

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
Instituto de Física e Matemática
Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática



Dissertação

**Narrativas de cuidadoras e professoras auxiliares de crianças identificadas
com Transtorno do Espectro Autista no município de Pelotas:
sensibilidades em torno do ensino e da aprendizagem de matemática**

Gisele Oliveira da Cruz

Pelotas, 2025

Gisele Oliveira da Cruz

Narrativas de cuidadoras e professoras auxiliares de crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista no município de Pelotas: sensibilidades em torno do ensino e da aprendizagem de matemática

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação Matemática.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Cezar Ripe da Cruz

Coorientadora: Profa. Dra. Josimara Wikboldt Schwantz

Pelotas, 2025

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação da Publicação

C955n Cruz, Gisele Oliveira da

Narrativas de cuidadoras e professoras auxiliares de crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista no município de Pelotas [recurso eletrônico] : sensibilidades em torno do ensino e da aprendizagem de matemática / Gisele Oliveira da Cruz ; Fernando Cezar Ripe da Cruz, orientador ; Josimara Wikboldt Schwantz, coorientadora. — Pelotas, 2025.

144 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, 2025.

1. Educação matemática inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. História oral. 4. Professor auxiliar. 5. Cuidador escolar. I. Cruz, Fernando Cezar Ripe da, orient. II. Schwantz, Josimara Wikboldt, coorient. III. Título.

CDD 510.7

Elaborada por Simone Godinho Maisonave CRB: 10/1733

Gisele Oliveira da Cruz

Narrativas de cuidadoras e professoras auxiliares de crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista no município de Pelotas: sensibilidades em torno do ensino e da aprendizagem de matemática

Dissertação aprovada, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação Matemática, Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas.

Data da defesa: 25/02/2025

Banca examinadora:

Prof. Dr. Fernando Cezar Ripe da Cruz (PPGEMAT / UFPel)
(Orientador)

Profa. Dra. Josimara Wikboldt Schwantz (PPGEMAT / UFPel)
(Coorientadora)

Profa. Dra. Thais Philipsen Grutzmann (PPGEMAT / UFPel)

Profa. Dra. Siglia Pimentel Hoher Camargo (PPGE / UFPel)

Dedicatória

Dedico esta pesquisa a todos os alunos autistas, que, com coragem e determinação, enfrentam diariamente os desafios da inclusão e da superação. Em especial, dedico-a ao meu filho, que compartilha dessa caminhada, cuja força, sabedoria e resiliência me inspiram constantemente.

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, a Deus e ao Universo, cuja força maior me guiou e fortaleceu ao longo dessa trajetória, concedendo-me foco, resiliência e determinação para concluir esta pesquisa.

Ao meu filho, Victor da Cruz Formiga Ferreira, por sua compreensão e amor incondicional, mesmo nos momentos em que estive ausente. Que ele saiba que cada esforço foi também por ele, para que possamos construir juntos um futuro mais inclusivo e cheio de possibilidades.

Ao meu companheiro, Igor Formiga Ferreira, por seu apoio com nosso filho, possibilitando que eu fosse adiante e chegasse até aqui. Sem seu companheirismo e compreensão, esta conquista não teria sido possível.

Aos meus pais, Janete Rosane Oliveira e Luís Carlos Zschornack, que, com seus ensinamentos e incentivo aos estudos, sempre priorizavam o que realmente importa. Seu apoio constante foram fundamentais em cada etapa desta jornada.

À minha dinda, Sônia Zschornack, que ofereceu apoio e motivação nos momentos mais desafiadores, fazendo-me seguir em frente quando pensei em desistir.

À minha eterna vizinha, Wilma Zschornack, que, onde quer que esteja, certamente vibra com minhas conquistas e as celebra junto a mim.

À minha família de modo geral, que me apoia e torce por mim, e, em especial, ao meu irmão, Roger Cruz, cuja trajetória profissional é uma fonte permanente de inspiração, por seu carinho e dedicação.

À minha enteada, a quem espero servir de inspiração, a fim de que ela continue trilhando com determinação o caminho dos seus estudos.

À minha sogra, Regina Formiga Ferreira, por suas palavras de carinho e incentivo, bem como por acreditar em mim e admirar minha perseverança nos estudos.

Às minhas cunhadas, Sandra Melo e Patrícia Marques, mulheres de força e determinação e, em especial, à minha cunhada Simone Formiga Ferreira, que enxergou meu potencial e me motivou, mesmo quando eu duvidei de mim mesma.

À minha amiga Michele Brum, que torce por mim, pelo carinho e amizade desde

a infância e por estar ao meu lado em cada etapa desse processo, celebrando cada pequena conquista comigo.

À Lúcia Peres (Marga Sampita) por alinhar meus caminhos com sabedoria e generosidade.

À professora Claudia Baillo, que, além de seu apoio com a Língua Portuguesa, com sua generosidade e conhecimento, me encorajou a voar mais longe.

A minha profunda gratidão a todas as entrevistadas, cuidadoras e professoras auxiliares que dedicaram parte de seu tempo para compartilhar suas vivências. Suas narrativas, repletas de significado, não apenas fundamentaram esta pesquisa, mas também trouxeram compreensão sobre a inclusão de estudantes autistas.

Ao meu primeiro orientador, Prof. Dr. Diogo Franco Rios, que, com suas contribuições e provocações, me impulsionou a crescer.

A minha gratidão, também, às professoras da banca de qualificação, Profa. Dra. Luciane de Fátima Bertini e Profa. Dra. Daniela Hoffmann, cujos apontamentos e sugestões científicas foram essenciais para o amadurecimento desta dissertação.

Ao meu atual orientador, Prof. Dr. Fernando Cesar Ripe da Cruz, que trouxe leveza a este processo, tornando esse sonho possível.

À minha co-orientadora, Profa. Dra. Josimara Wikboldt Schwantz, por sua atenção e olhar atento, permitindo que este texto se desenvolvesse ainda mais.

Às professoras da banca de defesa, Profa. Dra. Thaís Philipsen Grützmann e Profa. Dra. Sigilia Pimentel Höher Camargo, por suas valiosas contribuições, que enriqueceram esta dissertação, aprimorando e aprofundando-a com suas reflexões.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, cujos ensinamentos me permitiram crescer academicamente, e aos colegas que dividiram essa caminhada comigo.

Aos meus alunos, que diariamente me ensinam tanto quanto eu os ensino. Suas perguntas, desafios, conquistas e sorrisos foram uma inspiração constante para que eu continuasse a acreditar na importância da educação e na transformação que ela proporciona.

Por fim, às equipes diretivas que ajustaram meus horários para que eu pudesse assistir às aulas. Esse suporte foi essencial para que eu pudesse seguir adiante nessa jornada.

A todos vocês, minha mais profunda gratidão. Cada um, à sua maneira, fez parte desta conquista.

Sempre existe a possibilidade de as pessoas se transformarem, mudarem suas práticas de vida, enxergarem de outros ângulos o mesmo objeto/situação, conseguirem ultrapassar obstáculos que julgam intransponíveis, sentirem-se capazes de realizar o que tanto temiam, serem movidas por novas paixões...

Maria Teresa Eglér Mantoan

Resumo

CRUZ, Gisele Oliveira da. **Narrativas de cuidadoras e professoras auxiliares escolares de crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista no município de Pelotas**: sensibilidades em torno do ensino e da aprendizagem de matemática. Orientador: Fernando Cezar Ripe da Cruz; Coorientadora: Josimara Wikboldt Schwantz. 2025. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2025.

Esta pesquisa analisa as narrativas de cuidadoras e professoras auxiliares que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em duas escolas públicas do município de Pelotas, no contexto do ensino de matemática e da inclusão de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Inserida no campo da Educação Matemática, a pesquisa adota aspectos da metodologia da História Oral, utilizando entrevistas como principal instrumento de coleta de dados. Partimos do pressuposto de que essa abordagem possibilita a produção de narrativas que favorecem compreensões e reflexões sobre as experiências compartilhadas pelas participantes. As instituições selecionadas apresentam contextos geográficos e de inclusão distintos. A primeira, localizada na zona urbana, é reconhecida pela sua atuação inclusiva, caracterizada pelo trabalho conjunto entre professoras auxiliares e cuidadoras. A segunda, situada na zona rural, também recebe alunos autistas, porém conta apenas com uma professora auxiliar em sua equipe. Para a pesquisa, foram selecionadas duas cuidadoras e duas professoras auxiliares, que relataram suas experiências por meio de entrevistas semiestruturadas. O objetivo central do estudo é analisar as narrativas referentes a desafios vivenciados por essas profissionais no processo de inclusão escolar, com ênfase na Educação Matemática Inclusiva para alunos autistas. Um aspecto relevante identificado nas narrativas é a distinção entre as funções das cuidadoras e das professoras auxiliares. Embora desempenhem papéis complementares, suas atribuições não estão claramente definidas na prática, o que evidencia dificuldades na efetivação da inclusão escolar. Os relatos das participantes indicam que discutir inclusão vai além da reflexão sobre práticas pedagógicas, abrangendo também a necessidade de repensar a escola como um espaço de acolhimento e transformação, no qual a singularidade dos alunos seja respeitada. Com esta pesquisa, esperamos contribuir para o avanço da Educação Inclusiva, documentando fontes orais relevantes e fomentando reflexões sobre práticas inclusivas no ensino de matemática nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: educação matemática inclusiva; transtorno do espectro autista; história oral; professor auxiliar; cuidador escolar.

Abstract

This research analyzes the narratives of carers' and teaching assistants' experiences working in the early years of elementary education in two public schools in the city of Pelotas, within the context of mathematics education and the inclusion of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). Situated in the field of Mathematics Education, the research adopts aspects of the Oral History methodology, using interviews as the main data collection tool. It is based on the assumption that this approach enables the production of narratives that foster understandings and reflections on the experiences shared by the participants. The selected institutions present distinct geographic and inclusion contexts. The first, located in the urban area, is recognized for its inclusive approach, characterized by the joint work of teaching assistants and caregivers. The second, located in the rural area, also serves autistic students, but only has one teaching assistant on its team. For the research, two school carers and two teaching assistants were selected, who shared their experiences through semi-structured interviews. The primary aim of the study is to analyze the narratives and challenges referent to the process of school inclusion, with an emphasis on Inclusive Mathematics Education for autistic students. A significant aspect identified in the narratives is the distinction between the roles of carers and teaching assistants. Although they perform complementary roles, their assignments are not clearly defined in practice, which highlights challenges in the effective implementation of school inclusion. The participants' reports indicate that discussing inclusion goes beyond reflecting on pedagogical practices, also encompassing the need to rethink the school as a space of welcome and transformation, where the uniqueness of students is respected. Through this research, we hope to contribute to the advancement of Inclusive Education by documenting relevant oral sources and promoting reflections on inclusive practices in mathematics teaching in the early years of elementary education.

Keywords: inclusive mathematics education; autism spectrum disorder; oral history; assistant teacher; school caregiver.

Lista de Figuras

Figura 1- Evolução das matrículas de alunos incluídos no Ensino Fundamental, por local de atendimento (Brasil 2010-2022).....	59
Figura 2- Percentual de alunos matriculados com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino (Brasil, 2019-2023).....	60
Figura 3-Diferentes paradigmas com relação à pessoa com deficiência.....	62
Figura 4- Etapas do desenvolvimento da pesquisa.....	78

Lista de Quadros

Quadro 1- Descrição dos trabalhos selecionados pela BDTD.....	32
Quadro 2- Organização dos dados selecionados do Portal de periódicos da CAPES	37
Quadro 3- Organização dos dados dos capítulos selecionados do livro Uma ciranda da Educação Matemática (Inclusiva): diálogos diversos.....	42
Quadro 4- Levantamento de profissionais e respectivos turnos de trabalho da escola pesquisada.....	82

Lista de Tabelas

Tabela 1-Levantamento de trabalhos da BDTD.....	31
Tabela 2- Quantitativo de profissionais atuantes com alunos com TEA na rede regular de ensino público municipal de Pelotas	81

Lista de Abreviaturas e Siglas

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	American Psychiatric Association
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPTA	Centro de Apoio e Pesquisas Tecnológicas para Aprendizagem
CME	Conselho Municipal de Educação
COVID-19	Coronavírus Disease 2019
DOM	Documento Orientador Municipal
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IEEAB	Instituto Estadual de Educação Assis Brasil
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEE	Necessidades Educacionais Específicas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PcD	Pessoa com Deficiência
PPPs	Projetos Políticos Pedagógicos
RCG	Referencial Curricular Gaúcho
SMED	Secretaria Municipal de Educação e Desporto
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TOC	Transtorno Obsessivo Compulsivo
UCPel	Universidade Católica de Pelotas
UFPel	Universidade Federal de Pelotas

Sumário

1 – Introdução: iniciando a conversa.....	13
1.1 – Memórias de uma trajetória profissional e algumas descobertas.....	22
2 – Desbravando o campo: um primeiro olhar sobre o tema.....	29
3 - A Educação Inclusiva e o Ensino de Matemática para alunos com TEA: um olhar sobre legislação e profissionais de apoio.....	45
3.1 – Breve histórico das legislações sobre Educação Inclusiva no Brasil.....	46
3.2 – A inter-relação da cuidadora e a professora auxiliar na Educação Inclusiva	51
3.3 – Diálogos entre Educação Matemática Inclusiva e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	56
4 – Dos percursos da minha pesquisa e aproximações com a História Oral	71
4.1 – A realização das entrevistas: a voz dos atores.....	83
5 – Das narrativas a um exercício de análise.....	88
5.1 – Os papéis da cuidadora escolar e da professora auxiliar.....	88
5.2 – O ensino da matemática para os alunos com Transtorno do Espectro Autista.....	94
5.3 – A inclusão dos alunos autistas no processo educativo na escola comum.....	105
Considerações finais.....	115
Referências.....	122
Apêndices.....	135
Anexos.....	138

1– Introdução: iniciando a conversa

Nos últimos vinte anos, no Brasil, a Educação Matemática vem apresentando um crescente interesse no campo de pesquisas educacionais no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este transtorno é pautado por déficits persistentes na comunicação e na interação social, manifestando-se em diferentes contextos, por englobar deficiência em reciprocidade socioemocional, nos comportamentos comunicativos não verbais utilizados na interação social e nas habilidades de desenvolver, manter e compreender relacionamentos interpessoais. Além das limitações na comunicação social, o diagnóstico do TEA exige características tais como: presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Soma-se a isso o fato de que os sintomas vão se modificando ao longo do desenvolvimento do sujeito autista, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios. Desse modo, os critérios diagnósticos podem requerer informações retrospectivas, embora a condição do momento da avaliação esteja causando prejuízos significativos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA, 2023).

No processo diagnóstico do TEA, as características clínicas individuais são detalhadas por meio do uso de especificadores, os quais incluem: presença ou ausência de deficiência intelectual associada; presença ou ausência de comprometimento da linguagem; associação com uma condição genética conhecida, outra condição médica ou fator ambiental; e associação com outro transtorno do neurodesenvolvimento, transtorno mental ou comportamental, como, por exemplo, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Obsessivo Compulsivo (TOC) (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA, 2023).

Com base nessas características, estudos recentes têm buscado aprofundar a compreensão sobre o ensino da matemática para alunos com TEA. A dissertação de Karen Furtado dos Santos (2023), por exemplo, analisou as atividades pedagógicas dessa área no quarto ano do Ensino Fundamental, identificando possibilidades e limites nesse processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a tese de Adriana Borges de Paiva (2024) investigou como esses estudantes aprendem matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo, desse modo, para a construção

de um sistema educacional igualitário e respeitoso com as diferenças.

De acordo com Camargo e Bosa (2009), essas particularidades podem resultar em um isolamento persistente tanto para a criança, quanto para sua família. Contudo, a inclusão escolar é frequentemente apontada como uma estratégia capaz de oferecer a essas crianças oportunidades valiosas de convivência com pares da mesma faixa etária, configurando-se como um espaço potencial para a aprendizagem e o desenvolvimento de competências sociais.

Vários pesquisadores, brasileiros e internacionais, têm se dedicado a abordar a temática da Educação Inclusiva de alunos com deficiência, ocupando-se em desenvolver reflexões e práticas relacionadas ao processo educacional desses alunos, tendo o compromisso de promover ambientes inclusivos e adaptados às necessidades individuais e específicas dos estudantes. Schmidt *et al.* (2016) apontam que essa intensificação se deu devido a diretrizes de inclusão de alunos autistas nas escolas comuns, por meio da implementação de políticas educacionais inclusivas.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva tem sido um tema amplamente discutido entre docentes e pesquisadores, ao retratarem a luta mundial pela inclusão de pessoas com deficiência na escola comum¹, expressando a busca em proporcionar uma educação mais igualitária e justa, independentemente de suas diferenças. Ainda, cabe ressaltar o entendimento de inclusão⁶ adotado aqui, levando em conta os princípios e valores subjacentes ao conceito, visando garantir igualdade de oportunidades, respeitando a diversidade e o pleno desenvolvimento de cada indivíduo, de modo a atender às suas necessidades individuais, independentemente de suas características pessoais, de suas habilidades, origens étnicas, econômicas ou outras singularidades.

Portanto, nesta pesquisa, pretendemos seguir o conceito empregado por Baraldi e Rosa (2018, p. 11) quando afirmam que

A inclusão deve ser pensada como um movimento que não se restringe às pessoas com deficiência, mas é extensivo a todos, como a proposta iniciada pela Declaração de Salamanca para combater atitudes discriminatórias, construir uma sociedade inclusiva e alcançar uma “Educação para todos”, no real sentido dessa expressão.

¹ Expressão empregada para descrever o cenário educacional contemporâneo, no qual a escola reconhece a singularidade dos alunos no contexto do processo de aprendizado e se empenha em estimular a participação e o avanço de todos, mediante a adoção de abordagens pedagógicas inovadoras.

Cada vez mais, estudos demonstram que há crianças autistas sendo diagnosticadas, todavia apresentando-se em diferentes espectros: algumas com mais comprometimentos do que outras. Desse modo, é preciso ter compreensão e entendimento acerca do TEA, a fim de tentar melhor desenvolver as habilidades e potencialidades dos estudantes de forma integral, em seus aspectos físico, emocional e social, em todo o contexto escolar, pois, com o auxílio de profissionais especializados, esses alunos poderão vencer dificuldades e desenvolver a aprendizagem.

Na Educação Básica, a aprendizagem da matemática é percebida como sendo fundamental para a formação dos educandos. Ela, além do domínio de conceitos e operações numéricas, contribui para o desenvolvimento cognitivo, social e para a construção da autonomia, ao capacitar os estudantes com deficiência a resolverem problemas práticos do cotidiano e participarem de forma mais ativa na sociedade.

Em linhas gerais, trabalhar com conceitos matemáticos propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), organizados em unidades temáticas, como Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística, pode contribuir para o planejamento, organização e execução de tarefas, desenvolvimento de habilidades que podem beneficiar outros contextos da vida do estudante, como lidar com dinheiro, medir, calcular tempo e interpretar dados numéricos em diferentes situações. Isso promove maior independência nos sujeitos com deficiência.

Igualmente, aprender matemática pode reduzir barreiras que limitam a participação em atividades educacionais e sociais, promovendo a inclusão em espaços que demandam conhecimento numérico. Entretanto, o ensino da matemática para sujeitos com deficiência requer metodologias diferenciadas, como o uso de recursos manipulativos, tecnologias assistivas e práticas inclusivas, que tornam o processo mais significativo. Daí, a necessidade de o ensino de matemática no currículo regular possuir suporte adequado, contando com a participação e colaboração de profissionais engajados em seu processo educativo.

No livro *Uma ciranda da Educação Matemática (Inclusiva): diálogos diversos*, os organizadores, Baraldi e Rios (2022, p. 11), trazem a perspectiva de Educação Matemática (Inclusiva) evidenciada com a demarcação explícita no termo “inclusiva” entre parênteses, o qual enfatiza que as instituições de ensino existentes não incluem efetivamente a todos, como deveria ser. Por consequência, trata-se de um grande desafio no chão das instituições que ainda buscam uma educação a qual não

necessite ser adjetivada pelo termo inclusiva.

Cabe acrescentar: “A educação como direito de todos é uma construção ainda inconclusa e que precisa ser demarcada e revindicada” (Baraldi; Rios, 2022, p. 11). Para esses autores, as escolas não incluem efetivamente a todos. A escola brasileira necessita de um esforço para identificar e incluir aqueles que estão (in)visíveis nesse cenário e, por esse motivo, merecem ser foco da atenção de educadores, responsáveis e interessados pelo tema.

No campo de pesquisas acadêmicas, os trabalhos conduzidos pelos autores acima citados merecem destaque por trazer à luz uma questão fundamental para uma abordagem mais crítica e relevante da educação, buscando compreender as questões relacionadas à inclusão escolar de pessoas com deficiência no campo da Educação Matemática.

Tais pesquisas ressaltam a prioridade de um diálogo aberto e contínuo entre as políticas educacionais, os professores, os alunos com deficiência e a comunidade em geral. Os autores chamam a atenção para esse fato, ao explorarem trabalhos de Mestrado e Doutorado de forma crítica e construtiva, nos quais se sobressaem olhares distintos, dialogando sobre a inclusão na Educação Matemática (Baraldi; Rios, 2022).

A pesquisa realizada por Rosa (2022) pontua uma preocupação no âmbito da Educação Inclusiva, cujos princípios nem sempre são colocados em prática. A pesquisa apresenta uma importante consideração: a inclusão é um processo gradual e requer uma mudança de paradigma em uma cultura que, muitas vezes, não está acostumada a lidar com a diversidade, nem mesmo em instituições que buscam respeitar as diferenças. A autora conclui que “a Educação Inclusiva envolve uma sociedade democrática, e é imprescindível, para sua efetivação, o combate a qualquer tipo de exclusão social, discriminação e segregação de indivíduos que apresentem algum tipo de deficiência” (Rosa, 2022, p. 44).

Nesse sentido, trabalhos, como o mencionado acima, são de relevância no campo da Educação Matemática, porém os estudiosos pouco têm se ocupado em discutir e em ouvir cuidadoras² de alunos autistas e professoras auxiliares³, durante as aulas de matemática desses estudantes, resultando em pouca produção acadêmica em pesquisas dessa natureza. Essa produção reduzida é atribuída, em

² Utilizamos o termo cuidadoras referindo-se às cuidadoras escolares, pois, nos documentos da Secretaria Municipal de Administração de Pelotas, consta somente essa denominação. Além disso, o termo será utilizado no feminino nesta dissertação de mestrado, já que as entrevistas foram realizadas apenas com mulheres.

³ Empregamos o termo “professoras auxiliares”, no feminino, pois as entrevistas foram realizadas apenas com mulheres.

parte, à demanda relativamente recente dessas profissionais no contexto educativo e, mais recente ainda, suas tentativas para enfrentar os desafios propostos pela Educação Matemática Inclusiva. Cabe ressaltar que cuidadoras foram escolhidas para participar desta pesquisa, porque elas fazem parte da dinâmica de inclusão nas escolas, não sendo responsáveis pela aprendizagem das crianças com deficiência, mas auxiliando na alimentação, higiene e locomoção desse grupo de estudantes.

Martins (2011) concorda com essa ideia, pois já reconhecia esse problema, ao afirmar existir uma lacuna em pesquisas acadêmicas relacionadas a profissionais que atuam com estudantes da área de Educação Inclusiva nas escolas. A autora afirma explicitamente que os motivos são: em primeiro lugar, um interesse limitado, devido, talvez, à atuação recente de cuidadoras e professoras auxiliares; e o número reduzido dessas funções em diferentes municípios.

Dito isso, podemos definir a cuidadora de sujeitos com deficiência como sendo a profissional responsável por oferecer suporte individualizado e especializado aos estudantes que possuem limitações funcionais ou necessitam de assistência específica para participar das atividades educacionais de forma inclusiva. Esse suporte abrange tanto aspectos físicos quanto emocionais, sendo realizado em colaboração com a equipe pedagógica e outros profissionais da escola, podendo promover a interação social do estudante com seus colegas e garantir sua participação efetiva nas atividades escolares.

Embora não seja responsável pelo ensino propriamente dito, a cuidadora é uma facilitadora do processo de aprendizagem, ao criar condições para que o estudante com deficiência possa se engajar plenamente nas experiências educativas. Sua atuação está alinhada com os princípios da educação inclusiva e das diretrizes legais, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e as políticas de Educação Especial. Assim, a cuidadora, no contexto escolar, interfere não apenas na inclusão do aluno, mas também na construção de um ambiente escolar mais acessível, acolhedor e comprometido com a equidade educacional.

Já as professoras auxiliares que atuam na Educação Básica são as profissionais que trabalham em parceria com o professor titular de turma, oferecendo suporte pedagógico, técnico e social para assegurar que todos os alunos, especialmente aqueles com deficiência, tenham acesso pleno e equitativo às atividades educacionais.

No caso específico da educação de sujeitos com deficiência, a professora auxiliar desempenha funções que visam promover a participação ativa desses alunos

no ambiente escolar, atuando como um facilitadora na superação de barreiras que possam dificultar o aprendizado e a interação social. Vale lembrar e reforçar a distinção entre esses profissionais. Enquanto a professora auxiliar possui formação pedagógica e está diretamente envolvida nas práticas de ensino, com foco na adaptação pedagógica e no suporte à aprendizagem, a cuidadora atua, principalmente, no suporte físico, emocional e nas atividades da vida diária do aluno com deficiência, sem necessariamente envolver-se no conteúdo pedagógico. Todavia, ambas possuem função essencial na implementação das políticas de Educação Inclusiva, reforçando o compromisso da escola com a diversidade e o respeito às diferenças.

