



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Vol. 19, Número 1, jan-jun, 2026, pág. 165-185

Conhecimentos e percepções de professoras do Atendimento Educacional Especializado sobre o Autismo

Knowledge and perceptions of teachers of Specialized Educational Services on Autism

Rogéria Nadja Nascimento Terto¹

Thiago Falcão Solon²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo compreender os conhecimentos e percepções produzidos por professoras do Atendimento Educacional Especializado (AEE) sobre estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). De abordagem qualitativa, a pesquisa evidencia os resultados de um estudo de caso realizado com três professoras do AEE atuantes na rede municipal de ensino de Caucaia, Ceará. As participantes foram interpeladas por meio de entrevistas semiestruturadas e a análise dos dados ocorreu a partir da análise de conteúdo. Como resultados, constatamos que os conhecimentos e percepções de professoras do AEE sobre o TEA são produzidos no entrelaçamento de diversos aspectos, entre os quais a compreensão do papel do AEE no processo de inclusão, os desafios vivenciados, a formação continuada e a elaboração do Plano de AEE, não obstante as baixas condições de trabalho e de formação ofertadas pelo município.

Palavras-chave: Atendimento Educacional Especial. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão.

ABSTRACT

This article aims to understand the knowledge and perceptions produced by Specialized Educational Services (SEAs) teachers about students with Autism Spectrum Disorder (ASD). Using a qualitative approach, the research highlights the results of a case study conducted with three SEAs teachers working in the municipal education network of Caucaia, Ceará. The participants were interviewed through semi-structured interviews and the data analysis was based on content analysis. As a result, we found that the knowledge and perceptions of SEAs teachers about ASD are produced through the intertwining of several aspects, including the understanding of the role of SEAs in the inclusion process, the challenges experienced, ongoing training and the elaboration of the SEAs Plan, despite the poor working and training conditions offered by the municipality.

Keywords: Specialized Educational Assistance. Autism Spectrum Disorder. Inclusion.

¹ Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora efetiva do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Caucaia, Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2655-4346>

² Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor efetivo do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Caucaia, Ceará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3662-1306>



INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), em linhas gerais, configura-se como um serviço da Educação Especial no Brasil e sua realização ocorre na escola comum, por meio da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). Os professores atuantes nesse segmento docente devem fundamentar seus trabalhos com base no paradigma da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar, difundido desde os anos 1990 e materializado no país em diversos documentos legal-normativos (Brasil, 2008, 2009). A principal dessas legislações é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI (2008), documento que direciona as funções, atribuições e objetivos a serem cumpridos pelo AEE em âmbitos federal, estadual e municipal.

De acordo com a PNEEPI (2008), o professor do AEE deve identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade e estratégias que reduzam ou eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes da Educação Especial³ na escola, considerando suas necessidades específicas. O atendimento tem caráter complementar e/ou suplementar, ocorrendo no turno inverso ao da escolarização, em SRM ou em Centros de AEE da rede pública ou de instituições conveniadas confessionais, comunitárias ou filantrópicas (sem fins lucrativos) (Brasil, 2009). Seus objetivos devem visar a inclusão dos estudantes na escola, promovendo articulações junto à comunidade escolar e por meio de parcerias intersetoriais que possam contribuir com esse processo (Oliveira Neta; Falcão, 2020).

Entre os estudantes da Educação Especial atendidos pelo AEE, destacamos aqueles que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), os quais demandam recursos, estratégias e, sobretudo, percepções e conhecimentos específicos sobre essa condição diagnóstica. Segundo Gomes (2019), os estudantes com TEA representam a maior parte do público atendido no AEE atualmente, exigindo do professor desse serviço compreensão acerca das suas características, habilidades e potencialidades, a fim de promover uma

³ Por esses estudantes entendem-se aqueles que apresentam deficiência – física, intelectual ou sensorial, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação (Brasil, 2008).



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

inclusão mais efetiva no ambiente escolar. Contudo, tal tarefa é desafiadora, devido à complexidade do TEA, às diferenças quanto aos modos de aprender e se desenvolver, o que envolve o entendimento dos aspectos cognitivos, sociais, afetivos e comportamentais desses sujeitos (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

Dessa forma, os conhecimentos e percepções do professor do AEE sobre o TEA tornam-se elementos essenciais, pois serão eles que indicarão a atuação junto aos estudantes com esse transtorno. E isso perpassa o reconhecimento do papel do AEE frente ao processo de inclusão escolar, os desafios existentes para o atendimento desses estudantes, as contribuições da formação continuada, assim como a função do Plano de AEE no trabalho em SRM. Todos esses conhecimentos e percepções não surgem por acaso ou de forma imediata. Na realidade, eles são produto da experiência do professor em seu trabalho, das reflexões sobre sua formação e atuação docente, dos sucessos e insucessos, dos começos e recomeços próprios do ofício de ensinar (Nóvoa, 2019).

Com base em tais pressupostos, surgem os seguintes questionamentos: que conhecimentos e percepções são produzidos pelos professores do AEE em relação aos estudantes com TEA? Que aspectos e elementos são levados em consideração para a construção desses conhecimentos e percepções? No intuito de responder a essas indagações, o objetivo deste artigo é compreender como professoras do AEE passam a conhecer e perceber estudantes com TEA. Para tanto, evidenciamos os resultados de um estudo de caso realizado com professoras do AEE atuantes na rede municipal de ensino de Caucaia, Ceará⁴, os quais revelam os conhecimentos e as percepções produzidas por essas docentes acerca dos estudantes com TEA.

