*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, Universidade Federal do Ceará. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7120-fasciculo-9-pdf&Itemid=30192
- Braun, P. A. (2020). Pesquisa-ação: aspectos conceituais, aplicação e implicações em investigações sobre educação especial. In L. R. O. P. Nunes (Org.), *Novas trilhas no modo de fazer pesquisa em Educação Especial* (1a ed., pp. 144). ABPEE.
- Catelli, L. A. (1995). Action research and collaborative inquiry in a school university partnership. *Action in Teacher Education*, 16(4), 25-38. <https://doi.org/10.1080/01626620.1995.10463216>
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebuis, P., Poirier, L. & Couture, C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation: un rapport nouveau à établir entre recherche et formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33-64. <https://doi.org/10.7202/000305ar>
- Feltrin, M. das G. P. (2022). *Currículo e inclusão de estudantes com transtorno do espectro do autismo: produção coletiva de artefato cultural e suas mediações pedagógicas* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso]. Repositório Institucional UFMT. <http://ri.ufmt.br/handle/1/6359>
- Feltrin, M. das G. P., Oliveira, O. V. de, & Santilio, F. P. (2022). *Tecnologia assistiva, inovação curricular e ensino aprendizagem de estudantes autistas* [Apresentação de artigo]. 7º Seminário Web Currículo, São Paulo, São Paulo, Brasil. https://www5.pucsp.br/webcurriculo-arquivos/2022/Anais-VII-WBEC-2021-final-alta-resolucao.pdf?_ga=2.50564201
- Franco, M. A. S. (2005). Pedagogia da pesquisa-ação. *Educação e Pesquisa*, 31(3), 483-502. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300011>
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2013). *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*. EdUERJ.
- Glat, R., Vianna, M. M., & Redig, A. G. (2012). Plano Educacional Individualizado: uma estratégia a ser construída no processo de formação docente. *Ciências Humanas e Sociais em Revista*, 34(12), 79-100. <https://doi.org/10.4322/chsr.2014.005>
- Ibiapina, I. M. L. de M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Liber Livro.
- Ibiapina, I. M. L. de M. (2016). Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In I. M. L. de M. Ibiapina, H. M. M. Bandeira, & F. A. M. Araújo (Orgs.), *Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes* (1ª ed., pp. 33-61). EdUFPI.
- Ibiapina, I. M. L. de M., Bandeira, H. M. M., & Araújo, F. A. M. (2016). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. UFPI.
- Lei nº 3.182, de 5 de junho de 2008. (2008). Institui no município de Várzea Grande o Centro de Atendimento Especializado e apoio à inclusão de portadores de deficiência, denominado João Ribeiro Filho (João Muleta) e dá outras providências. Câmara Municipal de Várzea Grande. <https://leis.org/municipais/mt/varzea-grande/lei/lei-ordinaria/2008/3182/lei-ordinaria-n-3182-2008-institui-no-municipio-de-varzea-grande-o-centro-de-atendimento-especializado-e-apoio-a-inclusao-de-portadores-de-deficiencia-denominado-joao-ribeiro-filho-joao-muleta-e-da-outras-providencias>
- Lieberman, A. (1986). Collaborative research: working with, not working on. *Educational Leadership*, 43(5), 29-32. https://www.researchgate.net/publication/242108199_Collaborative_Research_Working_With_Not_Working_On
- Macedo, E. (2006). Currículo: política, cultura e poder. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 98-113. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/macedo.pdf>

- Macedo, E. (2013). Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 716-737. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>
- Macedo, E., & Lopes, A. C. (2011). *Teorias de Currículo*. Cortez.
- Mello, A. M. S. R. de. (2007). *Autismo: guia prático*. AMA/Corde. https://www.ufrgs.br/telessauders/documentos/biblioteca_em_saude/055_material_saude_livro_autismo.pdf
- Ministério da Educação. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP. <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>
- Pereira, D. M. (2014). *Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro do autismo* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14582>
- Pereira, D. M. (2021). *Construção e validação de um protótipo de PEI: contributos de uma formação docente* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte]. Repositório Institucional UFRN. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45463>
- Rubio, A. C. P., & Oliveira, O. V. de. (2020). Integração das tecnologias digitais de rede ao currículo: o protagonismo docente no ciclo da política. *Revista e-Curriculum*, 18(1), 85-110. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2020v18i1p85-110>
- Silva, G. E. G. da. (2017). Currículo e deficiência intelectual: produções discursivas no contexto escolar. *Currículo sem Fronteiras*, 17(3), 814-832. https://www.researchgate.net/publication/324936991_Curriculo_e_deficiencia_intelectual_Producoes_discursivas_no_contexto_escolar
- Silva, T. T. da. (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Autêntica.
- Smolka, A. L. B., & Nogueira, A. L. H. (2013). *Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas*. Mercado das Letras.
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. Cortez.
- Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação & Pesquisa*, 31(3), 443-466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>
- Vigotski, L. S. (1999). *Teoria e método em psicologia*. Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Martins Fontes.

Disponibilidade de dados

Todo o conjunto de dados que deu suporte aos resultados deste estudo foi publicado no próprio artigo.

Editoras responsáveis

Aline Maira da Silva (Editora-chefe)

Carmem Lucia Artioli Rolim (Editora associada)

Recebido em: 07/04/2025

Reformulado em: 04/10/2025

Aprovado em: 04/10/2025