Frente a definição dessas funções, surge a necessidade de investigar essa questão e compreender as narrativas de professoras auxiliares e cuidadoras de sala comum, uma vez que, por meio de suas falas, objetivamos analisar o que dizem essas profissionais sobre a inclusão escolar e como ocorre o processo de ensino e a aprendizagem da matemática com alunos autistas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, a presente pesquisa propõe-se contribuir no sentido de preencher uma lacuna existente nos estudos existentes na área, podendo, desse modo, favorecer o desenvolvimento do campo da Educação Matemática Inclusiva.

Além disso, buscamos valorizar o trabalho, muitas vezes invisibilizado, de profissionais tão importantes para que alunos autistas avancem no seu aprendizado diário em sala comum, visto que, sem a contribuição das professoras auxiliares e das cuidadoras, a docente poderia não dar conta de atender devidamente a esses estudantes, já que eles necessitam frequentemente de atenção e assistência individualizada.

Não podemos deixar de considerar que, nas escolas, a Educação Inclusiva se concretiza mediante o trabalho conjunto de professoras auxiliares, cuidadoras, professoras de sala comum, assim como professoras de Atendimento Educacional Especializado, orientadores, coordenadores e demais integrantes da equipe escolar. É o que ocorre nas instituições educativas investigadas, embora a legislação vigente recomende somente o trabalho de assistência de uma cuidadora. Por essa razão, optamos por ouvir cuidadoras e professoras auxiliares. A escolha foi motivada, principalmente, por levar em conta que se trata de atores fundamentais no processo de ensino e aprendizagem. Também, frequentemente, são considerados invisíveis, e a intenção era ouvir aqueles que comumente não têm a oportunidade de serem

ouvidos.

Ao escutarmos as narrativas, foi possível compreender melhor os cuidados necessários para promover um ambiente escolar mais acessível e acolhedor para todos os alunos, especialmente aqueles que necessitam de apoio adicional individualizado. Com essa escuta, foram identificadas estratégias utilizadas no apoio aos alunos autistas. Além disso, foram compartilhadas experiências que podem enriquecer o trabalho desenvolvido em sala comum de forma colaborativa, o que valoriza a ação em conjunto e a troca de saberes.

Nesse contexto, a questão de pesquisa pode ser assim formulada: Como o trabalho de professoras auxiliares e cuidadoras escolares contribui para a ensino da matemática, no cenário da Matemática Inclusivam, de alunos autistas em salas comuns dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?

Para tanto, foi elencado como objetivo geral da pesquisa:

- Construir e analisar fontes que investiguem as experiências e práticas de professoras auxiliares e cuidadoras envolvidas no processo de inclusão escolar de alunos autistas, com foco nos desafios relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

E, como objetivos específicos:

- Produzir fontes orais de experiências vivenciadas com a Matemática por professoras auxiliares e cuidadoras escolares, as quais trabalham com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA);
- Discutir e analisar o ensino da Matemática em turmas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir das entrevistas realizadas, o que dizem essas profissionais, levando em conta a presença de crianças autistas nessas turmas;
- Identificar os papéis desempenhados por professoras auxiliares e cuidadoras no processo de ensino da matemática para alunos autistas, investigando contribuições dessas profissionais no cotidiano escolar.

É fundamental ressaltar que esta pesquisa se apoia na metodologia de História Oral, registrando as diferentes narrativas sobre inclusão. Entre os autores consultados, cabe salientar Alessandro Portelli (1997; 2001; 2010; 2016) e Paul Thompson (1992). Ao dialogar com os trabalhos existentes sobre História Oral, Educação Matemática e Educação Inclusiva, pretendemos proporcionar novas reflexões acerca das necessidades de inclusão no contexto da Educação Matemática, especialmente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

É pertinente acrescentar outro aspecto que também contribuiu para o interesse

nesta pesquisa: a observação cotidiana do ambiente escolar vivenciado no exercício da docência em sala comum. Tal observação revelou existir uma preocupação das cuidadoras e professoras auxiliares no cenário educacional em que, muitas vezes, com dificuldade, auxiliam os alunos que possuem deficiência, como é o caso dos estudantes autistas no processo de suas aprendizagens. Foi recorrente ouvir comentários dessas profissionais a respeito do desafio que enfrentam no seu cotidiano. A ausência de preparo específico para trabalhar com alunos com TEA pode levar a momentos desconfortáveis, envolvendo as profissionais e os próprios estudantes.

Esta investigação também pôde verificar as principais lacunas na atuação dos professoras auxiliares e cuidadoras em relação à inclusão desse grupo de alunos, bem como identificar em qual ou quais aspectos elas se sentem menos preparadas, e quais os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Portanto, as narrativas dessas profissionais são relevantes tanto para professores de sala comum, quanto para toda a comunidade escolar.

Para a realização desta pesquisa, buscamos analisar as narrativas de professoras auxiliares e cuidadoras envolvidas no processo de inclusão escolar de alunos autistas, contemplando, sobretudo, as experiências vivenciadas com a matemática no que tange ao Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com a análise, pudemos fazer reflexões sobre a Educação Matemática Inclusiva, registrando o que disseram essas profissionais, assim como produzir fontes orais de experiências vivenciadas com a matemática, sempre levando em conta a presença de alunos autistas em turmas comuns.

Assim, após apresentar as primeiras reflexões, mencionamos a estrutura deste trabalho. Para atender ao propósito desta pesquisa, esta foi estruturada em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais, a fim de expor, de forma mais acessível, o tópico em estudo, facilitando a compreensão dos leitores interessados no tema em foco.

No segundo capítulo, *Desbravando o campo: um primeiro olhar sobre o tema*, dividido em três blocos, evidenciam-se alguns estudos realizados para a escrita desta pesquisa diante dos levantamentos apontados. O primeiro deles ressalta o levantamento acerca das produções recentes relacionadas à Educação Matemática e à inclusão de estudantes autistas, utilizando o banco de dados da Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como fonte. O objetivo era identificar quais trabalhos abordam essa temática no contexto da Educação Inclusiva. No segundo bloco, o foco

da pesquisa foi ao encontro dos trabalhos publicados no acervo do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), seguindo a mesma linha de investigação citada anteriormente. Por fim, o terceiro tópico apresenta importantes contribuições na área da Educação Matemática (Inclusiva) a partir do livro *Uma ciranda da Educação Matemática (Inclusiva): diálogos diversos*. Essa inclusão se justifica pela ausência de tais referências nas buscas realizadas nos diretórios consultados. O livro fornece valiosas referências, assim como fontes e literatura relevantes que auxiliam no processo inicial de estudo sobre o tema.

No terceiro capítulo, intitulado *A Educação Inclusiva e o Ensino de Matemática para alunos com TEA: um olhar sobre legislação e profissionais de apoio*, foram conduzidas discussões relacionadas ao tema, apresentando a subdivisão deste capítulo em quatro blocos distintos. O primeiro bloco expõe um breve histórico sobre os marcos legais que garantem a inclusão de todos os estudantes nas escolas, dando-se preferência às instiuições regulares. O segundo tece reflexões sobre as cuidadoras, envolvendo aspectos legais que regem sua profissão na prática, destacando seu papel junto aos indivíduos que dependem desse serviço. O capítulo amplia a abordagem, dedicando atenção às reflexões sobre os professores auxiliares, discutindo desafios, contribuições e a relevância do seu papel no processo de aprendizagem inclusiva e a complexa inter-relação existente entre esses profissionais. O segundo bloco aborda a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), enquanto que o terceiro se centra no diálogo entre Educação Matemática Inclusiva e alunos com TEA.

No quarto capítulo, cujo título é *Dos percursos da nossa pesquisa e aproximações com a História Oral*, aprofundadamos a descrição da metodologia empregada. Neste capítulo é apresentado, de maneira mais detalhada, o contexto e os personagens envolvidos, que, neste caso, são as professoras auxiliares e as cuidadoras. Essa abordagem pretende oferecer uma compreensão mais abrangente do processo de pesquisa, além de enfatizar o desenvolvimento e a condução desta pesquisa, bem como a interação com essas profissionais.

No quinto capítulo, apresentamos a análise fundamentada nas narrativas das entrevistas sobre o que é dito a respeito da inclusão escolar nas aulas de matemática, assim como o olhar sobre os papéis das cuidadoras e professoras auxiliares. Dessa maneira, revelamos pistas de como a inclusão está implementada, confrontando-a com as diretrizes legislativas vigentes e com o ponto de vista acadêmico referente ao

aprimoramento do ambiente escolar.

Por fim, nas considerações finais, refletimos acerca das possíveis repercussões desta pesquisa no campo da Educação Matemática Inclusiva. As narrativas emergentes das entrevistas têm o potencial de enriquecer a dinâmica do processo de inclusão escolar. Além disso, os resultados provocam reflexões que vão além das concepções tradicionais a respeito da dinâmica do processo de inclusão escolar, convidando os educadores e pesquisadores a repensarem suas práticas e perspectivas diante desse cenário desafiador.

1.1 – Memórias de uma trajetória profissional e algumas descobertas

Com este memorial, almejei compartilhar com os leitores a minha trajetória pessoal e acadêmica, destacando minha relação com a Matemática e com a Educação Inclusiva. Pretendi, também, abordar os percalços que tive de enfrentar durante a vida escolar e acadêmica, assim como as inquietações para me tornar uma professora dedicada e com atuação competente. Nessa perspectiva, meu relato visa estabelecer uma conexão mais significativa entre minha experiência pessoal e a pesquisa que busquei desenvolver, tornando-a mais relevante e envolvente para os leitores interessados pela temática em questão.

Gostaria de destacar algumas situações vivenciadas com a matemática ao cursar os anos finais do Ensino Fundamental, quando frequentei uma escola estadual. Na 6^a série, o professor de Matemática era dedicado e despertava a curiosidade e o interesse dos alunos pela disciplina. Já, na 7^a série, a professora era muito rígida. Com isso, provocava medo nos educandos e não se preocupava com suas individualidades. Dessa forma, passei a ver a matemática como um estudo muito complexo e inacessível aos meus conhecimentos, passando a não gostar desse componente curricular. Para conseguir vencer as dificuldades que se apresentavam, recorri a um professor particular e ao auxílio de alguns colegas, de modo que uns ajudavam os outros, havendo uma troca.

Foi nessa época que percebi que ter dificuldades não significava não gostar e que a aprendizagem de cada aluno dependia muito do seu relacionamento com o docente. Com esse entendimento, comecei a compreender que é preciso ser um professor dedicado, valorizar as singularidades e tornar o ensino da matemática atraente para todos os alunos, utilizando atividades variadas e estratégias que

envolvessem os educandos, fazendo-os gostar de aprender, até mesmo, os conteúdos mais difíceis.

A incumbência de escrever sobre minha caminhada, enquanto estudante do Magistério e graduação, assim como professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, levou-me a refletir sobre meu trajeto até aqui. Desse modo, aponto uma etapa concreta de minha vida e, para tal, no transcurso da escrita, enfatizo as vivências mais significativas, buscando criar uma conexão mais próxima do leitor. Por isso, utilizo a primeira pessoa do singular nesta seção.

Tudo existe com base em um propósito, e o meu surgiu na época do chamado Curso de Magistério, ao iniciar numa turma denominada M5, no Instituto Estadual de Educação Assis Brasil – IEEAB⁴, situado na cidade de Pelotas – RS. Iniciei o curso em 1996 e concluí no segundo semestre de 1999. A partir das experiências pedagógicas, tive os primeiros contatos com as crianças no período de estágio regular do curso, podendo vivenciar o dia a dia de uma turma de alunos da 2^a série do Ensino Fundamental, com muitos estudantes em fase de alfabetização. Desenvolvi minha prática numa escola estadual, a Escola Estadual de Ensino Fundamental Lima e Silva, também localizada na cidade de Pelotas-RS.

Naquela época, ainda insegura e com muitos receios, pois era uma menina e, diante de tanta responsabilidade, para dar o meu melhor, sabia o quanto importante seria na vida daqueles alunos. Nesse momento, a matemática passava quase de forma despercebida no meu fazer pedagógico. Ainda assim, sempre buscava, de maneira diferente do convencional, o que pudesse auxiliar e conduzir aqueles estudantes na construção do ensino da matemática, não por memorização, mas por compreensão. Então, após concluir essa jornada, percebi que meu desejo foi intensificado no sentido de aprender mais para ensinar matemática.

Nesse período, certa de que o caminho a seguir era o de ser professora, entrei para o curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Católica de Pelotas – UCPEL⁵, onde passei por alguns estágios, vivenciando novamente a prática do ser

⁴ Fundado em 1920, o educandário guarda um século de tradição. Localizado na área central da cidade de Pelotas, apresenta diversas modalidades de ensino, envolvendo Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Curso Normal e Educação de Jovens e Adultos em nível Médio, assim como classe especial para surdos. A instituição de ensino contempla uma comunidade escolar que abrange vários bairros da cidade. Atualmente atende mais de dois mil alunos, com três turnos de funcionamento: manhã, tarde e noite.

⁵ Fundada em 1960 pelo 3º Bispo de Pelotas, Dom Antônio Zattera, a UCPel se destaca por ser a primeira Universidade do interior do Rio Grande do Sul. Atualmente, a Universidade conta com 33 cursos, dentre eles cursos de graduação, cursos de pós-graduação stricto sensu (Mestrados e Doutorados) e lato sensu (Especializações e MBAs), desenvolve atividades de pesquisa e extensão bem como programas de residência médica e multiprofissional. Desde 2018 começou a oferecer cursos

professora. Durante o curso, eu me identificava com certas disciplinas e questionava por que não havia maior aprofundamento em algumas delas. Minha principal identificação era com as didáticas, a disciplina de Alfabetização e Letramento e Psicologia, que abordavam, sobretudo, como o aluno aprende e como se configuram as fases do desenvolvimento infantil. Nessa etapa acadêmica, já percebia que pouco aprofundamos no ensino da matemática em nível acadêmico.

Durante o estágio supervisionado do curso de licenciatura em Pedagogia foi realizado no curso de Magistério, em Pelotas-RS, onde a minha formação ocorreu, tive a gratificante experiência de ensinar e criar situações de inquietações para aquelas futuras professoras! Todavia, pouco utilizei a matemática, na verdade não despertava tanto o meu interesse. Apesar disso, o ensino de alfabetização e letramento da matemática me conduzia ao entendimento de que havia aquela vontade de saber mais. Isso, porque, para os alunos em geral, existe a ideia de que a matemática é muito difícil, o que configura uma construção vinda de outras pessoas, como familiares e, até mesmo, professores, reflexo de influências externas. E a Educação Inclusiva, nessa época? Pouco existente nas discussões pedagógicas.

Após concluir o curso de Pedagogia, ingressei no curso de formação em Psicopedagogia, no qual também pouco estudamos matemática, todavia investigávamos as formas como os sujeitos aprendem, as dificuldades e os transtornos que podem apresentar, bem como as causas das dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Foi assim que fui inserida nas práticas de Educação Especial.

No decorrer dessas práticas, o curso oportunizava muito material trazido da literatura, porém, no que se refere à inclusão, tais materiais pareciam ser insuficientes. Durante, pelo menos, 20 anos de sala de aula, percebi que aquela formação poderia ter sido mais fomentada com práticas pedagógicas acrescidas de mais estágios e estudos. O fato é que nós, professores recém-formados, não nos sentíamos preparados para desenvolver nosso trabalho com alunos com deficiência, transtorno ou altas habilidades, seja por medo, talvez o medo de errar, seja por inexperiência, pois éramos muito jovens. Nesse contexto, entra a relevância de uma boa fundamentação, isto é, faltava-nos mais leituras e mais convivência com alunos com deficiência.

Para o entendimento de uma escola inclusiva, o estudo conduzido por

Rodriguez (1999) evidenciou que as características de uma instituição inclusiva são: comprometimento com as propostas de inclusão; buscar permanentemente igualdade de direitos e condições; altas expectativas de desempenho de todos os alunos num processo que reconhece as singularidades e necessidades; princípio de colaboração e cooperação, privilegiando as interações e trocas; alteração de papéis da equipe técnica da escola; redefinição do papel do professor, que atua como professor-pesquisador, a partir das discussões com a equipe, alunos, pais e demais professores; definição de uma estrutura física, técnica e de serviços que atenda a comunidade escolar de acordo com a realidade local, visando dar suportes e superação das dificuldades; estabelecimento de parcerias com pais e demais pessoas envolvidas com os alunos, como, por exemplo, especialistas (neurologista, fonoaudiólogo, psicólogo, etc), formando um trabalho interdisciplinar; proposta pedagógica que prioriza a apropriação do conhecimento pelo aluno, formação continuada dos professores e profissionais que atuam na escola.

Na vida profissional, ainda com muitas dúvidas e incertezas, comecei a carreira no início do ano de 2006, como professora da rede municipal do município de Eldorado do Sul⁶, no qual fui aprovada em concurso público, nomeada e inserida diretamente numa turma de alfabetização de 1^a série. Antes, havia tido apenas as práticas de estágio. Estar com essa turma de alfabetização e repleta de preocupações com o ensino das letras e números fez-me parar, refletir e buscar, com colegas, coordenadoras e em livros, as melhores maneiras para ensinar, bem como para selecionar quais estratégias a desenvolver. Eram inúmeros questionamentos que pairavam sobre mim e sobre a minha prática, pela inexperiência, pelo receio, pela insegurança em me deparar com aquelas crianças sedentas de conhecimento.

O tempo foi passando, fui nomeada no município de Pelotas-RS e logo me deram a segunda turma de 1^a série. Novamente, as inquietações, o (re) pensar o que é ser professora, como alfabetizar e, sobretudo, como desenvolver o pensamento matemático, uma vez que pouco estudei matemática ao longo da vida. Eu me questionava: “Será que estou preparada para dar conta, de modo satisfatório, do ensino de Alfabetização e letramento da Matemática? Ao questionar-me sobre o que aprendi nos cursos, especialmente em metodologia da matemática, percebi que havia aprendido apenas noções básicas. Mas como ensinar meus alunos a construir o

⁶ Localizado a 12km de Porto Alegre, o município de Eldorado do Sul, emancipado em 8 de junho de 1988, encontra-se em fase de recuperação ambiental, social e econômica, devido às enchentes que assolaram o estado do RS em maio de 2024.

conhecimento, qual a melhor metodologia? Foi assim que, com o decorrer dos anos, continuei procurando a melhor forma de ensinar. Em minhas vivências, predominam as atuações com Alfabetização e reforço escolar em espaços em que a matemática sempre esteve presente e, ainda, em contextos de inclusão.

Durante a minha caminhada enquanto professora, surgiam várias situações e indagações as quais me faziam remeter a minha prática docente. A principal indagação era esta: “Será que minha formação acadêmica proporcionou os conhecimentos necessários para trabalhar com a Educação Inclusiva?”

Nestes últimos anos, nos quais vivenciei as práticas de sala de aula, tive a oportunidade de estreitar a minha convivência com alunos com deficiência, sendo professora de sala comum e, enquanto professora substituta, também. Essa função é desempenhada por uma docente efetiva que substitui uma professora de classe comum, também efetiva, que se encontra afastada de seu cargo temporariamente. Por conseguinte, eu circulava por inúmeras turmas nas quais havia alunos com deficiência. Da mesma forma, nesse percurso, fui professora auxiliar desses alunos, porém, as últimas práticas foram as que me inquietaram e fizeram-me querer saber mais sobre Educação Inclusiva. Essa é a principal razão que me fez buscar mais conhecimento, já que a formação continuada complementa a formação da graduação.

Em busca do suporte essencial que o professor precisa para lidar com a inclusão, iniciei, em 2020, na Universidade Federal de Pelotas a cursos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) de formação continuada, ligados à Educação Inclusiva, aprofundando meu engajamento para a minha pesquisa de mestrado. A investigação sobre a Educação Inclusiva foi tornando-se parte da minha vida. Em 2021, como professora de uma turma de sala comum, tive dois alunos com TEA, o que norteou meus estudos e provocou a intensificação de minhas buscas sobre o tema, a fim de produzir maiores conhecimentos para melhor lidar com esses alunos no seu processo de ensino e aprendizagem no que se refere à matemática.

Naquele momento, já observava que esses educandos, ao mesmo tempo, eram tão diferentes, com suas singularidades, porém apresentavam características semelhantes às dos demais estudantes, o que culminou em estudos para eu poder realizar uma intervenção adequada, com base nas pesquisas acadêmicas atuais.

Por essa razão, ingressei no Mestrado em Educação Matemática da UFPel, buscando ampliar meus conhecimentos para melhor auxiliar meus alunos, bem como para contribuir com colegas professoras em situação semelhante à minha. Afinal, se fazem necessários estudos voltados à Educação Inclusiva, seja nos cursos de

graduação, seja nos de formação continuada.

Acredito que o professor sem qualificação específica não se sente preparado para desenvolver um trabalho eficiente com alunos com deficiência, transtornos de desenvolvimento e/ou altas habilidades. Nesse aspecto, entra a importância de uma boa fundamentação teórica e prática. Ou seja, na falta desta, por acreditar não ter o conhecimento suficiente ou por não saber como conduzir sua prática em relação a esses alunos, o educador apresenta resistência ao processo inclusivo. Valorizar a diversidade humana auxilia o docente a perceber que cada aluno é único, com suas peculiaridades. E aquilo que pode ter sido bom para um aluno pode não ser satisfatório para o outro. Conforme Orrú (2019, p.171):

O caminho das práticas pedagógicas e inovadoras e não excludentes não é de focar nas inabilidades, nos déficits, naquilo que os alunos não sabem fazer, tampouco direcionar a expressão do ser. Distintamente, é olhar para o aprendiz e compreendê-lo como um sujeito que aprende e promover condições para que ele se expresse à sua maneira.

Nessa perspectiva, o foco não é que o aluno aprenda necessariamente os componentes curriculares predeterminados, mas sim oportunizar que cada um construa seus conhecimentos de acordo com o seu modo e ritmo de aprender, criando-se momentos e espaços de aprendizagem com base em seus interesses, considerando-se que tais interesses podem ser os mesmos ou diferentes de outros colegas sem deficiência. Na realidade, docentes que adotam a pedagogia de projetos já realizam um trabalho diferenciado que pode beneficiar todos os seus alunos, contemplando suas singularidades (Orrú, 2019).

Em 2023, trabalhei com uma turma que acolheu um aluno com TEA. Desse modo, meus estudos e pesquisas, de certa forma, me propiciaram encontrar um caminho para ajudá-lo a desenvolver melhor seu processo de aprendizagem, juntamente com as cuidadoras e professoras auxiliares que atuavam na minha turma. Além disso, foi descoberto o diagnóstico tardio, nível 1, de TEA em meu filho com 12 anos de idade.

Essa nova experiência, não apenas reforça meu papel como mãe, mas também como professora, destacando as dificuldades enfrentadas em lidar com algumas situações. Consequentemente, posso respeitar meu filho em suas diversidades, incentivando-o a continuar se desenvolvendo integralmente, enquanto eu mesma aprendo com ele, que me ensina a ser uma mãe mais atenta a suas singularidades. Assim, embarcamos numa jornada rica de contínuos aprendizados. Acredito ser

importante compartilhar neste memorial a minha história, especialmente porque, a partir desse diagnóstico, intensificou-se meu interesse pelo tema, aumentando minha curiosidade e desejo de estabelecer diálogos com outras pessoas que enfrentam desafios semelhantes.

Enquanto professora, percebi a relevância de compartilhar esta caminhada com outros pais e educadores. O TEA é um espectro, e cada criança é única em suas habilidades e desafios. É nessa perspectiva que convido o leitor interessado pelo tema a mergulhar nessa jornada, que exige paciência, empatia e uma mente empenhada em aprender, adaptar e evoluir. Sendo assim, estarei enriquecendo minha própria compreensão de mundo e de educação, bem como auxiliando outras pessoas.

Ao longo dos últimos anos, meus estudos e práticas como mestrandona têm sido um misto de desafios que me trouxeram provocações e descobertas, assim como alegrias por estar explorando um campo que me apaixona. Desde o primeiro dia, impulsionada por uma curiosidade e pelo desejo em contribuir, as descobertas que estavam por vir em minha área de estudo, as experiências vivenciadas foram desenhandando meu pensamento e mostrando-me diferentes perspectivas. Lembro-me dos dias e noites trabalhando no projeto desta dissertação, das orientações e sugestões cuidadosas do meu orientador, bem como das conexões trazidas até aqui.

Meu percurso de mestrandona também conduziu ao tema desta pesquisa. Ao me inserir na área da Educação Matemática Inclusiva, terei a oportunidade de ouvir atores tão pertinentes ao processo de ensino e aprendizagem da matemática que, frequentemente, ficam à margem e são silenciados. Os cuidadoras e professoras auxiliares de sala comum possuem suas histórias, não apenas os desafios enfrentados, mas também suas vitórias e estratégias que empregam para tornar a Educação Matemática acessível a alunos com deficiência. E isso necessita ser valorizado e incorporado ao diálogo sobre inclusão escolar e ao ensino da matemática, uma vez que suas contribuições podem favorecer ambientes mais inclusivos e eficazes.

Depois desta apresentação, pretendo expor os saberes que eu construí ao elaborar o Estado do Conhecimento. Também cabe ressaltar o que se revelou significativo para esta pesquisa, cujas temáticas são a matemática, o Transtorno do Espectro Autista e a Educação Inclusiva.