A partir deste estudo, almejamos contribuir com o campo da educação e da Educação Especial em particular, ao destacarmos como professores do AEE vêm desenvolvendo seus trabalhos junto aos estudantes com TEA – considerado, como vimos, o maior público atendido pelo referido serviço nos últimos anos. Também buscamos chamar atenção da comunidade acadêmica e da sociedade civil acerca das condições de trabalho e de formação ofertadas pelas redes de ensino brasileiras para a construção dos conhecimentos

⁴O município de Caucaia está situado na região metropolitana de Fortaleza, no estado do Ceará. É a segunda maior cidade do estado, com extensão territorial de 1.223.246 km² e população estimada em 355.679 habitantes (Brasil, 2022).



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

e percepções por parte dos docentes do AEE, influenciando sobremaneira as intervenções pedagógicas nesse serviço. Por fim, acreditamos que o estudo favorece uma maior compreensão sobre o verdadeiro papel do AEE frente ao processo de educação inclusiva, o que atinge, por conseguinte, a inclusão dos estudantes com TEA.

Assim sendo, o texto está organizado da seguinte maneira. Além desta seção introdutória, evidenciamos o percurso metodológico do estudo. Posteriormente, detemo-nos de forma mais específica nos resultados e nas discussões produzidas com a investigação, refletindo acerca dos conhecimentos e percepções das professoras do AEE quanto aos estudantes com TEA, bem como os aspectos e elementos que participam desse processo. Por fim, trazemos as nossas considerações finais.

2 METODOLOGIA

O estudo ancora-se na abordagem qualitativa, que, conforme Bogdan e Biklen (2013), se direciona para os aspectos subjetivos de fenômenos humanos e sociais, exigindo uma análise ampla do objeto de pesquisa. Também envolve a reflexão sobre uma realidade, por meio de dados produzidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada; enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (Lüdke; André, 2014). Para esta pesquisa, a abordagem qualitativa contribui ao proporcionar uma análise reflexiva sobre os conhecimentos e percepções de professoras do AEE com relação ao TEA, permitindo adentrar os dados de forma profunda, para além da sua aparência e predefinições.

Como tipo de pesquisa, adotamos o estudo de caso, que, segundo Gil (2008), consiste no estudo profundo de determinada realidade ou fenômeno, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento. O autor destaca, ainda, a grande importância do estudo de caso em pesquisas de abordagem qualitativa, pois adentra os pormenores, circunstâncias e aspectos que fazem do referido contexto um objeto singular. Nessa pesquisa, o estudo de caso teve como cenário a rede municipal de ensino de Caucaia, Ceará, a qual oferta o AEE em grande parte das suas escolas e aparece, segundo o Censo Escolar de 2024, em segundo



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

lugar quanto às matrículas de estudantes com TEA no estado, inclusive demonstrando um crescimento exponencial dessas matrículas nos últimos anos.

Para tanto, o estudo, realizado em 2024, envolveu três professoras do AEE lotadas em três instituições educacionais do município, cada uma pertencente às três regiões com maior número de estudantes matriculados (Sede, Jurema e Praia). Os critérios para a seleção das participantes foi a admissão de forma efetiva no município, lotação de pelo menos três anos na SRM, pleno exercício na função (excluindo professoras aposentadas, afastadas ou readaptadas), matrículas no AEE de estudantes com TEA, bem como a disponibilidade para colaborar com a pesquisa. Segue abaixo um quadro com o perfil das professoras selecionadas, sendo seus nomes apresentados de forma fictícia, para preservar seus anonimatos.

Quadro 1: perfil das professoras do AEE selecionadas

PROFESSORA	REGIÃO	IDADE	TEMPO DE ATUAÇÃO NA SRM
Flores	Sede	46	10
Fontes	Jurema	51	5
Brisa do Mar	Praia	37	3

Fonte: elaborado pelos autores (2024).

Dessa forma, vemos que as professoras selecionadas apresentam tempo relativamente próximo de atuação no AEE, muito embora as idades não estejam necessariamente ligadas ao tempo no serviço. Todas são do sexo feminino, mulheres cis, as quais correspondem a quase 90% de profissionais lotados no município. Nesse sentido, conversamos com as professoras do AEE buscando compreender suas trajetórias profissionais, bem como os conhecimentos e percepções que vêm sendo produzidos a partir do trabalho junto a estudantes com TEA.

Assim, o instrumento de produção de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Manzini (2003) salienta que esse tipo de entrevista está focado em um



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

assunto e sua realização ocorre por meio de um roteiro norteador, complementado por outras questões que surjam durante a pesquisa. Segundo o autor, o roteiro de questões deve ser planejado com atenção e cuidado, pois, além de fornecer dados condizentes com os objetivos da pesquisa, também funciona como um meio de organização do pesquisador para o processo de interação com o informante. Dessa forma, utilizamos um roteiro contendo pautas relacionadas aos aspectos da pesquisa, tais como: crenças sobre a inclusão de estudantes com TEA; conhecimentos produzidos sobre o TEA a partir da formação continuada e percepções que emergem no trabalho com esses estudantes, entre outras.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, presencialmente, por meio de horário e espaço previamente definidos com as participantes. Utilizamos, durante esse processo, um gravador, com o intuito de não perder nenhum dado produzido, o que também foi autorizado pelas professoras. Posteriormente, as gravações foram ouvidas e as falas foram transcritas atentamente, analisando os conhecimentos e as percepções das participantes acerca do TEA, além de outros aspectos que surgiram sobre o assunto.