2 – Desbravando o campo: um primeiro olhar sobre o tema

Este capítulo tem por objetivo evidenciar um diálogo com os leitores, assim como apresentar um levantamento das produções acadêmicas publicadas nas plataformas escolhidas no que tange à Educação Inclusiva e ao Transtorno do Espectro Autista. Para tanto, a fim de realizar esse mapeamento, são apresentados dados coletados no Estado do Conhecimento e expostos para essa discussão.

Seguindo essa linha de pensamento, Dayrell e Carrano (2009), no que se refere ao estado conhecimento, afirmam que esse, além de demonstrar um esforço sistemático de inventar e descrever para conhecer, faz um balanço do que foi produzido. Já, para Romanowski e Ens (2006, p. 40) o estado do conhecimento oferece “uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”. Sendo assim, tem como foco apenas um dos setores do conhecimento, entre eles, artigos científicos divulgados em periódicos, eventos, teses e dissertações, buscando-se realizar uma síntese através de um balanço das produções na área de conhecimento desejada.

Por sua vez, Ferreira (2002, p. 258) aponta que o estado do conhecimento pode ser definido como uma pesquisa bibliográfica, a fim de “[...] mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares [...].” Nesse tipo de pesquisa, além de se fazer o mapeamento do que tem sido produzido num determinado tempo e lugar, os objetivos das produções costumam ser atingidos. Ainda, Silva *et al.* (2020) consideram o estado do conhecimento como o resultado de um vasto acervo de diferentes tipos de pesquisas, com diferentes ênfases, graus de aprofundamento e registros, possibilitando um diálogo com os demais pesquisadores de áreas afins.

Levando em consideração os posicionamentos anteriores, ao ingressarmos no Mestrado em Educação Matemática da UFPel, em março de 2022, como uma tarefa importante e inicial para a pesquisa acadêmica, fizemos um levantamento das produções sobre a temática escolhida, a partir das primeiras orientações recebidas no curso. Nesse sentido, foram selecionados os seguintes bancos de dados: BDTD

- Biblioteca Digital Brasileira de Tese e Dissertações e portal de periódicos da CAPES
- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no período de 2018 a 2022.

Durante a busca foram utilizados os seguintes descritores: Transtorno do Espectro Autista, Educação Matemática Inclusiva e a combinação de Anos Iniciais e Inclusão. Para a triagem das publicações encontradas, logo após atentar-se ao título, foram analisados os estudos a partir dos resumos, nas áreas de educação com foco em inclusão escolar e no público de pessoas autistas, ou seja, crianças cursando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao concluir essa fase da busca, percebemos que, dado o enfoque da pesquisa, voltada para a análise sobre o que dizem as cuidadoras e professoras auxiliares no contexto de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, havia necessidade de utilizar novas palavras-chave para refletir sobre essa carência específica, resultante das pesquisas feitas nas plataformas, não só em relação ao quantitativo de trabalhos dessa natureza, mas também em relação ao que esses estudos podem acrescentar para esta pesquisa. Por essa razão, foram adicionadas as palavras “cuidador escolar” e “professor auxiliar”. Com esses termos, procuramos refazer nossas buscas, na tentativa de obter conteúdos e ideias que possibilitessem realizar novas aproximações, fornecendo uma visão mais exata dos objetivos da pesquisa. A partir de então, as buscas foram reformuladas nas plataformas.

Cabe ressaltar que foram adotados alguns critérios para selecionar os trabalhos acadêmicos, partindo da leitura dos títulos e dos resumo pertinentes ou, ainda, quando necessário, lendo algumas introdução que versavam sobre um ou mais descritores. Foram priorizados os seguintes critérios: abordagem do Transtorno do Espectro Autista nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Educação Inclusiva. No entanto, a matemática e a inclusão também foram de grande relevância para essa seleção, a qual não se restringiu apenas a esses dois critérios, uma vez que a quantidade de trabalhos diminuiu e nem sempre foi possível encontrar obras que viessem ao encontro da nossa pesquisa.

A seguir, apresentamos levantamento de trabalhos publicados na BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Brasil, contendo o quantitativo de trabalhos encontrados, entre eles dissertações e teses, e os quantitativos de trabalhos selecionados com as devidas palavras-chave utilizadas.

Tabela 1-Levantamento de trabalhos da BDTD

Palavras-chave	Trabalhos encontrados	Dissertações	Teses	Trabalhos selecionados
Transtorno do Espectro Autista	691	536	155	7
Educação Matemática Inclusiva	35	32	3	2
Anos iniciais e inclusão	166	131	35	3
Cuidador escolar	3	2	1	1
Professor auxiliar	32	18	14	0

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

A partir do mapeamento feito no banco de dados da BDTD, a palavra-chave utilizada inicialmente foi “Transtorno do Espectro Autista”. Para ela, foram encontrados 691 trabalhos, dentre 536 dissertações e 155 teses, porém foram selecionadas somente 7 dissertações, que se relacionavam com o tema desta pesquisa. Compete descartar, como já mencionado nessa pesquisa, que foram lidos todos os títulos, mas somente a maioria dos resumos e algumas introduções. Assim foram feitas em todas as buscas.

Utilizando a palavra-chave “Educação Matemática Inclusiva,” reduziu-se a quantidade de trabalhos para 35, sendo 32 dissertações e 3 teses, mas somente 2 dissertações foram selecionadas, já que, entre as outras, havia repetições em relação aos assuntos abordados e referências aos Anos Finais do Ensino Fundamental, bem como a outros conteúdos não pertinentes ao tema desta pesquisa.

Quanto aos descritores “Anos Iniciais e Inclusão”, encontrei 166 trabalhos, sendo 131 dissertações e 35 teses, entretanto selecionei 3 trabalhos. Portanto, ao todo, foram selecionadas 13 dissertações, como mostrou a tabela 1.

Já, levando em conta os descritores “Cuidador Escolar” e “Professor Auxiliar”, por meio de uma busca avançada disponibilizada pela plataforma da BDTD, partimos dos critérios estipulados, que foram os seguintes: trabalhos que abordassem a Inclusão Escolar nos Anos Iniciais, mencionando cuidadores escolares ou professores auxiliares. Durante o período especificado, com a palavra-chave “Cuidador Escolar,” o que resultou em 3 trabalhos e, dentre eles, 2 dissertações e 1 tese, porém 1

dissertação foi selecionada para posterior análise, pois apenas ela apresentava os critérios previamente estabelecidos, quais sejam: Cuidador Escolar e atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ao utilizar a palavra-chave “Professor Auxiliar”, foram encontrados 32 trabalhos, entre eles, 18 dissertações e 14 teses, todavia nenhum desses trabalhos foi selecionado para a inclusão na pesquisa, por não haver abordagem da Educação Inclusiva nos Anos Iniciais, estando, assim, fora do contexto desta pesquisa. Além disso, alguns trabalhos se referiam a áreas distintas, como a Educação Infantil, Anos Finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

A seguir, descrevemos, no quadro 1, os trabalhos selecionados pela plataforma BDTD, contendo título, autor, ano, entre outros dados.

Quadro 1- Descrição dos trabalhos selecionados pela BDTD

Título	Autor	PPG	IES	D/T	Ano
Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)	Beatriz Catharina Messenger Bassotto	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade de Caxias do Sul	D	2018
Transtorno do espectro autista: a prática com ênfase nas políticas públicas Educacionais	Camila Martins Hernandes	Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação	Universidade do Oeste Paulista	D	2021
Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docentes dialogam?	Karoline Mendonça Oliveira	Programa de Pós-Graduação Em Educação Brasileira	Universidade Federal do Ceará	D	2020
O espaço escolar em uma perspectiva mais inclusiva de estudantes portadores do espectro autista	Amilton Costa	Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação e Novas Tecnologias	Centro Universitário Internacional Uninter	D	2022
Transtorno do Espectro Autista e Matemática: mediações para o ensino e aprendizagens nos anos	Adriana Fernandes do Carmo	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Juiz de Fora	D	2022

iniciais durante a pandemia						
-----------------------------	--	--	--	--	--	--

Estratégias metodológicas para o ensino de matemática: inclusão de um aluno autista no ensino fundamental	Erica Daiane Ferreira Camargo	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Sergipe	D	2020
Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do Ensino Fundamental no município de Presidente Getúlio-SC	Priscila Regina Dallabona Meneghelli	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Regional de Blumenau-FURB	D	2019
O processo de escolar e um estudante diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista: o estudo de um caso	Tacielle Costa Domingues	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	D	2023
Ensino de Matemática e Transtorno do Espectro Autista – TEA: possibilidades para o desenvolvimento da prática pedagógica nos Anos iniciais do Ensino Fundamental	Josely Alves dos Santos	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de Uberlândia	D	2020
A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (tea) nos anos iniciais do ensino fundamental: possibilidades e práticas para aprendizagem da linguagem oral e escrita	Leise Cecília de Omena	Programa de Pós-Graduação em Letras –Assis	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”	D	2021
Educação especial e Inclusiva: saberes e práticas dos docentes licenciados em Matemática no município de Canoas	Andréia Borne Barreto	Programa de Pós-Graduação em Educação em ciências: Química da Vida e Saúde	Universidade Federal do Rio Grande	D	2019
A evolução das políticas públicas no Brasil no período 1990- 2020: o que elas garantem para pessoas com NEE e/ou deficiência?	Isabelli Tesser Prado	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal de São Carlos	D	2022
Cuidadores escolares e inclusão educacional: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola	Leidy Jane Claudino de Lima	Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal da Paraíba	D	2018

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

As dissertações analisadas, na sua totalidade, tratam da inclusão escolar. A maioria delas têm foco em crianças com Transtorno do Espectro Autista e trazem posicionamentos de educadores sobre como incluir, no espaço educativo formal, esses estudantes, que requerem um atendimento individualizado. Por exemplo, a dissertação de Beatriz Catharina Messinger Bassotto (2018) busca compreender os movimentos de escolarização e inclusão nas narrativas de mães de filhos com TEA. Tais narrativas demonstram que essas mães são como qualquer outra mãe, porém sobre elas recaem obrigações que irão perdurar ao longo de toda a vida. Entretanto, no espaço escolar, a relação entre família e escola mostra-se distante em virtude da falta de informação e o medo do desconhecido.

O estudo de Bassotto (2018) permite a discussão de contextos sociais, acadêmicos, políticos e escolares, tendo sido selecionado devido à importância de dar oportunidade de escuta às narrativas de mães de crianças com TEA, evidenciando o modo como falas podem contribuir para o desenvolvimento desta pesquisa. Além disso, o texto em foco trata das questões legais relacionadas ao TEA, assim como a pesquisa de mestrado de Camila Martins Hernandes (2021).

Essa autora realiza uma análise, no contexto da rede regular de ensino e na Educação Especial, de como os professores compreendem o que é Educação Inclusiva e qual é seu entendimento sobre as políticas públicas educacionais relacionadas à inclusão das pessoas com TEA na prática cotidiana. O texto é relevante para esta pesquisa no que diz respeito à legislação existente relacionada à inclusão e à visão de docentes com relação a essa temática.

Também, na dissertação de Isabelli Tesser Padro (2022), há uma discussão sobre as políticas públicas no período de 1990 a 2020 no sistema educacional brasileiro em âmbito federal, cujo objetivo é verificar se as legislações evidenciam a garantia de uma educação mais humanizadora e inclusiva, assim como suas intencionalidades quando aplicadas de fato. Analisando esse texto, podemos constatar que, na totalidade dos dados coletados, houve um avanço no que diz respeito à Educação Inclusiva a partir de políticas em conjunto, mesmo que tenha ocorrido por um período de retrocessos. Na conclusão, a autora expõe sua projeção a partir do ano de 2022, com esperança de uma educação mais humanizadora que conte com as diferenças e a garantia de acesso a todos. Fizemos essa escolha porque é essencial ter conhecimento das legislações vigentes, principalmente nos aspectos que podem respaldar o aluno com TEA.

A dissertação de Tacielle Costa Domingues (2023) trata do processo escolar de um estudante com TEA. Essa pesquisa teve o objetivo de descrever e analisar como ocorreu o processo de aprendizagem escolar desse aluno matriculado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola comum. Os instrumentos de coleta de dados foram o prontuário escolar do educando e uma de suas avaliações bimestrais, com base em um roteiro de observações. A autora concluiu que as práticas pedagógicas foram permeadas por culturas inclusivas e entrevistas com os envolvidos no processo escolar. Além disso, a autora contatou que o estudante conseguiu aprender e, ainda mais, interessar-se pelos estudos. Nesse caso, o ambiente escolar mostrou-se promissor para o desenvolvimento da aprendizagem formal e para a criação de laços sociais apesar de a escola não trabalhar com o ensino e a aprendizagem da Matemática Inclusiva nos Anos Iniciais.

Por sua vez, a dissertação de Josely Alves dos Santos (2020) discorre sobre o ensino de matemática com alunos autistas, descrevendo alternativas para o desenvolvimento da prática pedagógica nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A investigação, de abordagem qualitativa e pesquisa bibliográfica, contextualiza o ensino da matemática nos Anos Iniciais e as especificidades do TEA, apontando possibilidades para a aprendizagem dos conceitos matemáticos. O trabalho busca estabelecer se as estratégias indicadas seriam apropriada para os autistas, inter-relacionando cada uma delas com as características próprias do Transtorno do Espectro Autista. Escolhemos essa dissertação porque o texto versa sobre a aprendizagem matemática e TEA, uma vez que esta pesquisa trata desses dois temas.

O último trabalho dissertativo que gostaríamos de destacar é *Cuidadores escolares e inclusão educacional: uma análise das políticas que regulam o trabalho do cuidador na escola* (Lima, 2018). A autora teve o intuito principal de examinar as contribuições das políticas públicas para a regulação e o desenvolvimento profissional dos cuidadores escolares. Esse estudo foi selecionado por ser essencial para esta pesquisa no sentido de visitar as políticas públicas de Educação Inclusiva que viabilizam a participação do cuidador no acompanhamento de estudantes com deficiência em ambiente educativo.

A dissertação de Lima (2018) apresenta contribuições relevantes, viabilizando referências para apoio teórico e enfoque na inclusão educacional. Assim, colabora para a elucidação das funções dos cuidadores escolares a partir das diretrizes governamentais, apontando possíveis impactos na prática desses profissionais.

As leituras dessas dissertações permitiram ampliar e aprofundar

conhecimentos sobre a importância de incluir, na escola comum, alunos com TEA, fato que está ocorrendo paulatinamente nos últimos anos. Mediante reflexões sobre as práticas educacionais e análise dos relatos de cuidadoras e professoras auxiliares em relação ao processo inclusivo nas aulas de matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, buscamos compreender o cotidiano dessas profissionais, suas dificuldades e desafios para resolver situações de sala de aula em Educação Matemática Inclusiva.

Tais dissertações trouxeram dados expressivos sobre a dinâmica da inclusão escolar de alunos com TEA, essenciais para entender esse processo no qual as cuidadoras e as professoras auxiliares participam de um ambiente de Educação Especial em sala comum. Dessa forma, as leituras subsidiaram a construção do item 3.3 deste trabalho, intitulado “Inclusão escolar e o TEA: um panorama atual”.

Outro aspecto a mencionar é que, nos trabalhos acadêmicos analisados, não foi evidenciado o papel das professoras auxiliares, personagens pertinentes ao processo inclusivo escolar. Na prática, comumente, transferem-se a esses profissionais tarefas que caberiam aos professores titulares de sala comum. Ao discutir as tarefas e responsabilidades atribuídas às cuidadoras e professoras auxiliares, esta pesquisa, que busca analisar o que dizem essas profissionais sobre as aulas de matemática, pretende proporcionar e favorecer a eficácia das práticas inclusivas em nossas escolas.

Consequentemente, a ausência desse tema em trabalhos acadêmicos analisados reforça a necessidade de contribuir para a dinâmica que promove uma Educação Inclusiva de melhor qualidade. Nessa perspectiva, esta pesquisa visa contribuir para preencher tal lacuna, discutindo aspectos relacionados ao papel dessas profissionais, assim como o das políticas educacionais que regem essas profissões. Todas essas considerações serão apresentadas no item 3.2 desta pesquisa.

No levantamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES, foram utilizados os seguintes descritores: “Transtorno do Espectro Autista”, “Educação Matemática Inclusiva”, “Anos Iniciais e Inclusão”, “Cuidador Escolar” e “Professor Auxiliar”. A busca avançada foi realizada para o período de 2018 a 2022, em publicações em Língua Portuguesa. Com a palavra-chave *Transtorno do Espectro Autista*, foram identificadas 370 publicações, das quais foram selecionados 9 artigos. Utilizando a palavra-chave *Educação Matemática Inclusiva*, encontraram-se 117 publicações, mas nenhum artigo foi selecionado, por não contemplar alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Por fim, com a combinação de *Anos Iniciais* e *Inclusão*, foram encontradas 109 publicações, das quais 5 foram selecionadas.

Ao pesquisar a palavra-chave “Cuidador Escolar”, foram identificados 62 trabalhos. Posteriormente, ao incorporar o campo educacional como critério de seleção, o número foi reduzido para 7. No entanto, é importante observar que, apesar dessa filtragem, nenhum dos trabalhos atendeu aos critérios específicos já previamente mencionados: enfoque na inclusão, abordando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e abordagem específica da figura da cuidadora ou da professora auxiliar. Esses parâmetros foram fundamentais para direcionar o estudo, alinhado aos objetivos desta pesquisa. Já, na busca pelo descritor “Professor Auxiliar”, foram identificados 62 artigos. Posteriormente, ao restringir pelo campo educacional, o resultado da busca chegou a 60. Desse modo, destacamos a seleção de um artigo relevante, porém, percebendo que esse trabalho já havia sido identificado como potencial, por isso está descrito e detalhado, posteriormente, no quadro 2, versando sobre professor auxiliar e a inclusão de alunos com TEA.

Os critérios para seleção basearam-se principalmente nas palavras-chave “Inclusão” e “Anos Iniciais”, todavia, em alguns casos, foram incorporados critérios adicionais, como “TEA” e “Educação Matemática Inclusiva”. No entanto, artigos com os termos “Ensino Superior”, “Ensino Médio” ou “Anos Finais” foram descartados durante o processo de seleção. A organização dos dados selecionados dos artigos encontrados no Portal de Periódicos da CAPES, como título, autores, revista publicada, ano, volume e número, encontra-se a seguir no quadro 2.

Quadro 2- Organização dos dados selecionados do Portal de periódicos da CAPES

Título artigo	Autores	Revista	Ano/Volume/ Nº
Professor auxiliar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Paulo César Morales; Marta Angélica Iossi Silva; Reinaldo Antonio Silva-Sobrinho; Rosane Meire Munhak da Silva; Adriana Zilly	Revista Educação Especial	2019, v. 32
A criança com TEA: o ingresso no ensino fundamental em meio a pandemia	Paloma Rodrigues Cardozo; Andreia Mendes dos Santos	Brazilian Jornal of Development	2020, v. 6, n. 7
Inclusão de Crianças com Autismo: Percepções de Professores	Luana Stela Weizenmann; Fernanda Aparecida Szareski Pezzi; Regina Basso Zanon	Revista de Psicologia da IMED	2021, v. 13, n. 2

O transtorno do espectro autista no contexto da inclusão escolar	Cristiane Andressa dos Santos; Camila Cristina Camilo Mendes; Jáima Pinheiro de Oliveira	Wak Editora	2018, 5.ed.
Que sugerem as pesquisas sobre os métodos de ensino para alunos com Transtorno do Espectro Autista? uma revisão integrativa da literatura	Mariana Queiroz Orrico de Azevedo; Débora Regina de Paula Nunes	Arquivos Analíticos de Políticas Educativas	2018, v. 26, n. 24-26
Direitos do portador de Transtorno do Espectro Autista: políticas públicas de inclusão escolar sob a ótica da Lei Federal n. 12.764/2012	Aline Andrighetto; Fernanda Fagundes Ribeiro Gomes	Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia, MG	2020, v. 48, n. 1
Educação especial e inclusão: o que dizem os professores nos primeiros anos de carreira docente na rede pública municipal de ensino em Maceió-AL	Eva Pauliana da Silva Gomes; Edna Cristina do Padro	Cadernos de Pós-graduação	2021, v. 20, n. 1
Diversidade e deficiência: discursos da comunidade escolar sobre o processo de inclusão em escolas de ensino comum	Érica Fernanda Moreira Dias; Josiane Peres Gonçalves; Mirella Villa de Araújo Tucunduva da Fonseca	Olhar de Professor	2020, v. 23
Inclusão da criança com deficiência no ensino regular: olhar das famílias sobre a inclusão na escola	Circe Mara Marques; Lourdes Caron; Adriane Alves da Cruz	Práxis Educativa	2020, v. 15
Inclusão escolar e autismo: sentimentos	Luana Stela Weizenmann; Fernanda Aparecida Szareski Pezzi; Regina Basso Zanon	Psicologia Escolar e Educacional	2020, v. 24
A inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista nos anos iniciais do ensino fundamental: os desafios enfrentados pelo docente nesse processo	Alexandre Henrique Marques; Vilma Maria Barbosa	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação	2018, v. 5, n. 2
Professor auxiliar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista	Paulo César Morales Mayer, Marta Angélica Iossi Silva, Reinaldo Antonio Silva-Sobrinho, Rosane Meire Munhak da Silva, Adriana Zilly	Revista Educação Especial	2019, v. 32
Percepção do segundo professor da turma: limites e contribuições no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência	Rosilei Gugel Ficagna; Tania Mara Zancanaro Pieczowski	Práxis Educativa	2019, v. 14, n. 2

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Após analisar os artigos disponibilizados pelo Portal de Periódicos da Capes, percebemos que 12 seriam úteis para esta dissertação, visto que discorrem sobre “Inclusão nos Anos Iniciais”, “TEA” e “Atuação do Professor Auxiliar.” Nesse contexto, o artigo publicado pela Revista Educação Especial, intitulado *Professor auxiliar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista* (Mayer et al., 2019), destacou-se por ser um estudo que possibilita a escuta dos professores auxiliares, o que contribui e vem ao encontro da nossa pesquisa no que tange a ouvir as narrativas dessas profissionais. A metodologia utilizada foi coletar dados qualitativos referentes ao Discurso do Sujeito Coletivo.

Os entrevistados eram do sexo feminino, e três tinham curso de pós-graduação em Educação Especial, porém oito estavam tendo sua primeira experiência em Educação Especial no momento. Os dados permitiram aos autores observar que esses profissionais possuíam conhecimento limitado sobre TEA, pouca articulação com o professor de sala comum, o que evidenciou lacunas em atividades práticas e atuação, bem como frustrações, mas, ao mesmo tempo, algumas realizações pessoais. Sendo assim, foi possível concluir que a atividade do professor auxiliar está em desenvolvimento, uma vez que poucos estudos tratam dessa atuação, havendo necessidade de normativas específicas que delimitem seus requisitos profissionais, abrangência e metas educacionais.

No mesmo sentido, o artigo *Inclusão de crianças com autismo: percepções de professores* (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2021) relata a experiência de quatro professoras de Anos Iniciais que atuam com algum aluno com TEA. Essas docentes responderam a entrevistas semiestruturadas e manifestaram seu posicionamento favorável à inclusão de tais crianças na escola comum. Por essa razão, selecionamos esse texto, uma vez que apresenta o impacto positivo da inclusão, com os professores observando melhorias no comportamento dos alunos, no processo de escolarização e no acolhimento por parte dos colegas, o que evidencia o enriquecimento do trabalho com a diversidade.

O próximo artigo selecionado, *Direitos do Portador de Transtorno do Espectro Autista: políticas públicas de inclusão escolar sob a ótica da Lei Federal 12.764/2012* (Andrighetto; Gomes, 2020), analisa a legislação relacionada ao TEA, bem como o decreto que dela emanou no ano de 2014 e a Lei Brasileira de Inclusão, 13.146/2015. Com essa análise, buscamos referenciar como a sociedade e os marcos legais brasileiros têm evoluído no combate ao preconceito e à discriminação nos últimos anos. Esse artigo foi selecionado devido a sua pertinência para fundamentar, em

termos legais, a presente pesquisa.

Em sequência, selecionamos o texto intitulado *Educação especial e inclusão: o que dizem os professores nos primeiros anos de carreira docente na rede pública municipal de ensino em Maceió-AL?* (Gomes; Prado, 2021). Esse artigo relata uma pesquisa de abordagem qualitativa com professores em início de carreira docente, os quais buscam consolidar uma Educação Inclusiva com turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental em escolas municipais de Maceió, Alagoas. Em suas narrativas, esses docentes indicam dificuldades devido à falta de apoio pedagógico e de aceitação da comunidade escolar. Para eles, a Educação Inclusiva obteve avanços nas legislações, contudo, na prática, ainda há muitos obstáculos a serem superadas. Escolhemos esse texto por discorrer sobre inclusão de crianças com deficiência nos Anos Iniciais.

Indo ao encontro das ideias defendidas pelos autores do artigo anterior, escolhemos o texto *Diversidade e deficiência: discursos da comunidade escolar sobre o processo de inclusão em escolas de ensino comum* (Dias; Gonçalves; Fonseca, 2020). O estudo aborda reflexões feitas por professores que atuam com alunos com deficiência os quais frequentam uma escola sul-mato-grossense, por meio de uma pesquisa qualitativa com questões semiestruturadas, que foram gravadas em áudio, transcritas e analisadas. Entre os resultados da análise, apontamos a falta de um planejamento pedagógico mais eficiente para efetivar a Educação Inclusiva. O texto também destaca que os familiares de crianças com deficiências costumam queixar-se do preconceito dentro da escola. Esse artigo foi selecionado por empregar a técnica de gravação de áudios, transcrição e análise de entrevistas, metodologia também utilizada nesta dissertação na transcrição da História Oral.

Por último, o artigo *Percepção do segundo professor de turma: limites e contribuições no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência* (Ficagna; Pieczkowski, 2019) foi escolhido porque discorre sobre o segundo professor da turma, que corresponde ao professor auxiliar. Esse texto traz aproximações relacionadas ao objetivo desta pesquisa, de ouvir tanto as professoras auxiliares quanto as cuidadoras sobre suas experiências com a Matemática Inclusiva. Além disso, concentra-se na percepção do segundo professor da turma em relação aos estudantes com deficiência. Essa escolha enriqueceu a compreensão das dinâmicas envolvidas no processo escolar inclusivo. A leitura possibilitou a compreensão das dinâmicas da inclusão, ressaltando desafios e conquistas. O segundo professor, ou professor auxiliar, emergiu como um facilitador essencial entre o aluno e o conteúdo, desempenhando

um papel significativo no suporte educacional de alunos com deficiência.

Quanto aos critérios de exclusão, tanto na busca realizada na BDTD quanto no Portal de Periódicos da CAPES, selecionamos apenas trabalhos com relevância para esta pesquisa, ou seja, aqueles que abordavam a inclusão escolar, com destaque para alunos com TEA nos Anos Iniciais, independentemente de terem ou não foco na matemática. No entanto, estudos sobre a matemática foram considerados especialmente relevantes e incluídos por suas contribuições específicas ao tema.

Além disso, realizamos uma nova busca direcionada que contemplasse cuidadores ou professores auxiliares nos Anos Iniciais. Foram excluídos automaticamente trabalhos que tratavam de outras etapas da Educação Básica, bem como aqueles que abordavam outras deficiências que não o TEA, como intelectual e visual, ou áreas distintas do conhecimento, como Ciências e Música, foram descartados. Por fim, estudos sobre Desenho Universal para a Aprendizagem, Tecnologia Assistiva, Sala de Recursos e temas correlatos também não foram considerados, uma vez que não atendiam ao recorte da presente revisão.

Sendo assim, a Educação Inclusiva tem sido amplamente objeto de estudos por pesquisadores, porém, ainda há uma lacuna com relação à Educação Matemática nos Anos Iniciais e à Educação Inclusiva. Nesse sentido, esta pesquisa contribui ao identificar desafios enfrentados pelos profissionais e pelos alunos, além de buscar soluções para promover a aprendizagem dos alunos autistas.

Em suma, na busca realizada nas plataformas BDTD e Portal de Periódicos da CAPES, evidenciamos a escassez de textos que tratem da atuação das cuidadoras e professoras auxiliares, levantando uma questão importante que dá ênfase a esta pesquisa. Para tanto, por meio da metodologia da História Oral, elaboramos uma compreensão das questões relacionadas à inclusão escolar e ao trabalho dessas profissionais, podendo relacionar essa compreensão com as políticas e práticas que promovam uma Educação Inclusiva mais qualificada.

Além dos textos da BDTD e do Portal de Periódicos da CAPES, incluímos alguns capítulos da obra *Uma ciranda da Educação Matemática (Inclusiva): diálogos diversos*, dos organizadores Ivete Maria Baraldi e Diogo Franco Rios. Os capítulos selecionados são: *Você corta um verso, eu escrevo outro; Estudantes com deficiência em escolas inovadoras e criativas: dialogando por meio da Educação Matemática Inclusiva; Há lugar na roda? A Educação Matemática (Inclusiva) para o TEA e Ensino com equidade, um caminho para a inclusão*. A escolha dessa obra deve-se à indicação do orientador inicial e também organizador, Diogo Franco Rios, justificando a escolha

de tal obra. Ainda, sua relevância para os primeiros estudos na área, oportuniza reflexões fundamentais sobre a Educação Matemática Inclusiva. Embora esses capítulos não tenham aparecido durante as buscas feitas nas plataformas consultadas, optamos por incluí-los devido à sua relevância para o tema e pelas referências as quais auxiliam no processo inicial de estudo a respeito de tal temática.

A seguir, no quadro 3, são apresentados os dados dos capítulos utilizados do livro *Uma ciranda da Educação Matemática (Inclusiva): diálogos diversos* (Baraldi; Rios, 2022), os quais foram selecionados.

Quadro 3 - Organização dos dados dos capítulos selecionados do livro *Uma ciranda da Educação Matemática (Inclusiva): diálogos diversos*

Título do capítulo	Autores	Ano/Páginas
Você corta um verso, eu escrevo outro	Carlos Roberto Vianna; Rosane Aparecida Favoreto da Silva	2021, 15-26
Estudantes com deficiência em escolas inovadoras e criativas: dialogando por meio da Educação Matemática Inclusiva	Erica Aparecida Capasio Rosa	2021, 29-46
Há lugar na roda? A Educação Matemática (Inclusiva) para o TEA	Daniela Stevanin Hoffmann; Maristel Carrilho da Rocha Tunas	2021, 127-144
Ensino com equidade, um caminho para a Inclusão	Viviane Clotilde da Silva; Ana Paula Poffo Koepsel	2021, 145-164

Fonte: Elaborado pela autora, 2023.

Analizando esses textos, percebemos que, no capítulo intitulado *Você corta um verso, eu escrevo outro* (Vianna; Silva, 2022), os autores enfatizam que há um movimento denominado Educação Matemática, cuja peculiaridade é a preocupação quanto ao entendimento das práticas matemáticas por todos. Nessa esteira, consideram que a Educação Matemática já nasceu inclusiva, uma vez que sempre buscou abranger todos os envolvidos no processo educativo. Portanto, uma Educação Inclusiva tem como meta o princípio de envolver todas as pessoas que dela participam, razão pela qual selecionamos esse capítulo, sobretudo por abordar a realidade da exclusão em muitas escolas.

Já no capítulo *Estudantes com deficiência em escolas inovadoras e criativas: dialogando por meio da Educação Matemática Inclusiva* (Rosa, 2022), a autora nos convida a refletir sobre o compromisso da escola com a sociedade em oferecer uma atenção especial aos alunos que se diferenciam. Essa atenção é concretizada por um olhar para o que é diferente, o que foi excluído, de certo modo, do sistema educacional. Isso, porque quem foi excluído por séculos da Educação Básica, na

contemporaneidade, está frequentando a escola comum em salas de aula também comuns.

Soma-se a isso a posição de Rosa (2022) que os professores, em sua maioria, não estão preparados para ensinar matemática a estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, altas habilidades e superdotação. Para a autora, uma das alternativas de solução seria pensar uma escola diferente, uma escola com um modelo educacional que desenvolvesse a autonomia escolar dos estudantes, permitindo que as aprendizagens fossem além do espaço educativo formal. Por tratar dessa temática tão frequente nas escolas de hoje, escolhemos esse capítulo.

Por sua vez, o capítulo *Há lugar na roda? A Educação Matemática (Inclusiva) para o TEA* (Hoffmann; Tunas, 2022) revela que a Educação Matemática Inclusiva necessita assegurar espaço na formação inicial em matemática, a fim de proporcionar o estudo e o desenvolvimento de processos de ensino e aprendizagem inclusivos, não importando a existência de componentes curriculares específicos. As autoras defendem que é viável vivenciar a Educação Matemática Inclusiva em diversos espaços de estudo, utilizando materiais didáticos que possibilitem o estudo e a pesquisa de diferentes componentes curriculares.

Esse capítulo foi selecionado para nossa pesquisa, já que, entre outras razões, comprehende a formação docente como fundamental para a realidade da escola básica, oportunizando encontrar não somente o lugar dos alunos com TEA, mas também o de todos, embora não existam definições institucionais e espaços demarcados. Além disso, as autoras advogam a ideia de que há um espaço na formação inicial em matemática, o qual favorece o desenvolvimento de processos inclusivos tanto para professores, quanto para alunos de diferentes grupos, em escolas comuns.

Por fim, o capítulo *Ensino com equidade, um caminho para a Inclusão* (Silva; Koepsel, 2022) contempla o histórico do processo inclusivo no Brasil e explica o que é equidade em sala de aula. Da mesma forma, as autoras pontuam que o professor precisa preparar-se para trabalhar com a diversidade no espaço educativo formal e utilizar uma prática que envolva os estudantes de maneira que todos possam aprender significativamente. Tais práticas conseguem desenvolver um ensino com equidade, a partir de professores organizadores e mediadores da aprendizagem de seus alunos. Por essas razões, esse capítulo foi, também, escolhido para nossa pesquisa.

As ideias divulgadas na obra *Uma ciranda da Educação Matemática (Inclusiva)* foram relevantes como fundamento para a pesquisa que realizei. O livro dos

organizadores Baraldi e Rios (2022) é um convite à reflexão a respeito das políticas e práticas de inclusão na Educação Matemática, visto que, no cotidiano, as escolas brasileiras ainda têm muito a avançar para se tornarem verdadeiramente inclusivas. Nessa obra, existem sugestões de práticas, discussões de ideias e relatos de pesquisas envolvendo as temáticas discutidas ao longo dos capítulos. Com as ideias expostas neste item, buscamos investigar a relevância da Educação Matemática Inclusiva nos dias de hoje, uma vez que, legalmente, crianças e adolescentes com deficiência devem ser acolhidos pelas redes regulares de ensino. Em consequência, as escolas e, principalmente os professores, necessitam de preparação, visto que ainda os sistemas educativos estão dando os primeiros passos rumo à inclusão.

A partir da leitura do livro *Uma ciranda da Educação Matemática (Inclusiva): diálogos diversos*, percebemos que a Educação Matemática Inclusiva consiste em uma área de estudo que requer um processo constante de leitura e prática, a fim de que os educadores desempenhem um papel significativo na construção dos conhecimentos das crianças com TEA. Para os autores dessa obra, essa área ainda requer muitas contribuições de ideias e experiências que permitam avanços no cotidiano com alunos com deficiência. Por esse motivo, essa obra foi selecionada, já que apresenta diversas experiências relativas à Educação Inclusiva na Matemática, alinhadas aos objetivos desta pesquisa.

Com isso, as reflexões oportunizadas pela leitura do livro puderam se transformar em contribuições, ao enfatizarem as formas como os cuidadores e professores auxiliares colaboram com os outros profissionais da educação, trocando ideias e estratégias para melhor atender às necessidades dos alunos com TEA. Essa obra também versa sobre os desafios que os profissionais da educação enfrentam com a intenção de promover ambientes inclusivos e, até mesmo, implementar a Educação Matemática Inclusiva. Investigar essa questão a partir do olhar das cuidadoras e professoras auxiliares pode trazer reflexões sobre os desafios da implementação de práticas inclusivas, especialmente, no ensino da matemática. Em sequência, será apresentado o referencial teórico a respeito da temática em questão, dando-se os seguintes enfoques: legislações acerca da Educação Inclusiva – Inclusão escolar de crianças com TEA e Educação Matemática – Diálogo entre Educação Matemática Inclusiva e alunos com TEA.

3 – A Educação Inclusiva e o Ensino de Matemática para alunos com TEA: um olhar sobre legislação e profissionais de apoio

Nos dias de hoje, a Educação Inclusiva tem se tornado uma preocupação crescente entre os educadores, consolidando-se como demanda cada vez mais presente na prática docente, com o objetivo de abranger os diferentes componentes curriculares. No caso desta pesquisa, a ênfase é dada ao processo de ensino e aprendizagem de matemática com alunos diagnosticados com TEA, fundamentado-se nas narrativas de profissionais de apoio, que são as cuidadoras e professoras auxiliares com vistas a obter-se um olhar integrado no processo educativo que se desenvolve nas escolas, especialmente, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

No âmbito da Educação Inclusiva, o papel desempenhado por essas profissionais de apoio vem se tornando essencial para a dinâmica do contexto de inclusão, sobretudo ao lidar com desafios relacionados ao TEA. Nesse sentido, propomos uma abordagem envolvendo todos os profissionais que trabalham com alunos com deficiência. Desse modo, preocupamo-nos com a interseção entre a Educação Inclusiva e o ensino da matemática, a partir da contribuição dessas profissionais no acompanhamento dos referidos estudantes.

A Educação Inclusiva no Brasil tem sido construída ao longo das décadas por meio de legislações que assegurem o acesso e a permanência de estudantes com deficiência no ensino regular. Essa trajetória reflete a evolução das políticas públicas e das concepções educacionais, passando de um modelo segregacionista para uma abordagem que valoriza a diversidade e a equidade. Na primeira seção, apresentamos um breve histórico das leis que fundamentam a inclusão escolar no país, destacando os avanços normativos e os desafios ainda existentes para a efetivação de uma educação verdadeiramente acessível a todos.

Ao adotar um olhar integrado, buscamos, na segunda seção, dialogar sobre a importância das profissionais de apoio no contexto de inclusão de alunos autistas. dessa seção contempla a legislação vigente, discutindo o papel desempenhado por cuidadoras e professoras auxiliares, bem como suas responsabilidades no processo inclusivo. Ainda, buscamos inicialmente trazer reflexões sobre as cuidadoras no contexto da literatura, evidenciando seu desempenho ao oferecer atendimento individualizado aos estudantes com deficiência. Nesse cenário, os alunos com deficiência frequentam classes comuns e, para isso, são atendidos por cuidadoras e professoras auxiliares em aulas regulares.

A terceira seção deste estudo tem o intuito de debater a inclusão escolar, com

um enfoque especial nos alunos autistas, aprofundando o debate sobre questões relacionadas às políticas inclusivas, práticas pedagógicas e desafios enfrentados no ambiente educacional, principalmente no que se refere à Educação Matemática com o propósito de provocar reflexões a respeito de como se dá a inclusão desses estudantes, no processo de ensino e aprendizagem da matemática, em escolas comuns.

3.1 – Breve histórico das legislações sobre Educação Inclusiva no Brasil

A Educação Inclusiva brasileira teve como principal divisor de águas a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, a qual prevê, no artigo 208, Inciso III: “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. A partir de então, diversas leis foram criadas para validar o que estava previsto na Constituição.

Desde então, preconiza-se a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)⁷, como forma de garantir o acesso à escola comum para os alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), denominação anterior a alunos com deficiência. Entretanto, não havia definição de como e em quais espaços iria ocorrer esse acesso.

A partir da Declaração de Salamanca, o conceito de Educação Especial⁸ foi ampliado e passou a ser concebido na perspectiva da Educação Inclusiva, que é compreendida dentro da estrutura de educação que abrange todas as pessoas. Esse documento retratou os princípios, políticas e práticas relacionadas às necessidades educativas. Nessa perspectiva, a estrutura escolar deveria acolher todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais,

⁷ De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva “O Atendimento Educacional Especializado identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela” (Brasil, 2008, p. 16).

⁸ A ideia de Educação Especial, historicamente, era compreendida pela escolarização pela escolarização da criança com TEA por meio das instituições especializadas. O atendimento baseava-se no modelo clínico médico no qual o trabalho educativo centrava-se na deficiência do aluno, a fim de corrigir ou amenizar déficits e determinar uma incapacidade de aprender e desenvolver-se (Vasques, 2003). Desse modo, prevaleceu a concepção de que a Educação Especial, estabelecida em paralelo à educação regular, representava a abordagem mais adequada para atender a alunos com deficiência (Brasil, 2007). Contudo, com as mudanças nas legislações, especialmente, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015), hve uma reorientação para garantir a igualdade de oportunidades e promover a inclusão de pessoas com deficiência na educação regular, enfatizando-se uma abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento pleno dos alunos.

linguísticas ou outras (Brasil, 1994).

Além disso, essa Declaração promove a ideia de ambientes verdadeiramente inclusivos e acolhedores. Nesse cenário, surge a necessidade de profissionais que deem apoio aos estudantes, capazes de facilitar não somente as atividades cotidianas como higiene e locomoção, mas também de desempenhar um papel capaz de mediar a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Mais tarde, foi promulgada a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida como LDB, a qual conceitua como Educação Especial a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Art. 58, caput). Ainda, a LDB determina que haja serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial (Art. 58, § 1º). Por meio do Projeto de Lei 8.014-C, de 2010, foi acrescentado o texto abaixo ao art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96:

§ 2º Quando necessário para promover o atendimento educacional na escola regular, e em função das necessidades específicas do aluno, será assegurado ao educando portador de necessidades especiais a presença de cuidador no estabelecimento de ensino, para atendimento das suas necessidades pessoais (Brasil, 2010).

Nesse sentido, dependendo das características da deficiência do aluno, a fim de assegurar sua inclusão escolar, é essencial contar com a assistência de uma cuidadora, já que essa profissional de apoio acompanha o estudante com deficiência de maneira individualizada, auxiliando-o em suas necessidades de mobilidade, cuidados pessoais e execução de tarefas (Brasil, 2010).

Com isso, as instituições de ensino regulares, regionais, nacionais e internacionais têm o compromisso de receber os alunos de modo a contemplar a aprendizagem de todos, reconhecendo que cada um possui ritmos e modos diferentes de aprender, assim como é relevante um currículo acessível e organizado, assegurando uma educação de qualidade. Conforme Orrú (2019, p. 157), quando a escola matricula um aluno com TEA e “não se empenha em realmente proporcionar um espaço de acolhimento, permanência e participação desse aluno junto aos demais, ela não está atuando como uma escola de princípios inclusivos”, uma vez que apenas receber o aluno não configura inclusão, ao invés disso, ratifica a autora, “é uma pseudoinclusão”.

No caso do Brasil, a legislação promove a inclusão de indivíduos com

deficiência⁹ em escola comum ou regular, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a qual dedica um capítulo à Educação Especial, estabelecendo, no art. 58, diretrizes para essa modalidade de ensino. Esse artigo define:

Art. 58 Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, **serviços de apoio especializado**, na escola regular, para **atender às peculiaridades da clientela de educação especial**.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil (Brasil, 1996, s/p, **grifo nosso**).

Sendo alvo de propostas de alteração, o artigo destaca diretrizes fundamentais, como a priorização do ensino na rede regular, a garantia de serviços de apoio especializados e a atenção desde a primeira infância.

Nessa perspectiva, a Educação Inclusiva tornou-se é uma área em constantes transformações. Entender o papel da cuidadora escolar é essencial para a compreensão do processo de inclusão escolar. Nesse contexto, segundo a Política Nacional na Perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o cuidador escolar é um profissional capaz de auxiliar na garantia do direito das crianças com deficiência em ter acompanhamento durante o seu desenvolvimento e aprendizagem.

De igual modo, por meio do Projeto de Lei nº 8.014, de 2010⁴, pretendia-se garantir a presença de um cuidador escolar, quando necessário, para atender às necessidades de alunos com deficiência. Essa medida foi efetivada com a inclusão do § 4º ao art. 58 da Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

§ 4º Quando necessário para promover o atendimento educacional na escola regular, e em função das necessidades específicas do aluno, **será assegurado ao educando portador de necessidades especiais a**

⁹ Utilizamos o termo "deficiência" de maneira cuidadosa e respeitosa, reconhecendo as complexidades e debates em torno da terminologia. Ressaltamos que a linguagem empregada em relação a pessoas com deficiência tem acompanhando mudanças sociais, legais e culturais que buscam promover a inclusão e combater preconceitos. Ademais o termo "deficiência" está ratificado em documentos internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), e na legislação brasileira, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Nossa objetivo é respeitar essas normativas e reforçar uma abordagem que valorize a dignidade e os direitos das pessoas com deficiência.

presença de cuidador no estabelecimento de ensino, para atendimento das suas necessidades pessoais (Brasil, 2010, s/p., grifos nossos).

Portanto, dependendo das características da deficiência do aluno, a fim de efetivar-se sua inclusão escolar, é essencial contar com a assistência de uma cuidadora, já que essa profissional acompanha o estudante com deficiência de maneira individualizada no ambiente escolar, auxiliando-o em suas necessidades da vida diária e da prática educacional (Brasil, 2010).

Sendo assim, a legislação brasileira, ao reconhecer o papel da cuidadora como essencial no apoio a pessoas com deficiência, especialmente em contextos educacionais e sociais, não define diretamente o termo "cuidador". Todavia, em ambientes escolares, essa função é descrita como aquela que oferece suporte aos estudantes com deficiência, conforme previsto nas Diretrizes Operacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), assegurando a matrícula de todos os educandos nos sistemas regulares de ensino.

Importante realçar que o Decreto nº 7.612/2011 (Brasil, 2011b), que estabelece o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, define pessoa com deficiência de forma alinhada com a Convenção da ONU. Por meio desse decreto, em seu artigo 2º, pessoas com deficiência são assim conceituadas:

São consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Vale lembrar que a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, a qual trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, possibilitou assegurar legalmente os direitos das pessoas autistas, incluindo o acesso à educação e à inclusão preferencialmente em escolas regulares com suporte especializado. Como resultado, o número de matrículas¹⁰ de alunos com TEA cresceu, ampliando debates sobre suas necessidades educacionais. Isso significa que as escolas devem oferecer suporte e adaptações para efetivar a aprendizagem e o convívio social de alunos com TEA. Esse aumento, na concepção de Chiote (2015, p. 20), "[...] tem fomentado a discussão a respeito de quem são essas crianças, como aprendem, quais as práticas adotadas nos cursos de formação inicial e continuada de professores". Tais debates se tornaram relevantes para um conhecimento mais amplo e mais

¹⁰ No capítulo 3.3 será apresentado o gráfico que demonstra esse aumento do público-alvo da Educação Especial no ensino Fundamental.

profundo das principais características do Transtorno do Espectro Autista e das peculiaridades que podem interferir no processo de ensino e de aprendizagem.

Embora o direito constitucional de grupos socialmente excluídos esteja formalmente garantido, sua efetivação ainda enfrenta desafios, exigindo esforços contínuos para evitar retrocessos. Apesar de constituir um direito adquirido, indicando que ainda há um longo caminho a ser percorrido para que seus objetivos sejam plenamente alcançados, a luta pela inclusão se configura como uma constante (Milli; Corrêa; Thiengo, 2024). A legislação reconhece o TEA como uma deficiência, destacando características como dificuldades na comunicação e padrões comportamentais específicos (Brasil, 2012). Assim, além de respaldar direitos fundamentais, a lei reforça a pertinência de medidas que respeitem a identidade autista e garantam condições adequadas de aprendizagem.

O Decreto Federal nº 8.368/2014 (Brasil, 2014a), que regulamenta a Lei nº 12.764/2012, menciona que a instituição de ensino deve providenciar o acompanhante ao aluno com deficiência quando há comprovada necessidade de apoio "às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais" (Brasil, 2014). No entanto, não há uma referência específica quanto às necessidades pedagógicas ou escolares, o que significa que esse profissional pode ser alguém destinado a auxiliar o aluno em suas necessidades motoras, alimentares e de higiene, não sendo exigidos conhecimentos educacionais para o desempenho dessas atividades, as quais são da responsabilidade da cuidadora escolar.

Uma das metas do Plano Nacional de Educação, segundo o art. 4º do parágrafo único da Lei nº 13.005/2014, consiste na universalização do atendimento, que deve ser oferecido, preferencialmente na modalidade de ensino regular, para crianças com idades entre 4 e 17 anos que possuam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou superdotação (Brasil, 2014).

Em consonância, a legislação vigente, que institui a Lei da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, reafirma, em seu art. 2º, que a deficiência não compromete a plena capacidade civil, proibindo qualquer forma de discriminação (Brasil, 2015; 2019). Essa lei, elaborada em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, representa um marco significativo na garantia de direitos e na promoção da inclusão social e educacional das PCD.

No âmbito escolar, um dos avanços dessa legislação foi a presença do apoio profissional para garantir a efetiva participação dos estudantes com deficiência no

ensino regular. A cuidadora escolar, nesse contexto, desempenha um papel essencial ao oferecer suporte em diversas demandas do cotidiano escolar. Dessa forma, sua atuação vai além das disposições legais, contribuindo para a construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

Apesar dos avanços assegurados pelas leis brasileiras (Brasil, 1994; 1996; 2001; 2008; 2012, 2015, 2019), a inclusão escolar continua sendo um processo desafiador. Cabe notar que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) estabelece diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência no sistema educacional. De acordo com esse marco legal, a cuidadora escolar é, de fato, indicada principalmente para suprir as necessidades escolares de higiene, locomoção e alimentação dos alunos com deficiência. Entretanto, essa política também reconhece a importância da formação ideal do cuidador escolar para atuar de forma mais eficaz com o público-alvo da Educação Especial (PAEE)¹¹, promovendo, assim, um suporte mais adequado no contexto escolar.

Diferentemente da cuidadora escolar, cuja atuação está prevista em legislações voltadas à inclusão, a função da professora auxiliar não possui regulamentação específica em âmbito nacional. Sua presença no ambiente escolar depende das políticas adotadas por cada rede de ensino ou município, como ocorre em Pelotas, onde essa profissional desempenha um papel complementar ao do professor titular. A professora auxiliar pode atuar diretamente no apoio pedagógico, auxiliando no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência, adaptando atividades e oferecendo suporte para que esses alunos possam acompanhar o currículo escolar de forma mais efetiva. No entanto, a ausência de diretrizes nacionais para essa função pode gerar lacunas na sua atuação e na formação necessária para desempenhá-la de maneira adequada.