A análise dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2016), ocorre em três fases: a primeira é a pré-análise, momento em que acontece a organização dos documentos que constituirão o corpus de análise da pesquisa; a segunda é a exploração do material, em que o corpus de análise é tomado e o pesquisador terá a tarefa de ler atentamente toda a documentação, a fim de codificar, classificar e categorizar as informações contidas nos documentos; e, por fim, o tratamento dos resultados, em que se exige que se reavaliem as categorias quanto à sua abrangência e delimitação (Bardin, 2016).

Após o processo de análise dos dados, chegamos a quatro categorias: Atendimento Educacional Especializado como pilar para a inclusão de estudantes com TEA; desafios nos atendimentos aos estudantes com TEA; formação continuada como suporte para o AEE; e, por fim, centralidade do Plano de AEE no trabalho em SRM. Cumpre destacar que o estudo surge como parte dos resultados de uma dissertação, tendo sido previamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Maranhão (CEP/UEMA)⁵. Antes da pesquisa, as participantes tiveram que assinar o Termo de

⁵ Número do parecer: 6.748.298.



Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo-lhes explicados os riscos e benefícios do estudo.

Vejamos, na próxima seção, os resultados e as discussões produzidas com a pesquisa, pormenorizando os conhecimentos e as percepções das professoras do AEE entrevistadas em relação ao trabalho junto a estudantes com TEA.

3 Conhecimentos e percepções de professoras do AEE sobre o TEA: narrativas postas em debate

Nesta seção, debruçamo-nos sobre os resultados e as discussões produzidas a partir das entrevistas realizadas junto às professoras do AEE, sendo desdobradas, como dissemos, em quatro categorias. Na primeira, trazemos as compreensões das participantes acerca da inclusão de estudantes com TEA, tendo como eixo balizador o próprio AEE. Em seguida, destacamos alguns desafios percebidos pelas professoras no atendimento a esses estudantes, desde aspectos estruturais até as questões didático-pedagógicas. Na terceira categoria, a formação continuada é posta no centro da discussão, ao analisarmos como as formações ofertadas dentro do município têm favorecido ou não a construção de conhecimentos e o trabalho junto a estudantes com TEA. Por fim, detemo-nos na realização do Plano de AEE e sua participação no trabalho com os referidos estudantes. Seguimos, então, com as discussões na primeira categoria.

3.1 Atendimento Educacional Especializado como pilar para a inclusão de estudantes com TEA

Nesta categoria, refletimos a respeito da compreensão das participantes acerca da inclusão escolar dos estudantes com TEA, da função do AEE nesse processo, bem como das aspirações demonstradas pelas professoras para a inclusão dos referidos estudantes. Quanto a esses aspectos, as professoras Flores e Fontes assim se posicionaram:

A inclusão é importante porque é um direito deles, é necessário que todos os estudantes estejam incluídos, o AEE representa uma ponte para essa inclusão, porque a gente observa que o AEE é um elo entre a família e a



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

sala de aula, entre a sala de aula e os outros espaços da escola, a gente faz essa ponte para que essa criança possa ser incluída e não é fácil esse nosso trabalho, mas pra mim o AEE representa isso, uma ponte (professora Fontes).

Hoje já está bem melhor a inclusão com esse suporte de aumento das SRM's. Não está 100%, precisa melhorar ainda. A importância do AEE é que eles vão se sentir à vontade, livres, sem preconceitos e o AEE pode contribuir fazendo um trabalho de informação, que na inclusão deve haver respeito e o AEE faz esse trabalho de palestra com a comunidade escolar, funcionários, crianças, professores (professora Flores).

Dessa forma, os relatos das participantes se coadunam com a ideia de que o AEE promove a inclusão, pois as docentes desenvolvem um trabalho de sensibilização e informação sobre o respeito às diferenças, sendo o AEE uma ponte, como citou a professora Fontes, entre os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar. As percepções e conhecimentos demonstrados expressam a compreensão das professoras quanto à função do AEE, ou seja, de que esse serviço deve se configurar em um trabalho “com” e “para” o estudante (Brasil, 2008).

No entanto, a professora Flores salienta que, apesar do crescimento no quantitativo de SRM, é preciso o entendimento de que o AEE é um serviço de suporte à inclusão, fomentando e promovendo, no espaço escolar, a interação, a aprendizagem das crianças e dos estudantes, bem como o cuidado e aceitação sem preconceitos das crianças com e sem deficiência (Figueiredo; Gomes; Poulin, 2010). Embora esses aspectos sejam preponderantes, reverberando positivamente no desenvolvimento das crianças com TEA, a professora percebe que o processo de inclusão escolar na rede de ensino de Caucaia ainda requer avanços. Isso ocorre, pois a inclusão é um processo em construção, marcado por idas e vindas, avanços e retrocessos, ou seja, contradições que ocorrem por ser uma mudança paradigmática da escola e da sociedade (Kassar, 2022).