3.2 – A inter-relação da cuidadora e a professora auxiliar na Educação Inclusiva

Para dar início às primeiras reflexões sobre a dinâmica de inclusão, destacamos dois profissionais de apoio que desempenham papel revelante na criação

¹¹ Com base na Política Nacional de Educação Especial, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de junho de 2007, os alunos que abrangem o público-alvo da educação especial incluem aqueles que têm deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e também aqueles com altas habilidades/superdotação.

de um ambiente educacional inclusivo e de suporte aos estudantes autista: a cuidadora e a professora auxiliar.

Durante um longo período, a educação de crianças com deficiência esteve vinculada a um modelo de ensino segregador, distante das salas de aula comum, sendo denominada Educação Especial. Contudo, com o decorrer do tempo, essa abordagem passou por transformações significativas, redefinindo o seu propósito e assegurando que os alunos com deficiência tivessem o direito à inclusão no ambiente educacional regular.

No campo de estudos sobre as funções de cuidadora e professora auxiliar, observa-se uma escassez de estudos que aprofundem essa temática. No entanto, algumas pesquisas podem contribuir para essa discussão, ao forcecer embasamento teórico e evidências sobre a atuação dessas profissionais no processo inclusivo. Um exemplo é o artigo *O papel do cuidador na Educação Especial Inclusiva* (Farias; Andrade, 2024), que, além de ser um estudo recente, ressalta o papel do profissional de apoio como facilitador na promoção da Educação Inclusiva e enfatiza a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso igualitário à educação. De maneira analógica, a pesquisa intitulada *O professor auxiliar junto ao estudante com NEE: um relato de experiência* (Medeiros Filho et. al, 2024), os autores investigaram as principais dificuldades enfrentadas por esses profissionais no atendimento a estudantes com Necessidades Educacionais Específicas (NEE), principalmente crianças e adolescentes neurodivergentes. A pesquisa teve como objetivo analisar os desafios da atuação desses profissionais, considerando suas práticas e demandas. Como metodologia, foi utilizado um formulário com perguntas voltadas à coleta de dados, a fim de compreender o contexto e as estratégias empregadas no suporte a esses alunos. Como resultados, são mencionados lacunas na formação dos cursos de Pedagogia, relacionadas à função de professores auxiliares; ausência de reconhecimento como profissionais da educação e, por fim, necessidade de direcionamento de seus desempenhos.

As funções desempenhadas pelos profissionais de apoio têm sido um tema polêmico e recente no campo da educação, sendo ainda pouco debatido em estudos acadêmicos, apesar da sua contratação já ser uma realidade. A necessidade de mediação para promover a inclusão escolar está intimamente ligada a tarefas que abrangem cuidados pessoais, auxílio na locomoção, assistência na alimentação e higiene. Isso ocorre porque, dada a demanda existente nas salas de aula, os professores de sala comum, muitas vezes, não têm condições específicas para

assumir essas responsabilidades (Lopes, 2018).

No contexto da inclusão escolar, a presença de cuidadora escolar deve ser compreendida como um desses serviços de apoio especializado, sempre que sua atuação for necessária para efetivar a inclusão e a permanência do estudante no ambiente escolar. Assim, a disponibilização nas escolas de cuidadora para auxiliar aqueles que necessitam será fundamental para promover a inclusão dessas pessoas na rede regular de ensino e, consequentemente, garantirá o direito básico à educação tutelado constitucionalmente.

Em contrapartida, de acordo com as observações de Silva e Oliveira (2020), não existem requisitos ou critérios específicos relacionados à formação da cuidadora escolar, visto que, na maioria dos casos, essa profissional de apoio pode possuir uma formação básica e não lhe é requerida uma qualificação pedagógica específica para sua função. No entanto, ter um entendimento sobre o conceito de Educação Inclusiva é um ponto de partida essencial para efetivar ações que impactem positivamente as práticas escolares e possibilitem a promoção da inclusão de alunos com deficiência, uma vez que estes têm o direito a frequentar escolas comuns, obtendo igualdade de oportunidades.

Os resultados da pesquisa realizada por França; Oliveira; Oliveira (2020) apontam questões pertinentes relacionadas à atuação das cuidadoras no contexto da inclusão escolar. Alguns pontos-chave podem ser destacados a partir das conclusões: a atuação da cuidadora, por vezes, pode estar acontecendo de forma mecanizada, e as medidas de inserção da inclusão dessas profissionais é um passo importante na promoção da igualdade de oportunidades. Entretanto, é importante valorizar a cuidadora enquanto participante ativa, considerando seu papel, suas responsabilidades, assim como levar em conta sua atuação em prol da inclusão escolar, ao mesmo tempo em que se enfatiza a necessidade de investir em sua formação e realizar uma abordagem reflexiva a respeito de suas funções, de modo que atendam às necessidades dos alunos que requeiram seu auxílio.

Dessa forma, é fundamental confirmar as suas responsabilidades e sua contribuição para a promoção da inclusão escolar. Isso deve ser acompanhado de investimentos em sua formação e incentivo a uma abordagem reflexiva sobre suas funções, a fim de atender, de maneira eficaz, às necessidades dos alunos que dependem de seu apoio.

Lima (2018) argumenta que a origem do papel da cuidadora está ligada às crianças com deficiências. Essa associação se deve a uma série de influências que

abrangem aspectos sociais, políticos, institucionais, educacionais, legais e históricos. Por outro lado, em se tratando da professora auxiliar, apesar da crescente importância reconhecida dessa profissional, evidenciada por alguns estudos, sua participação no ensino de alunos autistas é um direito recentemente estabelecido.

Além disso, observa-se a ausência de uma demarcação clara das exigências de formação ou do papel dessa profissional nas atividades educacionais e pedagógicas relacionadas ao contexto específico da escola comum (Mayer *et al.*, 2019). Essa constatação salienta a necessidade urgente de estabelecer diretrizes mais claras e abrangentes para a formação e atuação da professora auxiliar no suporte aos alunos autistas. A falta de definições específicas pode resultar em lacunas dos papéis dessas profissionais, impactando diretamente a qualidade do apoio oferecido aos alunos com TEA no ambiente educativo.

No que tange ao município de Pelotas, onde a pesquisa foi realizada, para preencher a vaga do cargo de cuidadora, geralmente, é feita a seleção através de edital, e a jornada de trabalho é de 33 horas semanais, com a exigência de o candidato ter concluído o Ensino Fundamental (Prefeitura Municipal de Pelotas, 2019). Já, em relação ao cargo de professora auxiliar, não encontramos nenhuma legislação que amparasse essas profissionais, até o momento presente. No entanto, o cargo de professora auxiliar é ocupado por professoras efetivas da rede municipal por meio da complementação de carga horária. Essas profissionais possuem formação em nível superior. Para o exercício da função de cuidadora, o sujeito não necessita de qualquer formação especializada (Prefeitura Municipal de Pelotas, 2019).

De acordo com o Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem (CAPTA), situado em Pelotas, as professoras auxiliares atuam ajudando os alunos com deficiência na realização das atividades escolares, dando apoio na mediação do processo de ensino e aprendizagem, bem como tendo participação na elaboração de pareceres descritivos e na construção de um planejamento colaborativo para a atuação em sala de aula. Com relação as cuidadoras, esse centro menciona que realizam suas atividades com foco nos cuidados especiais, a partir de propósitos estabelecidos pela escola ou pelos responsáveis diretos, atendo-se ao bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, locomoção e recreação da pessoa assistida em todos os espaços da escola nos quais se fizerem necessários tais cuidados.

Segundo as leis municipais nº 5.930/2012 e nº 6.163/2014, no que diz respeito à descrição e às atribuições do cargo de cuidadora, é garantido o exercício de

atividades que envolvam cuidados especiais, a partir dos objetivos específicos estabelecidos pela escola ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, locomoção e recreação da pessoa assistida. Alguns exemplos quanto às atribuições da cuidadora: desenvolver atividades da escola com alunos com deficiência; permanecer com os alunos com deficiência dentro da sala de aula; auxiliar os professores no desenvolvimento de atividades com alunos com deficiência; acompanhar os alunos com deficiência nas atividades recreativas; ajudá-los a se alimentar; zelar pelo seu material dentro da instituição; acompanhar o mesmo até que o responsável venha buscá-lo; e outras atividades correlatas as quais possam facilitar a presença do aluno com deficiência na escola (Prefeitura Municipal de Pelotas, 2023).

A formação para o campo da Educação Inclusiva geralmente é direcionada a professoras, enquanto que as cuidadoras têm funções específicas. A ênfase para estas profissionais está mais na prestação de apoio direto do que na necessidade de uma formação extensiva, pois as professoras recebem formação para exercer sua função docente. Normalmente, em Pelotas, a professora auxiliar é uma profissional efetiva que atende estudantes com deficiência, transtorno ou superdotação, trabalhando em escolas onde sua atuação se faz necessária. Ela exerce várias funções, as quais podem englobar a adaptação de materiais, o atendimento individualizado, a facilitação da comunicação e o auxílio nas atividades escolares. Seu trabalho é fundamental para assegurar que tais estudantes possam participar das aulas e desenvolver seu potencial.

Por outro lado, as cuidadoras não estão diretamente envolvidas no processo de ensino formal, já que seu papel está relacionado à assistência prática. Seu trabalho é relevante para o bem-estar dos alunos, mas não requer a mesma formação extensiva das professoras (Silva, 2018).

No contexto da inclusão escolar, cuidadoras e professoras auxiliares desempenham um papel essencial no suporte aos estudantes com deficiência, garantindo sua permanência e participação no ambiente educativo. Esse acompanhamento individualizado é especialmente relevante para estudantes com TEA, que costumam necessitar de suporte adicional para se adaptarem às demandas escolares.

No município de Pelotas, tanto cuidadoras quanto professoras auxiliares contribuem para a criação de um ambiente mais acessível e inclusivo em sala de aula. Sua presença fortalece a equidade no processo educativo e assegura que as

necessidades dos estudantes sejam atendidas de maneira mais eficaz. A colaboração entre professoras, professoras auxiliares e cuidadoras é, portanto, fundamental para promover uma inclusão efetiva, assegurando que os estudantes com deficiência participem das atividades escolares.

Entretanto, a ausência de uma regulamentação nacional para a função da professora auxiliar representa um grande desafio, como a indefinição de atribuições, a falta de formação específica e a precarização do trabalho, que são questões as quais impactam diretamente na qualidade do suporte oferecido aos estudantes. Dessa forma, torna-se imprescindível avançar nas discussões sobre políticas públicas que reconheçam e valorizem a atuação dessas profissionais na construção de uma escola realmente inclusiva.

No próximo tópico, abordaremos a questão da Educação Matemática Inclusiva relevante para a formação integral de alunos com algum tipo de transtorno ou deficiência. Além disso, será feita uma reflexão sobre as ideias de diferentes autores a respeito desse tema.

3.3 – Diálogos entre Educação Matemática Inclusiva e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)

No Brasil, o processo de inclusão escolar está em fase inicial, requerendo aprimoramento, ora pela escassez de definições de políticas educacionais que assegurem condições para que os marcos legais se cumpram, ora pela necessidade de transformação da escola em um ambiente que contemple a diversidade humana e, simultaneamente, leve em conta a singularidade de cada aluno (Capellini, 2018). Entretanto, ainda hoje, os termos Educação Especial e Educação Inclusiva nem sempre são bem definidos na sociedade, todavia esta pesquisa segue a orientação de Educação Inclusiva, conforme defende Mantoan:

Na perspectiva inclusiva, suprime-se a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades de ensino especial e de ensino regular. As escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiência e com necessidades educacionais especiais) (Mantoan, 2003, p. 16).

Em outras palavras, na perspectiva inclusiva, não se deve fazer uma distinção entre o ensino especial e o ensino regular. Em vez disso, as escolas necessitam acolher as diferenças entre todos os alunos sem discriminá-los. Isso significa que o

planejamento, as atividades e a avaliação da aprendizagem são pensados para atender a todos, incluindo alunos com deficiência ou transtornos, dentro de um único sistema educacional.

No campo da inclusão escolar, existem diversos autores interessados pelo tema. Entre eles, podem ser citados os exemplos de Maria Teresa Eglér Mantoan (2003) e Rosita Carvalho (2019). A primeira, na obra *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* versa sobre como implantar a inclusão educacional e quais seus benefícios para todos os envolvidos nesse processo. Já, Carvalho, no livro *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*, defende que a escola inclusiva deve ser um sistema aberto que necessita rever suas ações de modo a reestruturar culturas, políticas e práticas ainda elitistas e excludentes.

Outro exemplo de pesquisas acadêmicas em Educação Matemática Inclusiva pode ser encontrado em Ivete Maria Baraldi, que, com um olhar ampliado sobre o assunto, conduziu estudos nos quais são orientadas aproximações nesse campo. Além disso, essa autora é co-organizadora das seguintes obras: em 2018, *Educação Matemática Inclusiva: estudos e percepções*, co-organizado com Rosa; e, em 2022, *Uma ciranda da Educação Matemática (Inclusiva): diálogos diversos*, co-organizado com Rios. Tais estudos evidenciam a relevância da escolarização para os sujeitos com deficiência ou transtorno os quais, em algumas situações, podem não parecer incluídos no ambiente escolar. Nessa concepção, os livros são um convite à reflexão sobre inclusão, indo contra a tendência da padronização, da homogeneização dos discentes e docentes.

Em linhas gerais, a Educação Matemática Inclusiva tem sido alvo de investigação e estudos acadêmicos por meio de reflexões e discussões realizadas em pesquisas que buscam beneficiar grupos historicamente marginalizados. A proposta defende que a matemática não deve se limitar a um determinado grupo, mas necessita abranger todos os estudantes, em suas peculiaridades, já que todos eles têm garantias legais e capacidade de aprender (Milli, Corrêa e Thiengo, 2024).

Apesar dos avanços contemporâneos discutidos nos modelos de inclusão, caracterizados pela ideia de ampliação da participação de pessoas com deficiência ou transtornos no processo educativo, ainda hoje, são percebidas influências de modelos educacionais pautados pelo caráter segregativo e assistencialista, comum na Educação Especial. Desse modo, o debate a respeito da Educação Inclusiva no Brasil é desenvolvido por grupos sociais e políticos que abordam a deficiência como uma patologia. Consequentemente, essa abordagem tem impedido que os modelos

educacionais sigam novos paradigmas (Mantoan, 2003).

Portanto, é indispensável a transformação das escolas para promover uma Educação Inclusiva. A inclusão escolar, no Brasil, ainda enfrenta desafios significativos, exigindo uma mudança de modelo que vá além da mera matrícula de alunos com deficiência em salas de aula comuns. Rodrigues (2010) aponta que a falta de uma estrutura escolar, efetivamente preparada para lidar com a diversidade, aliada à disseminação de informações imprecisas sobre a inclusão, resulta, na prática, na exclusão desses alunos.

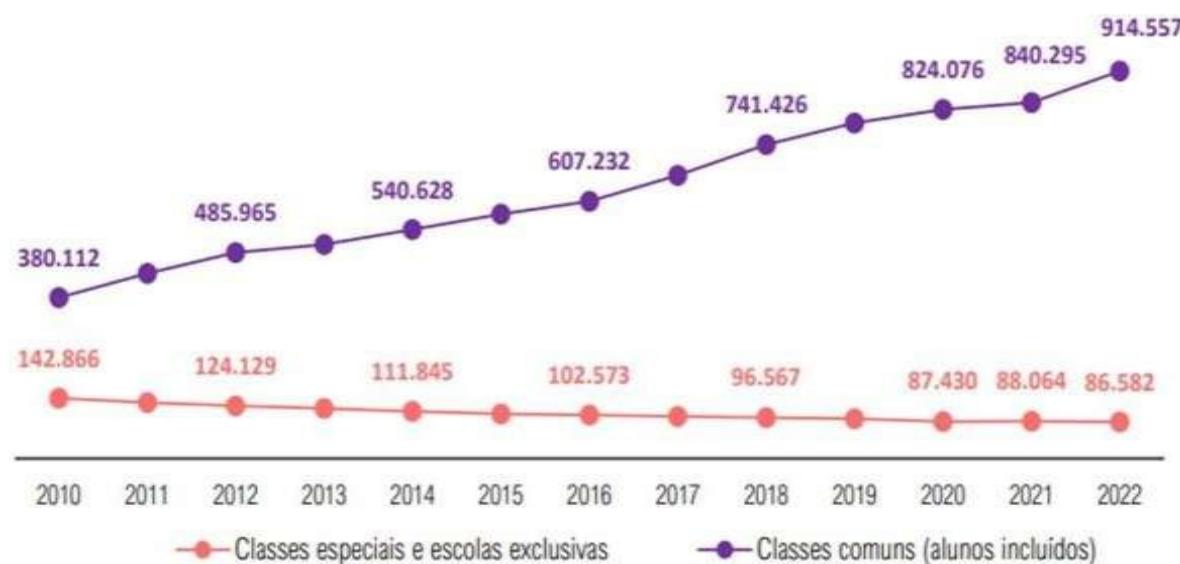
Conforme Capellini e Rodrigues (2009, p. 355): “A educação inclusiva é uma proposta da aplicação, no campo da educação, de um movimento mundial mais amplo, denominado ‘Inclusão Social’”. Quando se fala do processo de inclusão de alunos com TEA, tal atitude é cercada de inúmeros desafios, seja por parte do processo inclusivo da escola e dos professores, seja por parte da própria família que necessita concordar com o trabalho desenvolvido na instituição escolar. Não basta existirem legislações, estas necessitam ser aplicadas de modo a beneficiar quem é protegido por tais marcos legais. A inclusão necessita ser considerada como um compromisso e uma responsabilidade coletiva. Capellini e Rodrigues (2009, p. 356) complementam:

O discurso da inclusão passou a ser pautado em princípios éticos, como a celebração das diferenças, a igualdade para todos, a valorização da diversidade, o aprendizado cooperativo, a solidariedade, a igual importância das minorias em relação à maioria e o direito a todos de terem os suportes necessários para uma vida digna, com qualidade em todos os aspectos, como lazer, cultura, trabalho e educação (Capellini; Rodrigues, 2009, p. 356).

No ambiente educacional inclusivo, busca-se proporcionar a todos o direito a uma educação de qualidade. Para tanto, pessoas com TEA têm o direito de frequentar a escola comum e participar ativamente da vida escolar, ao mesmo tempo em que recebem apoio para desenvolver o seu potencial em um ambiente mais acolhedor. A inclusão de crianças autistas vai muito além da mera presença em sala de aula, pois essas crianças encontram uma série de desafios ao ingressar na escola comum, tentando fazer parte da instituição educativa como um todo (Oliveira, 2020).

Com base na crescente gama de legislações que tratam dos direitos do público-alvo da Educação Especial, observa-se um aumento significativo no número de matrículas em escolas comuns. O gráfico a seguir ilustra a evidência desse aumento em se tratando de alunos do Ensino Fundamental.

Figura 1- Evolução das matrículas de alunos incluídos no Ensino Fundamental, por local de atendimento (Brasil 2010-2022)



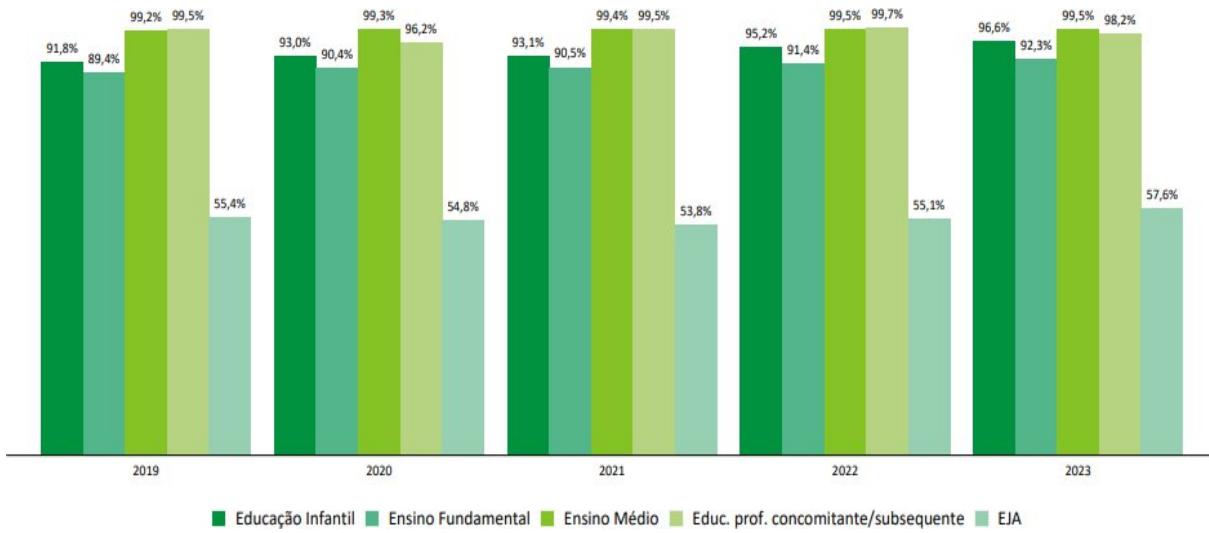
Fonte: INEP/Censo Escolar 2010-2022.

Os dados revelam que o número de matrículas em escolas/classes especiais têm diminuído, ao passo que o número de alunos incluídos¹² em classes comuns continua aumentando. Diante disso, apenas matricular estudantes, antes atendidos pela Educação Especial em escolas comuns, por si só, não é suficiente. É fundamental que esses alunos sejam reconhecidos como membros ativos da sociedade e, nesse sentido, que tenham garantido o direito a uma educação de qualidade, assim como os demais estudantes (Milli; Corrêa e Thiengo, 2024).

Sabe-se que hoje a inserção de alunos com TEA nas escolas é expressiva, visto que esses sujeitos possuem direitos assegurados não somente pela lei, mas também pelas políticas de inclusão do país. Um exemplo disso é observado pelos dados apresentados no resumo técnico do Censo Escolar da Educação Básica entre 2019 e 2023. Tais dados mostram que o percentual de alunos com deficiência, Transtornos do Espectro Autista ou Altas Habilidades matriculados em classes comuns aumentou gradualmente em quase todas as etapas de ensino. A análise do gráfico indica um crescimento significativo de inclusão nesse período, atingindo mais de 90% de alunos incluídos no Ensino Fundamental, o que reforça a expansão desse processo inclusivo (Brasil, 2024). A figura 2 demonstra esse crescimento.

¹² Aqui aponto a expressão “alunos incluídos” conforme evidenciado no gráfico, porém, surge a questão: alunos incluídos ou integrados? Posteriormente, serão exploradas as perspectivas relacionadas à inclusão e à integração.

Figura 2- Percentual de alunos matriculados com deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Transtornos Globais do Desenvolvimento ou Altas Habilidades que estão incluídos em classes comuns, segundo a etapa de ensino (Brasil, 2019-2023)



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica.

Diante desses dados, cabe questionar como a inclusão desses alunos tem sido efetivada nas escolas: Será que a prática cotidiana e as condições oferecidas nos ambientes escolares correspondem ao que consta nas legislações e políticas de inclusão? Embora os números indiquem um crescimento significativo, assim como o aumento de matrículas constitui um avanço importante, é essencial refletir sobre o tipo de inclusão que é oferecido a esses alunos, bem como o apoio e as adaptações necessárias para seu desenvolvimento integral.

Com base nessa reflexão e em se tratando de mecanismos legais, Mantoan (2003) enfatiza que, apesar da existência de legislações que exigem a inclusão escolar de alunos com deficiência, a mera conformidade com a legislação não é suficiente. A escola precisa passar por uma reorganização para atender às demandas da inclusão educacional. Essa reorganização não deve ser vista como uma simples obrigação legal, mas como uma necessidade ética e pedagógica.

Cabe salientar que Rosa e Baraldi (2018, p. 13) argumentam que a Educação Inclusiva necessita ir além dos termos legais. É preciso que se pense como sociedade, como membros da comunidade e, sobretudo, como educadores matemáticos. Essas duas autoras pontuam que “a Educação Matemática é diretamente influenciada por essa (não) movimentação”.

De maneira complementar, Mantoan (2011) destaca a urgência de repensar as práticas pedagógicas, visando assegurar que todos os estudantes possam aprender em um ambiente verdadeiramente plural, que transcendia os processos de exclusão.

Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma (Mantoan, 2011, p. 61).

Esse modelo de escola inclusiva exige que todas as áreas do conhecimento, incluindo a Educação Matemática, sejam igualmente acessíveis e adequadas às necessidades dos alunos com diferentes perfis de aprendizagem. A Educação Matemática, desse modo, deve ser planejada para que cada estudante construa seu conhecimento, desenvolvendo suas habilidades matemáticas, independentemente de suas particularidades. O processo educativo, assim, contempla a diversidade, alinhando-se à perspectiva de inclusão discutida por Mantoan, que ressalta:

A escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. Não pode continuar anulando e marginalizando as diferenças – culturais, sociais, étnicas – nos processos pelos quais forma e instrui os alunos. Afinal de contas, aprender implica ser capaz de expressar, dos mais variados modos, o que sabemos; implica representar o mundo a partir de nossas origens, de nossos valores e sentimentos (Mantoan, 2003, p. 15).

Com base nessa reflexão, reforçamos a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, a fim de transformar a escola em um espaço onde a multiplicidade de experiências e saberes seja um recurso inclusivo para a aprendizagem coletiva. Considerando a preocupação com a oferta de uma educação para todos, cabe ressaltar:

Escola para todos. Isso é o que busca todos que visam uma Educação Inclusiva e, para que aconteça, é preciso romper com as amarras da cultura escolar vigente questionando rótulos, discursos apropriados, o conceito de normalidade, modelos de aula e avaliações uniformes. O ser humano é um ser diverso. Isto nos motivou a pensar na formação de professores que estejam mais preparados para lidar com a diversidade, utilizando as premissas do Desenho Universal para Aprendizagem na elaboração de suas aulas e na concepção de suas práticas (Marcondes; Lima, 2018, p.1).