Por sua vez, a professora Brisa do Mar relatou percepções e conhecimentos que parecem concordar com as falas anteriores, embora amplie um pouco mais essa reflexão. A participante assim se pronunciou:

A inclusão dos estudantes com TEA e o AEE são de fundamental importância para o desenvolvimento desses estudantes, tanto do ponto de vista pedagógico como social. Essa inserção, essa inclusão, ela representa



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

a construção de uma sociedade mais justa, mais equitativa e que valoriza a neurodiversidade (professora Brisa do Mar).

Com base nesse relato, verificamos conhecimentos e percepções que entendem que o AEE é imprescindível para promover a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA. Segundo Mantoan (2003), o(a) professor(a) do AEE deve manter-se em constante busca pelo aperfeiçoamento da prática profissional, nutrindo expectativas positivas relacionadas às capacidades de seus estudantes, não desistindo de persistir em seus objetivos quanto aos meios para ajudá-los a superar as diversas barreiras escolares. Portanto, para o estudante ter sucesso em sua aprendizagem, é preciso que os(as) professores(as) do AEE explorem seus talentos naturais, suas possibilidades, pois as limitações são reconhecidas, mas não conduzem, nem restringem o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto às aspirações para a inclusão dos estudantes com TEA, a professora Flores salientou que seu desejo é que todas as crianças com TEA sejam alcançadas para frequentar o AEE e que sejam incluídas. Seu objetivo maior seria ter a família como participante ativa, pois, segundo ela, as crianças são infrequentes, o que prejudica as oportunidades de evolução. Acrescenta, ainda, que muitas crianças não frequentam terapias, tendo somente o estímulo da sala de aula e do AEE.

Nesse aspecto, vemos que as aspirações da participante com relação à inclusão dos estudantes com TEA demonstram o seu conhecimento sobre a importância da família e das terapias para o desenvolvimento da criança. Porém, esses objetivos esbarram em problemas amplos, visto que ficou evidente que as condições financeiras das famílias para custear as terapias multidisciplinares são escassas e dependem do sistema público de saúde, o qual não dá conta da imensa demanda.

De maneira diferente, a professora Fontes tem como aspiração o sucesso em sua formação continuada, visando ampliar seus conhecimentos e atuar significativamente na inclusão de estudantes com TEA que apresentam nível 3 de suporte⁶, além de mencionar que, no futuro, quer ter uma clínica psicopedagógica. A referência à formação continuada

⁶ Essa denominação foi definida a partir das orientações do último Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), o qual dividiu o TEA em níveis de suporte 1, 2 e 3, sendo este último o que apresenta maiores comprometimentos.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

pareceu-nos um elemento positivo, uma vez que ela pode melhor subsidiar o professor em seu trabalho, ajudá-lo em seu desenvolvimento pessoal e profissional (Nóvoa, 2019), sobretudo quando falamos dos estudantes com TEA, que apresentam características específicas e cujos estudos estão em constante evolução.

A professora Brisa do Mar tem aspirações semelhantes às da professora Flores, pois se preocupa com o futuro das crianças com TEA. Para tanto, diz que o acesso à educação de qualidade requer ambientes inclusivos, acolhedores e seguros, sendo fundamental, para um desenvolvimento saudável das habilidades das crianças e dos estudantes com TEA, proporcionar a transformação de suas vidas. Seu objetivo é contribuir com a conscientização da comunidade escolar.

Dessa forma, evidenciamos, nos depoimentos das participantes, que todas têm percepções e conhecimentos positivos em relação à inclusão: frequência efetiva dos estudantes com TEA no AEE; maior parceria entre família e escola; investimento na formação continuada; contribuição para a conscientização da comunidade escolar sobre a inclusão; ambientes escolares acolhedores e seguros; acesso igualitário à educação de qualidade; educação transformadora, entre outros. Consideravelmente, esses são conhecimentos que se coadunam com a identidade de um professor do AEE inclusivo, o que, de acordo com Santos e Silva (2015), reflete a educação e os investimentos nessa área como pilares para uma formação autônoma, bem como dá lugar de destaque para a importância da formação continuada. No entanto, não somente a formação continuada e os conhecimentos e percepções são suficientes para a construção de uma escola inclusiva, sendo necessárias mudanças estruturais e governamentais quanto ao modo de conceber o estudante com TEA e o processo de inclusão.

3.2 Desafios para o atendimento aos estudantes com TEA

Quanto aos desafios mais frequentes no trabalho do AEE junto aos estudantes com TEA, as discussões voltaram-se para as dificuldades referentes aos recursos pedagógicos utilizados. As participantes destacaram, em suas falas, as barreiras no uso dos recursos ou ferramentas pedagógicas, impossibilitando um trabalho mais efetivo com os estudantes.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

A professora Flores destacou que a SRM na qual trabalha foi contemplada com o Programa de Implantação de SRM do Ministério da Educação (MEC), sendo adquiridos equipamentos de informática, mobiliários, jogos pedagógicos e recursos de acessibilidade. Assim, a docente demonstra sua percepção de que os jogos educativos e equipamentos, como impressora, são de grande valia para o atendimento junto aos estudantes com TEA, pois dão suporte ao trabalho do AEE. Porém, ressalta que os recursos não são repostos como deveriam, nem mesmo existe manutenção constante, o que leva à perda de muitos materiais e o empobrecimento dos atendimentos.