De acordo com essa linha de pensamento, é preciso que sejam efetivadas políticas públicas que garantam ao professor o direito à formação de qualidade para atendimento da pluralidade dos alunos, bem como o compromisso do sistema educativo em preparar os educadores, não só com formação inicial, mas também com formação continuada (Marcondes; Lima, 2018; Esquincalha; Borges; Manrique, 2019; Guimarães; Pinto, 2019; Thiengo; Rosa; Moreira, 2019).

Ainda, de acordo com Mantoan (2003, p. 43):

[...] Ensinar, na perspectiva inclusiva, significa ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas que são usuais no contexto excludente do nosso ensino, em todos os seus níveis. [...] a inclusão escolar não cabe em um paradigma tradicional de educação e, assim sendo, uma preparação do professor nessa direção requer um design diferente das propostas de profissionalização existentes e de uma formação em serviço que também muda, porque as escolas não serão mais as mesmas, se abraçarem esse novo projeto educacional (Mantoan, 2003, p. 43).

Frente a esse cenário, notamos concepções divergentes. Ao longo da história, foram mudadas as perspectivas e contextos com relação às pessoas com deficiência. De início, a perspectiva era de exclusão, afastando os educandos com deficiência dos demais. Já, na concepção de separação, os alunos com deficiência não interagiam, nem se integravam com os colegas e professores, sendo invisibilizados no grupo. Mais tarde, com a integração, passou-se a entender que esses estudantes deveriam estar integrados ao contexto escolar, ainda que sem garantias de sua participação efetiva como integrantes do todo. Por fim, com a concepção de inclusão escolar, a qual assegura que todos façam parte do coletivo, não se exclui nenhum dos estudantes, fomentando a aprendizagem de todos.

Com o diagrama abaixo (Figura 3), apresentamos a ilustração que mostra o modo de percepções a respeito de inclusão, exclusão, separação e integração em relação às pessoas com deficiência.

Figura 3-Diferentes paradigmas com relação à pessoa com deficiência



Fonte: <http://www.inclusive.org.br/?p=23982>. Acesso em: 24 jul. 2023.

Mantoan (2003) enfatiza que inclusão escolar deve abranger toda a comunidade, e não apenas os alunos com deficiência. Critica o paradigma da

normalização imposto, ao longo dos anos, pelo sistema de ensino, que fragmenta e atende parte da sociedade. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário romper com essa lógica e garantir a participação ativa de todos os estudantes no ambiente escolar. Para Mantoan (2003, p. 30):

A inclusão também se legitima, porque a escola, para muitos alunos, é o único espaço de acesso aos conhecimentos. É o lugar que vai proporcionar-lhes condições de se desenvolverem e de se tornarem cidadãos, alguém com uma identidade sociocultural que lhes conferirá oportunidades de ser e de viver dignamente.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva é, acima de tudo, uma questão de direitos humanos. Por consequência, deve ocorrer sem preconceitos e barreiras. Assim, a escola cumpre seu papel, promovendo o desenvolvimento global e evitando que alunos com dificuldades sejam estigmatizados ou tenham seus direitos negados.

Nessa perspectiva, Mantoan (2003, p. 57) afirma que “conhecemos os argumentos pelos quais a escola tradicional resiste à inclusão – eles refletem a sua incapacidade de atuar diante da complexidade, da diferença, da variedade, da singularidade”. Dessa maneira, torna-se imprescindível que educadores e pais se preparem para vivenciar essa nova realidade.

Estudos sobre o TEA revelam que muitos professores têm concepções equivocadas, o que impacta negativamente as práticas pedagógicas e as expectativas de aprendizagem (Camargo; Bosa, 2009). Os desafios enfrentados pelos docentes manifestam-se através de episódios de ansiedade e conflitos diante da necessidade de lidar com a diversidade representada pelo "diferente". Nessa compreensão, essas autoras apontam que ainda há obstáculos a superar, os quais, geram questionamentos e esforços por parte dos governantes, bem como da comunidade acadêmica e científica para assegurar os pré-requisitos de uma inclusão efetiva das diferenças (Camargo *et al.*, 2020).

Frente a essa realidade, Camargo e Bosa (2009) concluem que os estudos existentes sobre inclusão escolar e TEA indicam que o desenvolvimento das competências sociais em crianças autistas está relacionado à qualificação contínua dos professores, ao apoio pedagógico adequado e à valorização do trabalho docente, sendo ainda um grande desafio transformar a escola em um espaço efetivo que favoreça esse desenvolvimento.

Cumpre acrescentar, no que se refere às práticas com alunos autistas, Gaiato (2019) enfatiza que a criança autista tem capacidade de aprender, contudo sua aprendizagem se efetiva de modo diferente. Compreender suas dificuldades e ensiná-

la, fundamentando-se nisso, é o maior desafio de um professor. Se o educador conseguir que cada aluno aprenda, tal fato pode fazer uma grande diferença na vida dos educandos. Consequentemente, é preciso que o educador conceba o aluno como um ser aprendente, confiando em suas capacidades e potencialidades, as quais vão se desenvolver, por meio de aprendizagens para a sua vida, no convívio com seus pares, assim como com os demais sujeitos.

Pletsch e Lima (2014) confirmam os benefícios que a inclusão escolar proporciona aos sujeitos com TEA, visto que a escola se preocupa com o desenvolvimento desses indivíduos. Em contrapartida, torna-se indispensável tomar alguns cuidados ao incluir esses estudantes, porque uma inclusão praticada sem os devidos cuidados pode tornar-se exclusão, impedindo o aluno de crescer no ambiente escolar. Para o processo de inclusão escolar ser bem-sucedido, esse necessita atender a três condições básicas:

- 1) Conhecer e estudar as características comuns às pessoas com autismo;
- 2) Definir a forma de atendimento educacional a ser ofertado concomitantemente com a turma comum; e
- 3) Desenvolver estratégias adequadas de atuação pedagógica em sala de aula, respondendo às necessidades educacionais especiais de alunos com autismo, as quais devem ser avaliadas sistematicamente (Menezes, 2012, p. 53).

Por conseguinte, é imprescindível proporcionar aprendizagens significativas, permitindo que os educandos aprendam, pensem, sintam, participem de um grupo social e se desenvolvam com ele e, a partir dele, com toda sua singularidade (Pletsch; Lima, 2014). Logo, o desenvolvimento integral exige que o educando participe das atividades em sala de aula de modo significativo.

Proporcionar às crianças com TEA oportunidades de interação favorece o desenvolvimento de suas habilidades sociais, estimula suas capacidades, impede o isolamento contínuo e promove trocas que enriquecem o processo de aprendizagem. A inclusão no ensino comum requer respeito às singularidades, contribui para o desenvolvimento social das crianças autistas e amplia a compreensão das demais, ao aprenderem com as diferenças, fortalecendo uma Educação Inclusiva (Camargo; Bosa, 2009; 2012).

Nessa mesma linha de pensamento, podemos sustentar, que incluir a criança autista ultrapassa a inserção na escola comum. É necessário, então, oportunizar aprendizagens, desenvolvendo suas potencialidades e constituindo “o sujeito como um ser que aprende, pensa, sente, participa de um grupo social e se desenvolve com ele e a partir dele, com toda sua singularidade” (Chiote, 2011, p. 24). Nesse contexto,

a inclusão auxilia na competência social desses educandos, até mesmo, viabiliza a convivência com os demais alunos neurotípicos¹³, com a intenção de fortalecer o aprendizado do respeito e da tolerância à diversidade, visto que o desenvolvimento atípico dificulta a interação social e a comunicação. Diante disso, a inclusão escolar favorece o convívio com os demais alunos (Guimarães, 2020).

Por sua vez, o docente necessita mudar a forma de ensinar, com o intuito de tornar suas aulas mais atraentes, buscando formas de atuação variadas que respeitem as limitações de cada um. Aulas que sejam mais diversificadas e capazes de tornar prazeroso o ambiente de aprendizagem, com atividades integradoras e participativas que estimulem a aprendizagem dos educandos (Campbell, 2016). Ainda, complementa:

O educador que de fato acolhe a inclusão procura conhecer a legislação que garante o direito à educação das pessoas com deficiência e exige auxílio, estrutura, equipamentos, formação e informações da rede de ensino para que a legislação seja eficazmente cumprida. Ele pesquisa sobre as deficiências e busca estratégias escolares de sucesso porque acredita no potencial de aprendizagem do aluno e na importância da convivência com ele para o crescimento da comunidade escolar, e porque pesquisa, não se sente despreparado e não rejeita o aluno com deficiência; pelo contrário, procura apoiar os pais dos alunos com informações (Campbell, 2016, p. 162).

Segundo os estudos dessa autora, o educador mencionado não se limita apenas ao conhecimento trazido pela legislação, que é garantir o direito à educação das pessoas com deficiência. Ele vai mais além, reconhece que o simples cumprimento normativo não é suficiente para criar um ambiente educacional inclusivo e eficaz. Na sala de aula, devem ser postas em prática atividades que viabilizem a produção de conhecimentos e o convívio harmonioso.

Já, Capellini e Mendes (2003) referem que a primeira etapa para o processo de inclusão refere-se à disponibilização de informações, técnico-científicas e legais, aos professores do ensino comum envolvidos na inclusão escolar. Entretanto, compete mencionar que tais atitudes estão voltadas para os aspectos cognitivos e, quanto aos aspectos afetivos e emocionais que estão presentes as relações humanas, podem se constituir em dificuldades adicionais, quando se trata de pessoas com deficiências ou transtornos. As autoras são enfáticas ao dizer que tais aspectos devem emergir para que possa ser desenvolvida uma aprendizagem significativa.

¹³ O termo neurotípico é utilizado para mencionar um adulto ou criança funcional que não apresenta alterações significativas na atenção, na memória e cognição, entre outros.

Nessa perspectiva, Mantoan (2003) questiona o verdadeiro papel da escola na atualidade, qual seja, o de promover a consciência cidadã nos seus alunos. Em vista disso, a escola precisa formular novas estratégias de incluir o aluno com deficiência com todas as suas diferenças, uma vez que a inclusão é o melhor caminho para desenvolvê-lo, criando oportunidades de se desenvolver com dignidade e aprender no meio social. Consequentemente, a inclusão torna-se também uma via para vencer barreiras sociais como o preconceito, já que forma gerações mais preparadas para encarar a vida com seus percalços.

A Educação Matemática Inclusiva emerge como um campo que busca romper com a visão homogeneizante do ensino, voltando-se para a valorização das potencialidades de cada estudante. Essa mudança de paradigma é essencial para a construção de práticas educativas que promovam efetivamente a inclusão, respeitando e acolhendo a diversidade. Nesse sentido, Fernandes e Healy (2019) enfatizam a importância dessa transição e o desenvolvimento dessa área em constante transformação:

A Educação Matemática Inclusiva é uma área em formação cujo aporte teórico tem sido construído em nossas salas de aula. Na nossa visão, estamos transitando de abordagens que, ao considerar temas que envolvem o público-alvo da educação especial, de modo geral, centram-se nas dificuldades específicas dos educandos, para perspectivas que destacam suas potencialidades. Assim, a questão norteadora de nossas discussões será: Como os educadores podem explorar as potencialidades dos seus alunos respeitando a diversidade de cada indivíduo? [...] (Fernandes; Healy, 2019, p. 1).

Essa reflexão apresentada pelos autores evidencia a necessidade de repensar o papel do educador na construção de um ambiente de aprendizagem inclusivo, no qual cada estudante seja valorizado por suas habilidades e contribuições. Para isso, é fundamental que os educadores se apropriem de estratégias pedagógicas que promovam a inclusão, adaptando-se às necessidades individuais e utilizando a diversidade como um recurso enriquecedor para o processo de ensino e aprendizagem.

A diversidade tem sido cada vez mais pautada em discussões com relação à Educação Matemática Inclusiva, evidenciando a pertinência de debates e reflexões sobre essa temática (Baraldi; Rosa, 2018). Com isso, há uma preocupação em conhecer o paradigma adotado nas aulas de Matemática dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e os modos de pensar e agir dos profissionais da Educação frente às pessoas com TEA, bem como em investigar como concebem a inclusão, compreendendo que, por um lado, há o respaldo legal da legislação e, por outro,

existem desafios para a sua aplicação prática não efetiva.

Em síntese, é dizer que: “o atendimento às crianças com deficiência e/ou necessidades educacionais especiais não deve ser o ‘de serviço’, ou seja, apenas de oferecer condições para que elas se integrem no ambiente escolar ou à sociedade, adaptando-se” (Baraldi; Rios, 2022, p. 10). Em outras palavras, os alunos autistas necessitam não só ser integrados no espaço educativo, mas também participar de todas as atividades como os demais.

Dessa forma, a discussão sobre diferença, diversidade e inclusão está cada vez mais presente na Educação Matemática, apontando a relevância da reflexão sobre essa temática nessa área de conhecimento. Conhecer um pouco das alterações e das manutenções de paradigmas sobre a educação de pessoas com deficiência, ao longo do tempo, se torna relevante para entendermos o que é a inclusão (Baraldi; Rosa, 2018).

De acordo com essa visão, Hoffmam e Tunas (2021, p. 133) afirmam que “a Educação Matemática (Inclusiva) precisa de lugar na roda da formação inicial em matemática”, a fim de desenvolver processos inclusivos de ensino e de aprendizagem matemática”. Nessa abordagem, pode-se vivenciar a Educação Matemática Inclusiva com o uso de diversos materiais didáticos. As autoras reforçam a importância de discutir a Educação Matemática desde a formação de professores, para que esses profissionais, em sala de aula, superem as visões tradicionais do processo de ensino e de aprendizagem.

Rosa (2021, p. 44) destaca que “a educação inclusiva envolve uma sociedade democrática, e é imprescindível, para sua efetivação, o combate a qualquer tipo de exclusão social, discriminação e segregação de indivíduos que apresentem algum tipo de deficiência”. Tudo isso, na perspectiva de que a inclusão é um processo no qual precisam ser rompidos os modelos de uma cultura que não está acostumada a conviver com o outro diferente.

Segundo Capellini (2018), a maioria das escolas ainda utilizam metodologias que se destinam a turmas homogêneas. Tal fato é contrário à abordagem da inclusão escolar. Outro aspecto essencial a ser ressaltado é a crença de que a pessoa com deficiência é incapaz e dificilmente poderá ser incluída, por apresentar diferenças na sua maneira de ser e agir.

Rosa (2017, p. 234) enfatiza:

Enquanto nós, educadores matemáticos, continuarmos pensando na padronização, na normalidade e idealizando discentes homogêneos não

conseguiremos avançar. Precisamos começar a transformação por nós, pois TODOS os nossos alunos devem ser incluídos e não percebidos ou ressaltados por suas particularidades. Por que pensar em adaptações, sejam elas curriculares ou de materiais didáticos, somente quando aparece alguém “diferente” do que tínhamos planejado? Por que o considerado “diferente” não se encaixa em nosso planejamento, se ninguém é igual a ninguém? Precisamos mudar o nosso olhar (Rosa, 2017, p. 234).

Nessa direção, são inúmeras as barreiras que impedem a efetiva implementação da política de inclusão no dia a dia de nossas escolas. A mais proeminente é a falta de preparação dos professores para receber estudantes com transtornos ou deficiência em salas já sobre carregadas com alunos que enfrentam diversos desafios, como a manutenção da disciplina e concretização da aprendizagem (Glat; Nogueira, 2002).

Essa prática, muitas vezes linear, ainda ocorre nas instituições de ensino. Por essa razão, é indispensável que o professor considere os conhecimentos prévios de cada aluno e seus interesses, reconhecendo formas diferentes e singulares de aprender. Independentemente da abordagem adotada, é necessário que o educador estude os processos inclusivos, assim como torna-se imprescindível sua qualificação para trabalhar com a pluralidade no contexto de sala de aula.

Seguindo esse raciocínio, concepções preconcebidas e estereotipadas sobre o TEA, muitas vezes reforçadas pela mídia, podem influenciar as expectativas dos educadores e a eficácia de suas ações no desenvolvimento de habilidades. O Trabalho pedagógico integrador, porém, tem o potencial de transformar limitações em oportunidades de crescimento coletivo, desde que os professores adotem uma postura de confiança no potencial de seus alunos, mesmo diante de dificuldades (Baptista, 2002). Estudos, como os de Bosa e Camargo (2009) indicam que, com o compromisso docente no processo de inclusão, é possível observar avanços expressivos no desenvolvimento de crianças autistas inseridas no ensino comum.

À luz disso, a perspectiva de uma Educação Inclusiva, fundamentada pela valorização da pluralidade humana, da maneira pela qual foi incorporada pela Educação Matemática Inclusiva, representa um dos benefícios da escola inclusiva, viabilizando o surgimento de uma sociedade melhor. Dessa forma, torna-se imprescindível que as políticas públicas voltadas à inclusão educacional sejam implementadas de maneira adequada e supervisionadas, já que as leis brasileiras determinam que o ensino inclusivo seja um direito fundamental e inalienável de todos os estudantes (Rosa; Baraldi, 2016). A Educação Matemática Inclusiva, portanto, vai além da garantia do aprendizado dos conceitos matemáticos: desempenha um papel

essencial na construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a pluralidade é celebrada como um valor central.

Promover condições que permitam a participação ativa dos estudantes e estimulem suas potencialidades é uma forma indispensável de valorizar a diversidade. Na Educação Matemática Inclusiva, verbos como acolher, aceitar, reconhecer, valorizar, respeitar e atender são centrais na prática com a diversidade. Logo, torna-se imprescindível repensar a atuação pedagógica frente à multiplicidade de diferentes perfis dos alunos. Portanto, o trabalho docente necessita levar em conta “as diferenças individuais não como problemas a serem consertados, mas como oportunidades para enriquecer o aprendizado” (Fleira; Fernandes, 2019, p. 5).

Nesse sentido, compete salientar o que sustenta Kranz (2014, p. 94):

A Educação Matemática que busca incluir todos os alunos nos processos de ensinar e aprender precisa levar em consideração a equiparação de oportunidades para todos os envolvidos, o que pressupõe rever concepções acerca do que seja matemática e do que seja aprender e ensinar matemática e, a partir disso, buscar metodologias que criem possibilidades reais e concretas para a aprendizagem e para o desenvolvimento de todos [...].

Nessa perspectiva, o autor aponta para uma visão ampliada da Educação Matemática, em que a inclusão e a equiparação de oportunidades são primordiais. Ao defender a revisão das concepções sobre o que significa ensinar e aprender matemática, sugere práticas pedagógicas inovadoras e acessíveis, adaptadas à diversidade. Com isso, reforça-se o compromisso com uma Educação Matemática Inclusiva, que implica desmistificar e democratizar o conhecimento matemático, assim como adotar práticas que valorizem e potencializem a diversidade como fonte de enriquecimento pedagógico.

Vale lembrar que, na contemporaneidade, a Educação Matemática Inclusiva mobiliza-se pelo acolhimento à diferença. Desse modo, faz-se necessário “saber compreender as diferenças para valorizar as potencialidades do ser humano” (Faustino, 2015, p. 13). Ao reconhecer as diferenças, os educadores podem empreender um novo processo de ensino e de aprendizagem, destacando grupos à margem da sociedade (Damasceno *et al.*, 2019).

A Educação Matemática Inclusiva pode ser compreendida como um espaço essencial para promover a consciência sobre a diversidade, resgatar a cidadania, assegurar direitos e ampliar as perspectivas existenciais. Além disso, favorece práticas educativas e sociais que efetivem o acesso, a permanência e a qualidade de vida, permitindo o pleno exercício da cidadania, seja na escola, nas universidades ou

no mercado de trabalho (Damasceno *et al.*, 2019; Alonso *et al.*, 2019).

Em suma, conforme preveem as Políticas Públicas de Inclusão, há necessidade de reorganizar os sistemas educacionais e ressignificar a atuação da escola (Rosa, 2015). Tais mudanças consideradas fundamentais possibilitam uma Educação Matemática acessível, que valorize as habilidades e potencialidades de cada um dos estudantes (Fernandes; Healy, 2007). Ao incorporar práticas inclusivas, essa área do conhecimento contribui com recursos, métodos diversificados e a capacitação de profissionais, fomentando o desenvolvimento de estudantes autônomos, funcionais, independentes, colaborativos e protagonistas de sua aprendizagem, capazes de aprender continuamente, com autoconfiança e participação ativa (Gaviolli, 2023).

A seguir, nesta dissertação, apresentaremos a metodologia que utilizamos para realizar a pesquisa sobre “Narrativas de cuidadoras e professoras auxiliares de crianças identificadas com Transtorno do Espectro Autista no Município de Pelotas: sensibilidades em torno do ensino e da aprendizagem de matemática”.

4 – Dos percursos da minha pesquisa e aproximações com a História Oral

Esta pesquisa, considerando a importância de ouvir as pessoas, utiliza entrevistas subsidiadas pela metodologia da História Oral e faz conexões com as contribuições de diversos autores. Desse modo, analisamos o que dizem as cuidadoras e professoras auxiliares a respeito de seu trabalho com crianças com Transtorno do Espectro Autista.

No Brasil, a crescente relevância da abordagem da História Oral culminou na criação da Associação Brasileira de História Oral em 1994¹⁴. Essa associação tem unido pesquisadores que aplicam tal metodologia em diversas áreas do conhecimento, não se limitando apenas à produção de pesquisas historiográficas, mas estendendo-se a um campo interdisciplinar. Isso demonstra a flexibilidade e o alcance da História Oral como uma metodologia de pesquisa interdisciplinar no Brasil.

É notável o aumento do número de pesquisas que incorporam a História Oral em seus métodos, especialmente no campo da História da Educação Matemática. De acordo com Rosa (2022, p. 32), “a utilização da História Oral na Educação Matemática tem sido um modo de produzir narrativas, o qual possibilita elaborar compreensões, seja uma operação historiográfica¹⁵ ou não”. No caso desta pesquisa, o foco não se concentra na produção histórica, mas sim nas reflexões resultantes das narrativas compartilhadas pelas pessoas entrevistadas.

Levando em conta esses aspectos, iniciamos as primeiras reflexões sobre os conteúdos metodológicos relacionados à História Oral. Assim, nossa fundamentação está relacionada aos princípios e abordagens dessa metodologia, estabelecendo uma conexão com contribuições dos estudos de Alessandro Portelli (1997; 2001; 2010; 2016); Paul Thompson (1992); Verena Alberti (2004; 2005), Garnica (2003; 2008; 2012; 2013) e Garnica e Souza (2012), autores que abordam a relevância da memória e da subjetividade na pesquisa histórica, ao representarem uma contribuição valiosa para este estudo aplicado à Educação Matemática.

Ao utilizar essas referências como base para a condução desta pesquisa, foram seguidas diversas etapas de acordo com os fundamentos teórico-metodológicos mencionados. Isso abrange o planejamento das entrevistas em relação ao local, à

¹⁴ http://www.historiaoral.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=24

¹⁵ Uma operação historiográfica é um movimento composto por um conjunto de ações que se iniciam quando se tem à mão um problema a partir do qual saímos à procura de fontes (ou criamos fontes) para, a partir dessas fontes, analítica e metodicamente, compor uma narrativa historiográfica (Garnica, 2013, p. 55).

seleção do grupo de entrevistadas, à condução das entrevistas, à transcrição das narrativas orais para a língua escrita e à revisão dos textos transcritos a partir das falas das entrevistadas. Tudo isso, para garantir a preservação dos aspectos metodológicos e éticos, de acordo com a autorização das entrevistadas para o uso na pesquisa.

Buscando alcançar o objetivo proposto, optamos por nos aproximar da perspectiva metodológica da História Oral, que, segundo Garnica (2008), geralmente não se diferencia dos demais métodos qualitativos pelos princípios fundamentais, mas distingue-se deles por apresentar, entre suas primeiras expectativas, compreensões a partir de descrições, bem como por configurar documento histórico, ou seja, registro do depoimento do outro através de provocação de um entrevistador. Por conseguinte, a História Oral constitui potencial fonte histórica que pode ser aproveitada em estudos e pesquisas.

Conforme as considerações de Garnica e Souza (2012, p. 95-96), é possível compreender a História Oral como uma abordagem

[...] essencialmente híbrida e multifacetada – de, diante da impossibilidade de constituir fontes que recriem “a” história, registrar algumas das várias versões possíveis, aos olhos de atores sociais que vivenciaram certos contextos e situações, considerando como elementos essenciais nesse processo as memórias desses atores – via de regra negligenciadas pelas abordagens oficiais – sem desprestigar, no entanto, os dados “oficiais”, sem negar a importância das fontes escritas primárias, dos arquivos, dos monumentos, dos tantos registros possíveis, os quais consideramos uma outra versão, outra face dos “fatos”.

Dessa forma, diante de sua natureza multifacetada, para a definição de História Oral, seguindo uma abordagem mais ampla, Alberti (2005, p.18) define:

Se podemos arriscar uma rápida definição, diríamos que a história oral é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc.) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. Como consequência, o método de História Oral produz fontes de consultas (as entrevistas) para outros estudos, podendo ser reunidas em um acervo aberto a pesquisadores. Trata-se de estudar acontecimentos, instituições, grupo sociais, categorias profissionais, movimentos, conjunturas etc. À luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam.