Por sua vez, a professora Fontes percebe que os recursos existentes na SRM são obsoletos, sendo mais atrativo para as crianças o uso das tecnologias. Ela assim se manifestou:

Na minha visão, os recursos que ofertamos na SRM são obsoletos, jogos pedagógicos de madeira não são atrativos para eles, eu tento realizar com alguns, quando dá certo, atividades no computador, consigo realizar atividades na plataforma inteligente⁷ e a gente vê que, como em casa eles acessam muito a tecnologia, somente a tecnologia é atrativa para eles (professora Fontes).

Dessa forma, observamos a percepção da professora Fontes sobre a ineficiência dos recursos e, ao mesmo tempo, o conhecimento acerca da importância das tecnologias para o atendimento aos estudantes. De acordo com Gomes (2019), no caso de estudantes com TEA, as limitações sensoriais tendem a tornar-se um obstáculo para o processo de aprendizagem, sendo a tecnologia um caminho possível para os estudantes. Portanto, o investimento em recursos tecnológicos ou de Comunicação Alternativa/Aumentativa (CAA) é necessário, a fim de diversificar as estratégias pedagógicas nos atendimentos e assim alcançar as habilidades e o pleno desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Por sua vez, a professora Brisa do Mar assim assevera sobre os desafios quanto ao uso dos recursos nos atendimentos aos estudantes com TEA, destacando alguns recursos que seriam importantes no trabalho e denunciando a inexistência desses materiais:

⁷ A plataforma inteligente é um espaço digital utilizado na rede de ensino de Caucaia, possuindo recursos, jogos e atividades para o processo de ensino-aprendizagem.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Computador, impressora e plastificadora para criar atividades e sistemas de CAA, quadro de comunicação para deixar exposto e facilitar meus atendimentos. Outra coisa também que acho que iria ajudar bastante seriam materiais para a integração sensorial, abafadores, material didático adaptado e jogos de mesa (professora Brisa do Mar).

Com base nesse relato, observamos o vasto conhecimento da participante acerca dos tipos de recursos, atividades e temáticas, os quais são necessários ao trabalho em SRM. Entretanto, mesmo após quase dezessete anos de implantação desse serviço, ainda existem SRM nos estados e municípios brasileiros sem os recursos necessários para o atendimento aos estudantes com TEA.

Depreendemos que, mediante a carência de recursos adequados para o AEE, a atuação do profissional desse serviço torna-se mais desafiadora. Outros aspectos desafiadores também estão relacionados ao espaço físico das SRM, pois, muitas vezes, não são adequados aos movimentos corporais das crianças e estudantes, bem como para a realização de atividades psicomotoras, sendo necessário que o professor recorra a outros espaços, como, por exemplo, o pátio da instituição, a biblioteca, etc.

É importante considerar as necessidades de equipamentos de informática e de jogos que despertem o interesse dos estudantes com TEA e sirvam de instrumentos didáticos para desenvolver comportamentos e aprendizagens indispensáveis ao seu desenvolvimento psicomotor, cognitivo, afetivo e social.

3.3 A formação continuada como suporte para o AEE

Nesta categoria, as discussões centraram-se nos conhecimentos e percepções das participantes em relação à formação continuada, a partir de aspectos do desenvolvimento dessas formações na rede pública de ensino de Caucaia, suas contribuições para o atendimento e para a inclusão de estudantes com TEA, bem como os conhecimentos considerados pertinentes para abordagem nas formações continuadas em serviço. Nas narrativas apresentadas, a professora Flores pontuou:

Já houve formações para os professores do AEE, mas sobre o Autismo só teve umas duas palestras. Eu sinto falta de formação sobre o Autismo. Penso que deveria acontecer mais, porque o número de crianças com Autismo está crescendo e sempre tem algo novo que a gente precisa saber,



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 - 1441 (Versão digital)

e estar se atualizando. Infelizmente tenho dois anos que não faço formação, além das que são oferecidas pela SME, mas eu vejo que está sendo disponibilizado um acervo bom de material para estudar, mas preciso estar em constante busca e pesquisa nesta área do Autismo (professora Flores).

Dessa forma, a fala da participante deixa clara sua percepção acerca do crescimento no número de estudantes com TEA no município e, por conseguinte, a necessidade de formações continuadas atualizadas que auxiliem o atendimento desses estudantes. Entretanto, a questão não se trata somente de atualização de conhecimentos e informações, como ressalta a professora, mas, sim, de leitura, estudo, discussões sobre teoria e prática que ativem a ação-reflexão-ação (Nóvoa, 2019; Tardif, 2021) quanto àquilo que está faltando para melhoria do saber docente.

Posteriormente, a professora Fontes destacou que não tem formação específica na rede de ensino para o TEA; ela assim se manifesta:

Tivemos há algum tempo atrás apenas uma palestra, mas não foi uma formação contínua para o público que tem TEA, as formações englobam o atendimento do AEE; mas, voltada somente para o TEA, nunca houve. Então não são abordadas essa questão de escolarização desses estudantes. Deveria ser mais aprofundada e ter mais formações específicas sobre o TEA. Meu percurso formativo, eu mesma custeio, pago os cursos que pretendo fazer, já fiz vários cursos no CREAECCE⁸, que é uma instituição do governo, é gratuita, mas fiz outros cursos pagos, pois o município não custeia nenhum curso pra gente (professora Fontes).