Dentro da História Oral, trabalhamos com a História Oral Temática no campo da Educação Matemática, preocupapando-nos em analisar o que dizem as cuidadoras e professoras auxiliares a respeito da inclusão de crianças com TEA na Educação Matemática. O trabalho com História Oral Temática caracteriza-se pela análise dos

depoimentos orais recolhidos de pessoas que se relacionam com o problema focado pelo pesquisador, centrando-se mais em um conjunto limitado de temas (Garnica, 2003).

Exemplos de pesquisa não historiográficas que utilizam a História Oral podem ser encontrados na Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Tais pesquisas destacam-se pela análise de relatos orais em torno de temas específicos. Entre elas, a dissertação de Mestrado de Suelen Vasconcelos (2022), a qual está focada no que dizem os autistas. Outra é o trabalho de Daniel Silveira (2018), o qual se dedicou a fazer investigações com indivíduos com deficiência auditiva, enquanto Nádia Porto (2019) centrou sua pesquisa nos intérpretes de surdos. Já, Mateus Mota (2022), investigou narrativas de idosos. Essas abordagens evidenciam a versatilidade da História Oral Temática em diferentes contextos e públicos.

Nesse sentido, encontramos certa semelhança entre os posicionamentos de Garnica (2003) e Alberti (2005). Ambos tratam da História Oral, sendo que o primeiro centrou seus estudos na Educação Matemática. Por sua vez, a segunda explica as diferenças entre História de Vida e História Oral Temática.

As entrevistas temáticas discorrem prioritariamente acerca da participação do entrevistado no tema escolhido, ao passo que as entrevistas de História de Vida possuem como centro de interesse o próprio sujeito na história, levando em conta sua trajetória desde a infância até o momento em que apresenta seu depoimento, narrando diferentes acontecimentos que presenciou ou dos quais teve conhecimento. É possível afirmar que a entrevista de História de Vida apresenta diversas entrevistas temáticas, uma vez que, ao longo das narrativas, os temas pertinentes à pesquisa são aprofundados. Portanto, as Histórias de Vida são mais extensas que as entrevistas temáticas, exigindo que entrevistado e entrevistador disponham de mais tempo do que se escolhessem somente um desses recortes como objeto da entrevista (Alberti, 2005).

Considerando essa perspectiva, a contribuição da História Oral se torna indispensável para esta pesquisa, uma vez que esta dissertação busca ouvir narrativas sobre as experiências vivenciadas por cuidadoras e professoras auxiliares nas aulas de Matemática, visando produzir análises. Quanto a esta pesquisa, a opção pela História Oral Temática considerou uma concepção mais direcionada às práticas e vivências dessas profissionais em relação à Educação Matemática Inclusiva, sem perder de vista a complexidade de suas trajetórias.

A partir da busca que fizemos na BD TD e em periódicos da CAPES, não foram

encontrados trabalhos dessa natureza utilizando a História Oral, como já mencionado. Esse pressuposto metodológico, nesta pesquisa, buscou promover reflexões sobre as dinâmicas inclusivas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental a partir da participação de cuidadoras e professoras auxiliares que atuam em duas escolas públicas de Ensino Fundamental no município de Pelotas.

As narrativas desses atores são elaborações produzidas pelos entrevistados sobre aquilo que vivenciaram. Elas são influenciadas pelas relações de tais atores com seu passado e pelos significados atribuídos ao tempo presente. Faz-se necessário salientar que essas elaborações são produzidas em determinadas situações (as entrevistas), momentos nos quais certa tensão é criada, ou por condicionantes sociais que oferecem regras ao entrevistado, ou pela presença de um ouvinte (pesquisador), que é alguém não familiar (Portelli, 2001; 2010).

Quanto aos depoimentos dos entrevistados, Portelli (2010) ressalta que a entrevista envolve uma dinâmica complexa marcada pela tensão entre os interesses do entrevistador e do entrevistado, já que nem sempre o que o entrevistador deseja saber coincide com o que o entrevistado deseja contar. Também, é pertinente notar que a História Oral se distingue por enfatizar os discursos dos sujeitos, muitas vezes negligenciados nos registros oficiais. Isso realça a importância de permitirmos que as vozes e as experiências das pessoas sejam ouvidas e registradas, mesmo quando não se encaixam nos padrões estabelecidos.

Reconhecendo a pertinência dessa tensão apontada por Portelli (2010), procuramos conduzir as entrevistas de maneira sensível, evitando influenciar os depoimentos. Buscamos criar um ambiente acolhedor, no qual as entrevistadas se sentissem confortáveis para compartilhar suas experiências, sem a sensação de que precisavam atender às expectativas prévias da pesquisadora, a fim de valorizar as narrativas como elas são, respeitando suas nuances e subjetividades.

Por outro lado, Thompson (1992, p. 254) declara explicitamente algumas qualidades essenciais que o entrevistador deve ter ao entrevistar: “[..] interesse e respeito pelos outros como pessoas e flexibilidade nas reações em relação a eles; capacidade de demonstrar compreensão e simpatia pela opinião deles; e, acima de tudo, disposição para ficar calado e escutar”. O autor afirma que é preciso ter habilidade para entrevistar e que isso requer uma dose significativa de capacidade de relacionamento interpessoal, por existirem muitos estilos diferentes de entrevistas. No entanto, o entrevistador adota o método que melhor se harmoniza com sua personalidade, podendo, assim, ser bem-sucedido em suas entrevistas.

No livro *Ouvir contar: textos em História Oral*, Verena Alberti aborda o processo de entrevista como uma oportunidade para os entrevistados relatarem suas experiências e ações passadas. A autora se refere a “resíduos de ações” – momentos, detalhes e reflexões que podem ter sido esquecidos ou negligenciados, mas que são importantes para a compreensão mais profunda da narrativa histórica. Ou seja, “ela é um resíduo de uma ação interativa: a comunicação entre entrevistado e entrevistador” (Alberti, 2004, p. 35). No fragmento a seguir, Alberti (2004) apresenta explicações em relação ao “resíduo de ação”:

[...] a entrevista de história oral é resíduo de uma ação específica, qual seja, a de interpretar o passado. Note-se que, se chamo isso de ação é porque estou indo um pouco além da constatação inicial de que a entrevista é uma construção do passado. Tomar a entrevista como resíduo de ação, e não apenas como relato de ações passadas, é chamar atenção para a possibilidade de ela documentar as ações de constituição de memórias – as ações que tanto o entrevistado quanto o entrevistador pretendem estar desencadeando ao construir o passado de uma forma e não de outra (Alberti, 2004, p. 35).

Com fundamentação nessa perspectiva, a entrevista em História Oral, conforme discutida por Alberti (2004), não se limita à coleta de relatos sobre eventos passados, mas constitui um processo no qual memórias são reconstruídas tanto pelo entrevistado quanto pelo entrevistador. No âmbito desta pesquisa, essa abordagem foi fundamental para captar as experiências vividas e narradas pelas cuidadoras e professoras auxiliares no contexto educacional.

É importante lembrar que Alberti (2004) enfatiza que todas as fontes históricas são como pistas que nos ajudam a compreender o passado. Essas pistas consistem em relatos do passado que trarão a reconstrução dos eventos e das experiências que fizeram a história. Assim sendo, a narrativa constrói o passado, e as entrevistas são tomadas como fontes, podendo haver historiografia também de períodos mais recentes.

Desse modo, Alberti (2004, p. 77) destaca que a narrativa desempenha um papel central na História Oral, ao afirmar que “um acontecimento ou uma situação vivida pelo entrevistado não pode ser transmitido a outrem sem que seja narrado. Isto significa que ele se constitui (no sentido de tornar-se algo) no momento mesmo da entrevista”.

De maneira semelhante, é importante considerar que a entrevista é o meio de aproximar o entrevistado do entrevistador. Quanto à relação entre ambos durante a entrevista, Alberti (2005) argumenta que a dinâmica entre entrevistado e entrevistador

não difere muito das interações que ocorrem com outras pessoas ao longo da vida. Assim como em qualquer relação, ao começar uma entrevista, tanto entrevistado quanto entrevistador se avaliam mutuamente e começam a construir uma ideia do interlocutor, ou seja, uma impressão um do outro. A autora pontua que o ideal é que a entrevista evolua para um diálogo informal e sincero, promovendo a “cumplicidade entre entrevistado e entrevistador, à medida que ambos se engajam na reconstrução, na reflexão e na interpretação do passado” (Alberti, 2005, p. 102).

De acordo com Portelli (2016, p. 12), a História Oral é uma arte da escuta, baseada num conjunto de relações:

A relação entre o entrevistador e entrevistados (diálogo);
 A relação entre o tempo em que o diálogo acontece e o tempo histórico discutido na entrevista (memória);
 A relação entre a esfera pública e privada, entre autobiografia e história entre, digamos, a História e as histórias;
 A relação entre oralidade da fonte e a escrita do historiador.

Cabe lembrar que essas relações têm a intenção de obter fontes orais que dialogam sobre como fazer a inclusão no processo de ensino e aprendizagem da matemática. Diante disso, este é o caso das pessoas que estão sendo consideradas na presente pesquisa: cuidadoras e professoras auxiliares de sala comum, profissionais que oferecem suporte aos estudantes com TEA no Ensino Fundamental e que compartilham suas experiências nas aulas de matemática. É nesse cenário que a História Oral se torna relevante, como pontua Alberti (2005, p. 30), ao levantar uma questão provocadora sobre o significado da narrativa dos participantes, ao investigar o lugar que o tema em foco ocupa no contexto específico. Consequentemente, a produção de fontes com esse enfoque busca, primordialmente, proporcionar a essas profissionais a oportunidade de compartilhar suas ideias e experiências em relação às aulas de matemáticas dos alunos autistas, entre outros aspectos que considerarem relevantes comentar.

Em vista da escassez de trabalhos relacionados à pesquisa que realizamos, bem como em vista da necessidade de ouvir profissionais praticamente invisíveis em seu trabalho, foi importante ouvir o que dizem as cuidadoras e professoras auxiliares por meio de entrevistas. Dessa maneira, tornou-se fundamental obter o relato dessas profissionais para a realização desta pesquisa.

As narrativas ouvidas apresentam características das memórias e experiências, as quais podem ser consideradas instrumentos de formação e fontes históricas que revelam aspectos da Educação Matemática Inclusiva com alunos autistas. De acordo

com Garnica (2003, p. 36):

Narrar é contar uma história, e narrativas podem ser analisadas como um processo de atribuição de significado que permite a um ouvinte/leitor/apreciador do texto apropriar-se desse texto, através de uma trama interpretativa, e tecer, por meio dele, significados que podem ser incorporados em uma rede narrativa própria. Assim, estabelece-se um processo contínuo de ouvir/ler/ver, atribuir significado, incorporar, gerar textos que são ouvidos/lidos/vistos pelo outro, que atribui a eles significados e os incorpora, gerando textos que são ouvidos/lidos/vistos [...] (Garnica, 2003, p. 36).

Seguindo essa linha de pensamento, no contexto da História Oral, é fundamental reconhecer que as narrativas coletadas não apenas registram eventos contemporâneos, mas também constroem uma memória histórica. Nesse aspecto, ouvir as vozes das profissionais que atuam na Educação Matemática Inclusiva para alunos autistas é uma forma de documentar práticas, desafios e reflexões que, embora recentes, têm relevância histórica, principalmente, em se tratando de profissionais comumente invisibilizadas em sua atuação no cotidiano.

Nesse sentido, além de Garnica, pode ser citada Baraldi (2018), autora que desenvolvia trabalhos com narrativas, ensino e aprendizagem de Matemática (Inclusiva), enfatizando a pertinência da metodologia de História Oral como forma de favorecer o entendimento das permanências e mudanças que ocorreram no cenário educacional quanto à Educação Matemática Inclusiva. Para Baraldi (2018), as narrativas dos professores indicam a ausência de preparo específico para atuar com alunos com deficiência, demonstrando que os marcos legais pouco impactaram nos currículos dos cursos de formação docente. Entretanto, estudos recentes confirmam que algumas modificações começaram a aparecer, como a inclusão de componentes curriculares ou conteúdos destinados aos cursos de licenciatura em Matemática, ainda que de forma pontual, insuficiente para atender à demanda.

Portelli (2010, p. 186), por sua vez, observa que “a História Oral também é uma oportunidade para narradores relativamente obscuros serem canonizados no discurso público: um relato público realizado por pessoas que raramente têm a oportunidade de falar publicamente”. Isso significa que a História Oral permite que pessoas comuns, que quase não têm a chance de se expressar publicamente, compartilhem suas histórias e experiências de modo a ganhar visibilidade e importância no cenário público. Nesta pesquisa, as entrevistadas tiveram visibilidade e mostraram qual seu papel na sala de aula e na própria escola.

Da mesma forma que uma autobiografia, é possível sustentar que uma

entrevista de História Oral é, simultaneamente, um relato de ações passadas e uma soma de ações desencadeadas na própria entrevista. Todavia, há um diferencial: enquanto na autobiografia existe somente um autor, na entrevista de História Oral são no mínimo dois autores – o entrevistado e o entrevistador. Ainda que o entrevistador evite falar muito a fim de permitir que o entrevistado narre suas experiências, a entrevista é parte do próprio relato de ambos, englobando ações passadas, assim como ações presentes (Alberti, 2004).

O livro *Manual de História Oral*, de Alberti (2005), descreve as etapas de implementação da História Oral, que abrange desde a escolha dos entrevistados, incluindo a escolha do método, a formação da equipe, o equipamento e outros materiais, caso sejam necessários, até a elaboração do cronograma de trabalho.

Ainda, cabe comentar que Rosa (2022), em sua pesquisa, descreve as etapas apresentadas pela História Oral: definição do roteiro das entrevistas, escolha dos entrevistados, a entrevista em si, a transcrição das gravações, a transformação das narrativas em texto e a assinatura da carta de cessão. Essas etapas são fundamentais para o processo de coleta e análise das narrativas orais.

A partir dos autores estudados, foi pensado e elaborado um diagrama para evidenciar as etapas do desenvolvimento da pesquisa. O diagrama a seguir mostra os mecanismos da metodologia os quais foram delineados segundo procedimentos e autores consultados no que tange à História Oral. Este diagrama foi organizado em cinco etapas para melhor expor a metodologia desta dissertação.

Figura 4- Etapas do desenvolvimento da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora, 2023, a partir de leituras dos autores Portelli (1997; 2001, 2010, 2016); Alberti (2005); Thompson (1992); Garnica (2003; 2008; 2012; 2013).

Por meio da observação do diagrama, podemos concluir que a fase inicial envolve o período de elaboração das questões da entrevista e os primeiros contatos com as participantes de pesquisa. A etapa seguinte abrange a realização das entrevistas sob a ótica das cuidadoras e professoras auxiliares. A terceira compreende a textualização para posterior análise de dados. A quarta etapa consiste em analisar os dados obtidos, demonstrando as reflexões sobre eles e, por fim, a última etapa engloba as considerações finais em que foram demonstradas as nossas conclusões.

A partir desse contexto, fica evidente a relevância das participantes desta pesquisa: cuidadoras e professoras auxiliares, cujas experiências foram compartilhadas. Suas histórias mereceram ser ouvidas, especialmente no que se referia às aulas de matemática. Pretendíamos, dessa maneira, proporcionar reflexões que enriquecem o debate sobre as dinâmicas de inclusão nas quais os alunos com TEA estão inseridos, ao ressaltar as vivências desses profissionais e delineando seu papel na promoção da Educação Inclusiva.

Por meio da produção resultante das entrevistas, foi possível visualizar como está sucedendo a inserção de alunos com TEA em duas escolas municipal de Pelotas e como está sendo proporcionada a inclusão desses alunos nos últimos anos. Após a realização das entrevistas, foram feitas as transcrições de acordo com os procedimentos estabelecidos pela História Oral.

Compete acrescentar o que diz a literatura sobre transcrição:

A transcrição transforma objetos auditivos em visuais, o que inevitavelmente implica mudanças e interpretação. A eficácia diferente de gravações, quando comparadas a transcrições – para propósitos de sala de aula, por exemplo – pode somente ser apreciada por experiência direta. Esta é uma razão por que creio ser desnecessário dar excessiva atenção aos novos e mais fechados métodos de transcrição. A expectativa da transcrição substitui o teipe para propósitos científicos, é equivalente a fazer crítica de arte em reproduções, ou a crítica literária em traduções. A mais literal tradução é dificilmente a melhor, e uma tradução verdadeiramente fiel sempre implica certa quantidade de invenção. O mesmo pode ser verdade para transcrição de fontes orais (Portelli, 1997, p. 27).

Na citação acima, Portelli (1997, p. 36) afirma que “o resultado final da entrevista é o produto de ambos, narrador e entrevistador”. Para tornar a transcrição o mais legível possível, recorremos a recortes e pontuações e, buscando manter a subjetividade das pessoas, tentamos ser o mais fiel possível às suas ideias.

A transcrição de entrevistas, como enfatiza Portelli (2010), vai além de uma questão meramente técnica; trata-se de um desafio cognitivo e, de certa forma,

político. Segundo o autor:

[...] muitos historiadores que trabalham com fontes orais reconhecem como um problema não apenas técnico, mas cognitivo e, à sua maneira, político: a transcrição. Na passagem das palavras para a página, o historiador (ou juiz ou escrivão) faz escolhas que – mesmo em detalhes aparentemente secundários como a pontuação ou a ortografia – são indícios significativos do comportamento mental com que conduz tal operação (Portelli, 2010, p. 70).

Nessa esteira, o entrevistador coloca, também, suas ideias e sentimentos no momento da transcrição de uma entrevista. Ao transcrever a entrevista, ou seja, passar da forma oral para a escrita, a transcrição consiste na primeira versão escrita do depoimento, fundamento para o trabalho nas etapas posteriores. Nesse sentido, transcrever constitui o primeiro e decisivo esforço de traduzir para a linguagem escrita o que foi gravado (Alberti, 2005). Assim, durante as transcrições, procura-se reduzir os lapsos verbais, as incorreções gramaticais e os vícios da linguagem oral, mantendo, contudo, a estrutura de perguntas e respostas na ordem em que o depoimento foi construído (Garnica, 2012).

No que se refere ao campo de atuação das participantes desta pesquisa, as entrevistas foram realizadas em duas escolas situadas no município de Pelotas, como será detalhado no item 4.1. Foram entrevistadas profissionais que trabalham em turmas de Ensino Fundamental de Anos Iniciais acolhendo alunos autistas. Para a realização da pesquisa, verificamos como se dá a atuação das cuidadoras e professoras auxiliares nas aulas de Matemática, com a intenção de compreender as narrativas dessas profissionais, uma vez que, por meio de suas falas, objetivamos analisar o que disserram sobre a inclusão escolar e, sobretudo, como percebiam suas vivências com o ensino da matemática de autistas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Como parte adicional da pesquisa, foi elaborado um questionário enviado à Secretaria de Educação de Pelotas (SME) (Anexo A). O objetivo era obter dados essenciais sobre a situação atual do município, incluindo o número de cuidadores e professores auxiliares que trabalham na rede municipal, especialmente no Ensino Fundamental nos Anos Iniciais. Em resposta ao questionário, a Secretaria informou que o município conta com cargos como cuidadores, professores auxiliares e professores de AEE para atender os alunos com deficiência. A seguir, serão fornecidas informações sobre o número de cuidadores escolares, professores auxiliares e professores de AEE que trabalham, na rede municipal de Pelotas, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Tabela 2- Quantitativo de profissionais atuantes com alunos com TEA na rede regular de ensino público municipal de Pelotas

Profissionais	Quantitativo
Cuidadores	104
Professores Auxiliares	151
Professores de AEE	70

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados fornecidos pelo CAPTA, 2024.

Segundo dados da SME, os docentes que atuam como professores auxiliares são educadores da rede municipal que foram inseridos mediante aprovação em concurso ou mediante convocação por processo seletivo (Prefeitura Municipal de Pelotas, 2024).

Ao entrar em contato com a Secretaria de Administração e Recursos Humanos da prefeitura de Pelotas (SARH), foi informado que não possuem, em documentação escrita, no município, definição do cargo de professores auxiliares de Anos Iniciais, somente de professor de Educação Infantil.

Nesse contexto, cabe salientar que o município de Pelotas conta atualmente com 323 alunos identificados com Transtorno do Espectro Autista matriculados. Entre as 347 turmas do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais que incluem estudantes com deficiência, 222 turmas possuem alunos com TEA. Quanto à organização das turmas e ao quantitativo de alunos por turma, observa-se que os recursos humanos, bem como a estrutura e o apoio disponibilizados pelo município, são definidos de acordo com as demandas e necessidades específicas de cada escola. Além do mais, cabe às instituições organizar e distribuir esses profissionais entre as turmas, de forma autônoma (Pelotas, 2024).

No que se refere ao campo de atuação das entrevistadas, na escola da zona urbana, no turno da manhã, há três professoras auxiliares e duas cuidadoras, já no turno da tarde há duas cuidadoras e três professoras auxiliares, sendo que uma professora auxiliar trabalha em ambos os turnos. É importante esclarecer que há um revezamento de horários, de modo que uma professora auxiliar ou cuidadora esteja sempre presente em momentos diferentes, uma vez que ambas não trabalham, na mesma turma de alunos autistas, no mesmo período.

Compete destacar que as cuidadoras e professoras auxiliares, em cada turno, sempre são as mesmas. No quadro abaixo estão indicados os pseudônimos das

profissionais, o turno ou turnos em que atuam, a localização da escola e o tipo de profissional, ou seja, cuidadora ou professora auxiliar.

Quadro 4- Levantamento de profissionais e respectivos turnos de trabalho da escola pesquisada

Profissionais	Turno	Localização da Escola	Cuidadora / Professora Auxiliar
Maria	Manhã	Zona urbana	Cuidadora
Alice	Manhã	Zona rural	Professora Auxiliar
Maria Flor	Manhã/Tarde	Zona urbana	Professora Auxiliar
Claudete	Tarde	Zona urbana	Cuidadora

Fonte: Elaborado pela autora, 2024.

Vale comentar que, na escola localizada na zona urbana, a equipe é composta por três cuidadoras e três professoras auxiliares, sendo duas cuidadoras atuantes no turno da manhã e uma no turno da tarde. No entanto, para esta pesquisa, participaram duas cuidadoras e uma professora auxiliar. Entre as participantes, a professora auxiliar atua em ambos turnos (manhã e tarde), enquanto uma das cuidadoras trabalha no turno da manhã e a outra, no turno da tarde. Compete destacar que a escola da zona urbana é de maior infraestrutura e recursos, tendo uma média de 686 alunos distribuídos nos três turnos: manhã, tarde e noite. Esse contexto inclui um número expressivo de estudantes com necessidades específicas, o que justifica a presença de uma equipe maior de profissionais de apoio. Além disso, a escola conta com suporte especializado, oferecendo atendimentos em uma sala de recursos no turno inverso, destinada ao acompanhamento pedagógico e ao desenvolvimento de habilidades para os alunos identificados com deficiência ou transtornos.

Por outro lado, a escola da zona rural apresenta um cenário bem distinto, marcado por um número reduzido de alunos, pois a escola é de porte pequeno. Essa escola atende, em média, 122 estudantes nos turnos manhã e tarde, havendo apenas uma professora auxiliar, responsável por atender uma aluna com TEA, no turno da manhã. Embora a escola conte com o apoio dessa profissional, a falta de uma cuidadora, muitas vezes, reflete a ausência de uma assistência maior para os alunos com transtorno ou deficiência. Também, a escola dispõe de uma docente do Atendimento Educacional Especializado, que atende os alunos diagnosticados com deficiência ou transtorno no mesmo turno em que frequentam as aulas. Contudo, a sala de recursos ainda está em fase de construção e, por isso, os atendimentos em

turno inverso não estão ocorrendo, mas ocorrem no mesmo turno.

Para a realização da pesquisa, participaram duas cuidadoras e uma professora auxiliar, as quais atuam na zona urbana, e uma professora auxiliar da zona rural. A escolha das participantes levou em consideração as limitações encontradas na escola da zona urbana, na qual nem todas as profissionais puderam participar da pesquisa devido a fatores, como a alta demanda de trabalho, o que sobrecarrega as profissionais que justificaram sua impossibilidade por questões pessoais ou profissionais.

Diante dessa limitação, optamos por incluir uma profissional da escola da zona rural, a fim de alcançar o objetivo de entrevistar duas participantes de cada função. Embora essa decisão tenha sido motivada por circunstâncias práticas, ela enriqueceu a pesquisa, ao possibilitar uma análise comparativa entre as realidades urbanas e rurais no acolhimento de alunos com TEA. Assim, foi possível ampliar a compreensão sobre os desafios e possibilidades que caracterizam cada contexto, assim como a inclusão escolar destes estudantes.

4.1 – A realização das entrevistas: a voz dos atores

Inicialmente, entrei em contato com três cuidadoras e três professoras auxiliares da zona urbana, as quais se comprometeram em me conceder entrevista. No entanto, uma cuidadora foi liberada por mim por já ter conseguido realizar entrevista com as outras duas cuidadoras. Além disso, uma professora desistiu e, com a outra, não conseguimos agendar a entrevista, por conta de falta de horário e local. Também, compete mencionar que uma das professoras realizou a entrevista muito rapidamente, em cerca de 20 minutos, por ter compromisso familiar. Depois disso, não conseguimos marcar outra data com ela, por isso recorremos a uma professora auxiliar da zona rural, que foi entrevistada a seguir. Desse modo, entrevistamos ao todo, cinco profissionais, no entanto foram transcritas apenas quatro entrevistas, porque, em uma delas, as respostas foram superficiais.