Vemos, assim, que a participante trouxe para a discussão percepções significativas que repercutem no desenvolvimento do seu trabalho. Sobre isso, destacamos a fala da professora quando denuncia a falta de formação continuada sobre o TEA por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Caucaia. Esse contexto pode ser atribuído ao excesso de conteúdos referentes à Educação Especial, haja vista a diversidade do público assistido e a necessidade que o(a) professor(a) do AEE tem de adquirir e absorver uma ampla gama de conhecimentos, a qual contemple as especificidades de todos os estudantes da Educação Especial (Pertile; Rossetto, 2015); ou, ainda, o enfoque dado pelas secretarias

⁸ Centro de Referência em Educação e Atendimento Especializado do Ceará.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

municipais de educação às avaliações externas, razão pela qual os olhares e as ações pedagógicas das redes de ensino estão mais atentos.

No contexto da formação continuada, a professora Brisa do Mar relatou o quanto ela está relacionada com a sua vida pessoal e pontuou:

Desde cedo, sempre tive uma visão positiva sobre a inclusão, porque eu tive uma tia já falecida que tinha Síndrome de Down e que foi escondida da própria família e da sociedade pela minha avó. Só a conheci depois que minha avó faleceu. Então prometi a mim mesma que, como profissional da educação, faria tudo o que pudesse para incluir os estudantes com deficiência. Então essa foi a minha motivação para buscar conhecimento, passei a fazer vários cursos, alguns gratuitos e outros custeados por mim mesma. Estou fazendo mestrado em TEA e sempre procuro fazer leituras para aprimorar a minha prática no AEE (professora Brisa do Mar).

Com isso, vemos que as professoras Fontes e Brisa do Mar mencionam que custeiam sua própria formação sobre o TEA, pois a rede pública de ensino de Caucaia não promoveu formação específica sobre esse transtorno. Nesse sentido, é pertinente defendermos a ideia de que essa formação não deve ser subsidiada somente pelos docentes, mas, sim, pelos sistemas de ensino e por políticas públicas para a formação de todos os professores em educação inclusiva (Figueiredo; Gomes; Poulin, 2010).

Nesse contexto, seguimos com a discussão apresentando os conhecimentos que as participantes consideram pertinentes ao trabalho junto a estudantes com TEA, a partir da formação continuada. A professora Flores, por exemplo, ressaltou que seria interessante que fossem abordados os seguintes conteúdos: DSM-V – Novas subdivisões do TEA na CID-11; Sugestões de atividades para melhorar a situação comportamental no bem-estar, seja físico ou emocional das crianças; As leis que garantem os direitos dos Autistas; Autismo e o aumento dos diagnósticos; Tipos de terapias e seus objetivos.

Dessa forma, vemos que a participante, ao apontar os conhecimentos que julga importantes em um processo de formação continuada, também demonstra seus conhecimentos acerca das temáticas mais emergentes sobre o TEA. Todos esses apontamentos expressam a importância da formação continuada em variadas dimensões do ser professor (Nóvoa, 2019), devendo, para isso, ser ofertada pelo sistema público de



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

educação. Deve-se também considerar as necessidades formativas dos docentes, aqui demarcadas pela temática do TEA.

Por sua vez, a professora Fontes destacou que realizou um curso na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) sobre TEA, em que vários especialistas, de áreas diferentes, como psicólogos, nutricionistas e terapeutas, comentaram aspectos relativos aos estudantes com TEA e como eles utilizam as abordagens em cada área. Assim, relatou que as formações não precisam ser somente com profissionais da educação, mas também com outros de qualquer área, mas que sejam especialistas em TEA, com abordagens diversas, haja vista a diversidade que se encontra no espectro.

A professora Brisa do Mar, a seu turno, salientou que todas as formações são de caráter pedagógico, ou seja, os conhecimentos ali ofertados devem ser aprendidos pelo professor para subsidiar a prática no AEE. Porém, quando se trata de TEA, esse conhecimento fica restrito, sendo ideal a existência de um contato direto com os profissionais da saúde, o que traria mais avanços com as crianças e estudantes com TEA. Nesse sentido, deixa transparecer a ideia de que os manejos terapêuticos podem ser usados por pedagogos, atuantes no AEE, para auxiliar a prática pedagógica.

Nesse relato, identificamos que a professora apresenta tanto percepções como conhecimentos acerca da importância da participação de profissionais da saúde em formações continuadas sobre o TEA. Contudo, devemos lembrar que o trabalho no AEE é de cunho pedagógico. Concordamos que o estudante deve ter o acompanhamento de uma equipe multidisciplinar, porém, a intersetorialidade preconizada pela PNEEPEI (Brasil, 2008) não deve ser confundida com o uso de diferentes conhecimentos no AEE, o que parece ainda ser uma marca do modelo médico de deficiência (Diniz, 2007), devendo ser superado de forma urgente.

3.4 A centralidade do Plano de Atendimento Educacional Especializado e o atendimento na Sala de Recursos Multifuncionais

Quanto à elaboração do Plano de AEE para os estudantes com TEA, a professora Flores pontuou que faz o planejamento dos atendimentos juntamente às professoras da



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digita)

Educação Infantil. No entanto, para os estudantes que cursam o Ensino Fundamental, ela utiliza as temáticas usadas em sala de aula, buscando auxílio pela internet, em apostilas dos cursos de formação, nas sugestões de livros e jogos pedagógicos. Além disso, a docente afirma ter suporte por meio das formações oferecidas pela SME Caucaia, e, quando necessário, busca ajuda dos técnicos do setor de Educação Especial na SME.

Consideramos o fato de a participante elaborar o Plano de AEE juntamente com as professoras da Educação Infantil uma ação positiva, pois demonstra seu conhecimento acerca da necessidade de uma prática colaborativa entre os professores do AEE e do ensino comum (Brasil, 2008, 2009). Contudo, no que se refere ao Ensino Fundamental, a docente não explicitou de que forma faz uso das temáticas abordadas em sala de aula no seu Plano de AEE para atender às necessidades de aprendizagem de seus estudantes com TEA, pois o AEE é complementar e/ou suplementar à escolarização (Brasil, 2008) e deve dispor de recursos condizentes com o atendimento a esse público, além de não se configurar como reforço escolar.

Ainda com base na fala da professora Flores, ressaltamos que o uso da internet como um instrumento de busca por formação, configurada em estratégias para atender aos estudantes com TEA, evidencia a necessidade de uma formação sistematizada e organizada de acordo com as necessidades pedagógicas para atuar no AEE com esse alunado. A internet, por meio de grupos de WhatsApp⁹ para a aquisição de atividades, tem sido um meio bastante utilizado pelas professoras. Porém, vale a pena ressaltar que é imprescindível a análise pedagógica das atividades a serem aplicadas, considerando as especificidades dos estudantes.

Por sua vez, a professora Fontes mencionou que seu planejamento é desenvolvido a partir das observações que ela faz sobre os estudantes com TEA no primeiro atendimento. Assim, realiza uma síntese de avaliação pedagógica e, ao longo dos atendimentos, observa aquilo de que os estudantes gostam e desperta a sua atenção, como também o que eles

⁹ O WhatsApp é um aplicativo de mensagens instantâneas que permite enviar e receber mensagens de texto, fotos, vídeos, documentos, além da realização de chamadas de voz.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

precisam aprender, desenvolver. Além disso, afirma que recorre à conversa com a família e, na entrevista, descobre o que eles gostam de fazer em casa.

Nesse contexto, vemos que a participante expressa seu conhecimento acerca das etapas de elaboração do Plano de AEE, o qual é realizado mediante entrevista e um estudo de caso do estudante (Brasil, 2008, 2009). Para tanto, o professor do AEE realiza uma avaliação pedagógica da criança ou estudante e entrevista com a família, a fim de coletar dados sobre a saúde e o desenvolvimento cognitivo, social, afetivo, psicomotor, necessidade de algum tipo de acessibilidade, acompanhamentos terapêuticos, etc.

Em seguida, a professora Brisa do Mar afirmou que avalia a criança com TEA de forma integral e observa o que ela aceita, o que ela não aceita, e depois foca justamente na maior dificuldade apresentada pelo estudante. Relatou que tem dificuldades em elaborar os planos, porque, às vezes, planeja alguma atividade, mas a execução não acontece conforme imaginado, então se sente impotente. No entanto, estudando, ela afirma que passou a melhorar, e todas as descobertas que faz sobre os estudantes na SRM são compartilhadas com as professoras de sala de aula comum, pois estas podem ter um olhar diferente, conseguindo realizar alguma adaptação para as crianças em sala de aula.

Dessa forma, entendemos que as professoras Fontes e Brisa do Mar detêm conhecimentos decisivos sobre o Plano de AEE, ao realizarem uma avaliação pedagógica global antes da elaboração desse plano para os estudantes com TEA. De fato, sem a avaliação diagnóstica, não é possível traçar um Plano de AEE estratégico para que as intervenções sejam assertivas. No entanto, a professora Brisa do mar contraria o que asseveram Figueiredo, Gomes e Poulin (2010), quando pontua que após a avaliação, o foco das intervenções está nas dificuldades dos estudantes. Segundo os autores, a ação do professor na SRM deve centrar-se nos aspectos que podem potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa aqui relatada nos mostrou que os conhecimentos e percepções de professores do AEE sobre o TEA de fato são produzidos no entrelaçamento de variados



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digita

fatores e aspectos. A compreensão acerca do papel do AEE no processo de inclusão escolar, os desafios vivenciados, a formação continuada e a elaboração do Plano de AEE, entre outros aspectos, revelaram que as participantes do estudo constroem seus conhecimentos e percepções com base na experiência vivenciada em SRM e nos conhecimentos teóricos adquiridos ao longo de suas trajetórias. Entendemos a importância de todos esses componentes quando pensamos na construção de conhecimentos sólidos, respaldados teórica e legalmente, além de percepções concretas e realistas, principalmente em se tratando da intervenção do professor do AEE junto a estudantes com TEA.

Mesmo com esses elementos, até certo ponto positivos, trazemos à tona a negligência por parte da rede municipal de ensino de Caucaia quanto às condições de trabalho e de formação das professoras do AEE, o que leva, invariavelmente, à precarização dos atendimentos com e para os estudantes. E, como exemplos trazidos pelas participantes da pesquisa, estão a escassez de recursos pedagógicos e a despreocupação da rede pela oferta de formações continuadas voltadas para o TEA, além de problemas de ordem macro relativos ao processo de inclusão. Se esses fatores por si só já são prejudiciais, a falta de uma maior criticidade por parte das docentes também foi identificada, agravada, ainda, pela presença de visões médicas sobre os estudantes com TEA, foco nas dificuldades, entre outros elementos que não contribuem com o alcance de uma escola inclusiva, a qual vislumbramos.

A explicitação deste estudo de caso possibilitou conhecer mais a fundo o contexto da rede municipal de ensino de Caucaia, Ceará, considerando ser esta a segunda maior cidade do Estado e que experimenta um aumento crescente das matrículas de estudantes com TEA. Esse fenômeno, embora investigado em um cenário local, pode representar muito de como os municípios brasileiros vêm atuando frente a essa problemática, o que se aplica às características, dificuldades, bem como aos conhecimentos e percepções produzidos por docentes do AEE quanto ao TEA. Mesmo com alguns desafios encontrados, como o reagendamento constante das entrevistas, as limitações de tempo e de espaço, acreditamos que o estudo contribuiu ao discutir o que pensam, sentem e almejam as professoras do AEE em relação ao TEA, suscitando a realização de novas pesquisas para um maior adensamento dessa complexa e emergente temática.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

Por fim, gostaríamos de frisar que os conhecimentos e as percepções de docentes do AEE são dimensões inerentes ao ser professor, portanto, faz-se necessário o investimento em oportunidades de formação e de compartilhamento de experiências, enriquecendo e produzindo conhecimentos consistentes. E isso se intensifica ainda mais quando pensamos nos estudantes com TEA, os quais apresentam características próprias e modos singulares de estar no mundo, demandando dos docentes do AEE conhecimentos constantes para uma melhor inclusão desse público nas escolas. Sabemos que a tarefa de incluir é desafiadora, pois envolve fatores diversos, mas o esforço coletivo de todos aqueles que fazem a comunidade escolar favorece a criação de um ambiente de conhecimentos mútuos e de crenças positivas sobre a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 4**. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Brasília: CNNE/CEB, 2009.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo populacional** – município de Caucaia. Brasília: IBGE, 2022.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. Brasília: Braziliense, 2007.

FIGUEIREDO, Rita Vieira de; GOMES, Adriana Leite Limaverde; POULIN, Jean-Robert. **Atendimento Educacional Especializado do aluno com deficiência intelectual**. São Paulo: Moderna, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq

ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

GOMES, Ana Karla Ferreira de Santana Rosa. A Sala de Recursos Multifuncionais e a escolarização de um aluno com TEA. **Revista Caparaó**, Dorcas do Rio Preto, ES, v. 1, n. 1, 2019.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e53/1-29, 2022. DOI: 10.5902/1984686X71383. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71383>. Acesso em: 24 de jun. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadao (org.). **Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial**. Londrina, PR: EDUEL, 2003. p. 11-25.

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 3, 2019. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/84910>. Acesso em: 24 de jun. 2025.

OLIVEIRA NETA, Adelaide de Sousa; FALCÃO, Giovana Maria Belém. Formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado: contribuições da Defectologia. In: SANTOS, Geandra Claudia Silva; FALCÃO, Giovana Maria Belém (org.). **Educação especial inclusiva e formação de professores: contribuições teóricas e práticas**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020. p. 27-40.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. Trabalho e formação docente para o atendimento educacional especializado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 10, n. 4, p. 1186-1198, 2015. DOI: 10.21723/riaee.v10i4.6219. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6219>. Acesso em: 24 de jun. 2025.

SANTOS, Ivone Rodrigues; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Implicações da política de educação especial na construção da identidade docente. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. 52-65, 2015. DOI: 10.22476/revcted.v1i2.53. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/53>. Acesso em: 25 de jun. 2025.



Revista AMazônica, LAPESAM/GMPEPPE/UFAM/CNPq- GPPFE/UFAM/CNPq
ISSN 1983-3415 (versão impressa) - eISSN 2558 – 1441 (Versão digital)

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifacio; REVELES, Leandro Thadeu. **Mundo singular: entenda o Autismo**. Rio de Janeiro: Fontanar, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.

Submetido: 30/11/2025

Aprovado: 15/12/2025

Publicado: 01/01/2026

Autoria:

Rogéria Nadja Nascimento Terto, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2655-4346>
Universidade Estadual do Maranhão; Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva; Prefeitura Municipal de Caucaia.

Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Professora efetiva do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Caucaia, Ceará.

Contribuição de autoria: execução, escrita e análise de dados.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4445729391114536>.

E-mail: rogeria.nascimento2@gmail.com

Thiago Falcão Solon, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3662-1306>

Universidade Estadual do Ceará; Programa de Pós-Graduação em Educação; Prefeitura Municipal de Caucaia.

Doutorando e mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor efetivo do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de Caucaia, Ceará.

Contribuição de autoria: escrita, análise dos dados e organização do texto.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0988309741411601>.

E-mail: thiago22falcao@gmail.com