Nesta pesquisa, procuramos manter um bom relacionamento com as entrevistadas, estabelecendo vínculos que lhes permitissem expor seus pensamentos e opiniões sem constrangimentos. Isso, porque já as conhecemos, uma vez que já trabalhamos com elas em sala de aula ou na mesma escola. Da mesma forma, oportunizamos que relatassem seus descontentamentos e dificuldades com o trabalho que executam, tanto como cuidadoras, quanto como professoras auxiliares.

Compete ressaltar que as relações estabelecidas com as entrevistadas,

embora tenham favorecido um ambiente acolhedor para as entrevistas, também interferiram na dinâmica da pesquisa. Por um lado, nossa familiaridade com algumas participantes viabilizou que elas se sentissem à vontade para compartilhar suas experiências, o que enriqueceu os dados coletados. Por outro, essas relações prévias possibilitaram que as entrevistadas expusessem críticas ao ambiente de trabalho e a nossa postura enquanto pesquisadores.

Nessa visão, ouvir essas profissionais foi uma forma de construir narrativas que evidenciam qual é o olhar das entrevistadas, como estão se desenvolvendo os alunos autistas, como ocorre a atuação das profissionais investigadas, assim como quais são suas perspectivas no sentido de dar visibilidade ao seu trabalho de participação na sala de aula e na escola.

O contato com as participantes foi individualizado, de forma informal, tanto pessoalmente quanto por meio de mensagens diretas em rede de aplicativo de conversa, ou seja, o WhatsApp. Após o consentimento das profissionais em foco, elaboramos um anteprojeto para ser enviado à SMED, indicando a metodologia pesquisa e os questionamentos desta pesquisa. Após aprovação do referido órgão, foi feita a seleção das entrevistadas.

A abordagem inicial visou estabelecer um relacionamento de confiança com as participantes. Foi o momento no qual foi explicado o tema da pesquisa, e aquelas que demonstraram interesse em colaborar foram convidadas a participar. Em sequência, as entrevistas foram agendadas de forma flexível.

Um roteiro com perguntas estruturadas (Apêndice B) a partir de nossas experiências profissionais com cuidadoras e professoras auxiliares numa escola da zona urbana e, em outra, na zona rural, foi elaborado e utilizado como guia para as entrevistas, as quais foram agendadas em acordo com as participantes. Nessa fase inicial, entramos em contato com essas profissionais para marcar as entrevistas e determinar as datas, locais e horários possíveis para a sua realização.

Ainda em relação ao roteiro, as perguntas foram pensadas de forma estratégica para conduzir as entrevistas. Inicialmente, as entrevistadas eram convidadas a compartilhar suas trajetórias profissionais, abordando suas experiências como cuidadoras ou professoras auxiliares. Posteriormente, o roteiro foi estruturado em três etapas: na primeira, buscava-se observar o entendimento das entrevistadas sobre suas funções e atribuições; na segunda, abordavam-se aspectos de sua rotina profissional, com ênfase em suas experiências nas aulas de matemática; e, na última etapa, investigavam-se suas percepções e reflexões sobre o conceito de inclusão.

Convém ressaltar que algumas participantes solicitaram antecipadamente o roteiro da entrevista, evidenciando a importância desse instrumento para a preparação e a participação ativa dos sujeitos da pesquisa. Segundo Garnica (2003), é um direito do depoente. Essa prática, que exige negociação e bom senso por parte do pesquisador, demonstra a relevância de estabelecer uma relação de confiança e transparência com os participantes.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais conforme sugerido por Garnica (2003). As perguntas foram cuidadosamente elaboradas com base nos objetivos da pesquisa. Ao planejarmos as entrevistas, foi estabelecido um compromisso fundamental: conduzi-las em um ambiente no qual as entrevistadas se sentissem seguras e confortáveis. Dessa forma, foi combinado previamente com cada entrevistada um local em que elas, além de se sentirem seguras e confortáveis, favorecesse as narrativas. A respeito disso, Thompson (1992, p. 265), ressalta que o local da entrevista “deve ser um lugar em que o informante se sinta à vontade”.

Ao optar por locais que eram familiares e acolhedores para as entrevistadas, como suas próprias casas ou espaços comunitários conhecidos, buscamos criar um ambiente propício para o desenrolar da entrevista, ou seja, para oportunizar a coleta de dados, fazendo com que pudesse fluir a entrevista numa relação de diálogo entre o entrevistado e o entrevistador.

Antes de iniciar os encontros, todas as participantes foram informadas sobre os objetivos da pesquisa, bem como os procedimentos a serem adotados. Em seguida, foi solicitado às entrevistadas a assinatura da Carta de Cessão de Direitos, elaborada com base no modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Esse documento formaliza o consentimento das participantes para a divulgação das informações coletadas. Essa medida garantiu que as participantes estivessem cientes de seus direitos e de seus papéis na pesquisa, contribuindo para a construção de uma relação de confiança entre pesquisadora e participantes.

Conforme bem apontado por Garnica (2003, p. 23), as entrevistas, que ele denomina “depoimentos dialogados”, representam “o momento no qual o pesquisador ouve a narração de algo que pretende compreender e articular, a partir das compreensões e articulações do depoente”. Seguindo esse raciocínio, a narração constitui não apenas um processo de construção das personagens para o pesquisador, mas, em muitos casos, também para o próprio depoente.

No início de cada entrevista, avisamos a cada entrevistada que seria feita uma gravação para não pertermos nenhum dos detalhes contextuais essenciais que a

entrevistada gostaria de narrar. Também, ao final, expressamos nossa sincera gratidão pela participação das entrevistadas, registrando outras informações consideradas relevantes, como as opiniões e posicionamentos das participantes acerca da inclusão escolar.

Além disso, levamos em conta as considerações observadas por Portelli (2016), que ressalta a importância de manter a atenção contínua ao entrevistado, mesmo após o término da entrevista. Esse cuidado demonstra respeito pela narrativa do entrevistado, e desligar o gravador prematuramente pode transmitir a mensagem de desinteresse no que o entrevistado tenha a dizer. Com relação a isso, percebemos que, especialmente, a última entrevistada demonstrava interesse em complementar sua fala, o que reforça a relevância de permanecermos atentos a essas nuances durante todo o processo.

Durante as entrevistas, foram realizadas anotações complementares na própria folha do roteiro, de modo que pudéssemos aprofundar temas relevantes que emergiam durante a conversa, assim como esclarecermos possíveis dúvidas. Depois de realizadas as entrevistas, fizemos a transcrição do áudio e, em seguida, entramos para as entrevistadas uma cópia para a revisão, assim como permitimos quaisquer subtrações de trechos que as participantes considerassem pertinentes e/ou caso julgassem necessário. Esse material foi compartilhado por meio de plataforma digital ou entrega em meio físico, conforme as particularidades de cada entrevistada.

Em suma, para aquelas que residiam em localidades mais distantes que a nossa residência, o material foi enviado por arquivo no WhatsApp. No entanto, se a participante preferisse a versão impressa, as transcrições foram entregues pessoalmente. Após a aprovação delas, avançamos para a próxima etapa da pesquisa, que consiste na análise dos dados coletados, respeitando as etapas do processo.

No período até a qualificação do projeto de pesquisa, haviam sido realizadas as duas primeiras entrevistas com as cuidadoras, todavia parcialmente transcritas para fins de apresentação. Posteriormente, após a qualificação, as entrevistas com as professoras auxiliares foram realizadas e transcritas integralmente. Desse modo, a transcrição das quatro entrevistas foi realizada após essa etapa.

A fim de assegurar a preservação dos dados, seguimos a recomendação de Alberti (2013) quanto aos cuidados especiais com as gravações de entrevistas de História Oral. De acordo com essa linha de pensamento, foram adotadas medidas de segurança para os arquivos digitais, como a manutenção de uma cópia no computador

pessoal da entrevistadora.

No próximo capítulo, apresentaremos o exercício de análise resultante da reflexão constuída a partir das quatro entrevistas realizadas no âmbito desta pesquisa.

5 – Das narrativas a um exercício de análise

Conforme destacam Garnica e Souza (2012, p. 103), o processo de análise “atravessa todo o processo, desde as intenções iniciais”, indicando que a interpretação dos dados não se limita a um momento específico, mas permeia todas as etapas do estudo. Assim, essa concepção foi fundamental para orientar o desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que a análise dos dados coletados não se restringiu à fase final do trabalho. Desde a elaboração do roteiro de entrevistas até a interpretação dos depoimentos, cada etapa foi permeada por reflexões, de modo que esse exercício de análise das narrativas das participantes fosse conduzido para atender o objetivo da investigação. Ademais, essa dinâmica permitiu identificar nuances e aspectos que consideramos significativos.

Para trabalhar com a História Oral, é relevante gravar entrevistas com atores ou testemunhas da realidade contemporânea, com base nas narrativas das entrevistadas. Ao narrar suas experiências, a participante transforma o que vivenciou em linguagem, escolhendo e organizando os acontecimentos de acordo com o que lhe foi solicitado. As narrativas costumam evidenciar experiências das fontes orais ou escritas (Alberti, 2004).

O entrevistado tem um papel fundamental no desenrolar de uma conversa com o entrevistador, que precisa oportunizar ao primeiro liberdade de expressão em relação ao que lhe é perguntado. No nosso caso, a primeira entrevista foi realizada com uma cuidadora, a qual utilizou o pseudônimo de Maria. Inicialmente, pedimos que ela falasse sobre a sua trajetória nessa função.

A seguir, iremos abordar temáticas que estiveram presentes na entrevista e que nos pareciam relevantes para efetivar nosso exercício de análise. Entre essas temáticas, compete destacar os papéis da cuidadora e da professora auxiliar em sala de aula, o ensino da matemática para alunos com TEA e a inclusão desses alunos no processo educativo na escola comum.

5.1 – Os papéis da cuidadora escolar e da professora auxiliar

Nesta pesquisa, foram discutidos os papéis específicos da cuidadora e da professora auxiliar de acordo com as leis municipais nº 5.930/2012 e nº 6.163/2014. Segundo essas legislações, os cuidadores auxiliam os professores no desenvolvimento das atividades escolares com alunos com deficiência, pautando seu

trabalho no bem-estar, alimentação, higiene pessoal e segurança desses estudantes, enquanto os professores auxiliares o Centro de Apoio, Pesquisa, Tecnologias para a Aprendizagem – CAPTA (Pelotas, 2024) “atuam auxiliando os alunos com deficiência na realização das atividades escolares, dando suporte na condução e mediação do processo de aprendizagem, participando da elaboração de pareceres descritivos e da construção do planejamento colaborativo”.

Na primeira entrevista, a cuidadora Maria inicialmente ressaltou que:

[...] fui aprendendo meio que na marra, fazendo um trabalho tanto de cuidador quanto de professora auxiliar porque também não tinha muito a orientação de o que que tu vai fazer, vai auxiliar o aluno, né, como sempre se diz as atividades dentro de sala de aula, locomoção, higiene, alimentação, né, mas a gente acaba que ao mesmo tempo vai adaptando, vai planejando, né, para eles. Tinha muita resistência [...] tinham achado muito que a gente tinha que chegar com uma atividade pronta, que a gente tinha que fazer aquela atividade para aquele aluno, né, se embaralhava muito os papéis, né.

Nessa perspectiva, observamos que, na prática, se tornou difícil estabelecer as atribuições de cada uma dessas novas profissões na área da educação. A entrevistada, nos primeiros tempos de cuidadora, não sabia qual era realmente seu papel no processo de ensino e aprendizagem de crianças com deficiência. Muitas vezes, de acordo com o entendimento da professora de sala comum e a situação de carência de profissionais qualificados, a cuidadora precisava assumir um papel que não era o seu, preparando atividades para as crianças que estavam sob sua responsabilidade. Desse modo, era-lhe atribuído um papel de professora, e não de cuidadora.

Mesmo que Maria reconhecesse que sua função principal não era ensinar a matemática, por exemplo, ela admitia que, muitas vezes, se via na situação de tentar auxiliar os alunos que ela atendia, mesmo que isso significasse estudar o conteúdo para poder ajudá-los. Em suas palavras, ela compartilhava que essa abordagem visava aliviar as suas angústias em relação aos alunos, sanando, também, as necessidades que surgiam em diversos momentos.

Ao ser questionada, Maria comentou: “É, até hoje a gente trabalha um pouco com isso, mas antes era bem confundido, não tinha professor auxiliar, não tinha mesmo”. Os mesmos desafios persistiam, pois Maria precisava lidar com a falta de profissionais especializados para atuar com os alunos com deficiência. Devido a essa ausência, muitas vezes os papéis acabavam não ficando bem definidos, o que aumentava ainda mais as dificuldades no ambiente educacional.

Essa postura mostra a compreensão de que o processo de ensino e de aprendizagem necessita da atuação de diferentes profissionais, uma vez que o desenvolvimento global da criança com deficiência requer o envolvimento de professoras, cuidadoras e professoras auxiliares, cada uma exercendo seu respectivo papel. Além disso, esse tipo de atuação enfatiza o valor da prática colaborativa entre profissionais da educação, promovendo o compartilhamento de saberes e o enriquecimento das experiências educativas. Quando cuidadoras e professoras auxiliares se mostram dispostas a colaborar em áreas diversas, ainda que não se sintam plenamente especializadas nelas, contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem mais centrado no aluno, havendo acolhimento e flexibilidade.

Também, Claudete ressaltou inicialmente que, apesar de a cuidadora ter uma função assistencial, ela costumava executar um trabalho de professora auxiliar. Claudete justificou a segunda atividade pela confiança que as crianças depositavam nas cuidadoras, uma vez que estas ficavam mais tempo com os alunos com deficiência do que as professoras auxiliares. Em suas palavras *“A cuidadora, apesar de ter a função de alimentação, higiene e locomoção, ela faz um trabalho direto de professor auxiliar. Porque a confiança que eles têm na gente, às vezes é maior que do próprio professor. Porque a gente fica mais tempo com eles”*.

Ainda, Claudete salientou ao seu interrogada sobre a função das cuidadoras de modo geral:

No geral, a cuidadora eu acho que deveria ter vinte cuidadoras dentro de uma escola, porque ela que pega o aluno lá com a mãe, leva o aluno pra dentro da sala de aula, leva o aluno pra higienização, leva o aluno pra merenda, abre o caderninho do aluno. Muitas delas é a quem ensina a pegar o lápis primeiro. A cuidadora tem mais entrada e saída dentro de uma escola, tu vais pra uma praça... A cuidadora sabe onde tu podes levar cada aluno, porque ela tem que conhecer o aluno, tu não vais ser cuidadora se tu não conheces o aluno. E pra conhecer um aluno é lidar direto com ele.

A fala de Claudete reflete os desafios enfrentados pelas cuidadoras no cotidiano das instituições de ensino, assim como evidencia a complexidade e a abrangência com que desempenham seus papéis, que vão além das funções básicas de cuidado. Elas assumem, muitas vezes, funções pedagógicas e de mediação social. Da mesma forma, executam um trabalho essencial no acolhimento, especialmente, ao auxiliar diretamente na adaptação dos alunos. Claudete destacou, ainda, a importância de conhecer cada aluno para oferecer um cuidado e acompanhamento

individualizado, reforçando o vínculo entre a cuidadora, o estudante e a comunidade escolar. Essa perspectiva sublinha a necessidade de valorização e reconhecimento profissional das cuidadoras como agentes de apoio no ambiente educacional, bem como no processo de inclusão.

Esse relato menciona a invisibilidade das múltiplas atribuições das cuidadoras, não raro, percebidas de maneira limitada no discurso institucional e nas políticas públicas. Sob a perspectiva da inclusão e da educação integral, essa narrativa reforça a relevância de reconhecermos as cuidadoras como parte fundamental da equipe escolar, cuja atuação impacta diretamente o processo de ensino e de aprendizagem.

Conforme Claudete, a cuidadora desempenha um papel essencial na escola, destacando-se por passar mais tempo com o aluno e estabelecer uma relação de afetividade com ele. Em suas palavras: “Isso tem que cuidar muito, a afetividade. Só que tu te afetuas muito com o aluno. Porque o aluno te enxerga como professora, como mãe, a que pode levar no banheiro”.

Em sua visão, complementa que a cuidadora executa um trabalho que transcende suas atribuições tradicionais. Ela afirma que “*Tu entriste na escola pra ser cuidadora, mas tu vais ser educadora. Essa é a minha visão de cuidadora. É educadora*”. Ainda, disse que ser cuidadora “[...] é paixão, é amor, é carinho, tu recebes tudo em troca. Tudo que tu dás, tu vais receber em troca. Se tu deres carinho, tu deres atenção, eles vão te dar atenção”.

Por outro lado, a professora auxiliar Alice demonstrou clareza em relação aos limites e à natureza de seu papel na escola. Ela afirmou que: “[...] o professor auxiliar não desenvolve o conteúdo que tem que ser, ele auxilia, no caso [...]” Em seu relato, ela enfatiza a ausência de autonomia em sua função, explicando que suas ações dependem do planejamento e das orientações do professor titular. Por essa razão, ela pontuou: “*Eu não tenho autonomia pra fazer nada, até posso, mas eu acho que a função é auxiliar [...]*”. Em continuidade, reforçou:

Eu não tenho uma autonomia pra chegar lá e dizer, vamos fazer esse. Esse não, eu vou chegar lá e o professor vai me dizer, vai trabalhar isso, isso e isso, eu trabalho aquilo, e o professor trabalha a parte dele, às vezes não é a mesma coisa que o professor tá dando e o que eu tô trabalhando, dependendo do grau que tem que ser, mas eu só vou lá, eu entro e é o professor que determina, eu faço [...] Então se a função é auxiliar, eu não posso me meter no conteúdo, eu tenho que fazer o que ele programou pra eu fazer, o aluno no caso, eu acho que seria isso, acho que é bem por aí.

Essa fala demonstrou que existe uma visão de atuação hierárquica, na qual o papel da professora auxiliar é percebido como complementar, não decisório no processo pedagógico. Essa percepção reflete um cenário em que o trabalho da professora auxiliar é fundamental para a dinâmica da sala de aula, sobretudo em contextos com demandas específicas, da mesma maneira que é restrito pela falta de autonomia para propor ou executar atividades.

A fala de Alice questiona a valorização e o reconhecimento do papel das professoras auxiliares, apontando para a necessidade de refletirmos a respeito da maneira como as funções de cuidadora e professora auxiliar podem ser ressignificadas para assegurar maior integração no planejamento pedagógico e no processo de ensino e de aprendizagem. Já, Maria Flor assim falou sobre o papel da professora auxiliar na escola:

Eu enxergo a professora auxiliar, o aluno com especificidade, aquela professora que está ali para au-xi-li-ar¹⁶ ¹⁸ o aluno para que ele consiga adquirir conhecimentos. Visto a demanda que a professora titular tem na sala de aula de ter vários alunos ao mesmo tempo [...]

A professora auxiliar Maria Flor ressaltou a importância de sua atuação colaborativa no contexto escolar, evidenciando seu papel no apoio direto aos estudantes com deficiência ou transtorno. Para ela, a professora auxiliar é aquela que está ao lado da criança para ajudá-la a construir conhecimentos. Seu depoimento também aponta para a sobrecarga enfrentada pela professora de sala comum, que necessita atender a diversos alunos concomitantemente. Por isso, a ajuda da professora auxiliar é fundamental para mediar e facilitar o processo de ensino e de aprendizagem. Isso demonstra como a professora auxiliar desempenha um papel essencial na construção de uma educação mais inclusiva, permitindo que aprendizes com demandas específicas tenham o suporte necessário para acompanhar o conteúdo e participar ativamente das atividades escolares.

Ela complementou da seguinte maneira:

Então, essa professora auxiliar, por estar mais próxima, ela tenta de uma forma às vezes carinhosa, esperando o momento certo e conversando com o aluno para que ele desenvolva aquela atividade. Porque senão, até pelo fato das aulas terem muito ruído, o aluno se dispersa ou o aluno se irrita.

¹⁶ A palavra foi destacada para evidenciar a ênfase dada pela entrevistada em sua fala.

Maria Flor salienta, também, o papel da professora auxiliar como uma mediadora que estabelece um vínculo mais próximo com os alunos, ao criar estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades individuais. De acordo com seu relato, a professora auxiliar faz tentativas de diversas formas para que os estudantes sob sua responsabilidade aprendam. De modo carinhoso, ela aguarda o momento mais indicado para desenvolver com cada criança as diferentes atividades. Com essa visão, a professora auxiliar em questão destaca sua importância em contextos de salas de aula com muito ruído ou agitação, fatores que podem gerar dispersão ou irritação nos alunos com transtorno ou deficiência.

Esse depoimento corrobora a importância da sensibilidade e da paciência na atuação da professora auxiliar, que busca criar condições favoráveis para que o aluno participe e se desenvolva, mesmo em situações desafiadoras. Também, destaca a função afetiva e pedagógica dessa profissional, enfatizando que seu papel vai além do suporte técnico, sendo um cuidado emocional que incentiva a permanência e o engajamento dos alunos na aprendizagem. Em relação ao trabalho que realiza como professora auxiliar, Maria Flor apresentou as seguintes considerações:

Eu acho desgastante, vou falar por mim. Porque eu acabo... eu gostaria de fazer um trabalho mais... Eu sinto que os alunos precisam um pouco mais de tempo, um pouco mais de silêncio, para se concentrarem e às vezes na sala de aula é difícil. A professora auxiliar geralmente vai atrás de cursos para que ela amplie seu conhecimento. Mas no dia a dia na escola, eu vejo que é impossível colocar esses conhecimentos por burocracias, por falta de espaço, por falta de apoio, muitas vezes. Enfim, acho desgastante, acho que nós nos envolvemos psicologicamente, emocionalmente.

A fala de Maria Flor pontuou a proximidade da professora auxiliar com os alunos por ela atendidos, permitindo uma abordagem mais cuidadosa e individualizada, levando em conta não apenas as necessidades pedagógicas, mas também os aspectos emocionais e comportamentais dos estudantes. Nessa perspectiva, o aspecto afetivo pode se transformar em uma estratégia capaz de motivar os alunos e promover a realização das atividades escolares. Esse relato sublinha a relevância do vínculo entre professoras auxiliares e estudantes, considerando a necessidade de práticas pedagógicas que contemplem o bem-estar emocional como parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem. Da mesma forma, a fala reforça o papel imprensíndivel da professora auxiliar no sentido de proporcionar um ambiente favorável ao aprendizado, especialmente, para alunos que enfrentam desafios específicos no contexto educacional.

Diante desses aspectos, observa-se que, na realidade escolar, a relação professor-aluno é fundamental para o processo de ensino e de aprendizagem, ultrapassando o ensino baseado na exposição de conteúdos e abrangendo aspectos afetivos, cognitivos e sociais. Na Educação Especial, esses elementos devem ser igualmente valorizados, pois um ambiente de confiança e empatia favorece o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais específicas. Assim, cabe ao professor estabelecer vínculos, mostrando-se atento às demandas de seus alunos, ao garantir um espaço de aprendizagem inclusivo e acolhedor (Medeiros Filho *et al.*, 2024).

Analisando as falas, percebemos que a perspectiva teórico-metodológica, aplicada por meio de entrevistas subsidiadas pela História Oral, proporciona, nesta pesquisa, a valorização da experiência de quem narrou falos e experiências a partir do seu ponto de vista. Nossas provocações suscitarão a conversa, porém as que deixamos de fazer também abrirão espaço para o diálogo. Segundo Portelli, “é a abertura do historiador para a escuta e para o diálogo, e o respeito pelos narradores, que estabelece uma aceitação mútua, baseada na diferença, e que abre espaço narrativo para o entrevistador entrar” (Portelli, 2016, p. 15).

Portanto, foi reforçada a pertinência da História Oral como um instrumento que não somente coleta dados, mas também compartilha conhecimentos. A abertura para a escuta ativa e para o diálogo viabiliza que os narradores se expressem, trazendo suas perspectivas singulares e vivências únicas para o centro da análise. Ao valorizar as experiências das participantes e respeitar suas histórias como legítimas e fundamentais, esta pesquisa investigou, reconheceu e validou as múltiplas vozes envolvidas no processo de inclusão escolar. Essa concepção está de acordo com o pensamento de Portelli (2016), segundo o qual o respeito mútuo e a aceitação das diferenças oportunizam um espaço narrativo de troca colaborativa, fortalecendo a compreensão das dinâmicas vividas pelas entrevistadas e sua relevância no contexto investigado.

5.2 – O ensino da matemática para os alunos com Transtorno do Espectro Autista

O segundo tema que enfatizamos para discutir na pesquisa refere-se à maneira como vem sendo trabalhada a matemática com estudantes autistas nas escolas em que atuam as entrevistadas. Esse tema foi escolhido devido ao nosso interesse e sensibilidade ao tentar interpretar a narrativa trazida pelas entrevistadas, percebendo a importância latente em discutir a matemática como componente curricular essencial

no currículo escolar e na vida diária.

Durante a elaboração do roteiro de entrevista, a questão da abordagem da matemática foi pensada como ponto para provocar as entrevistadas no sentido de falarem mais sobre a sua rotina com o ensino da matemática. A questão formulada para instigar a discussão foi baseada nesta pergunta norteadora: Me conta como é nas aulas de matemática?

De fato, as quatro entrevistadas compartilharam suas vivências sobre a relação dos alunos autistas com as aulas de matemática. Embora algumas tenham narrado suas experiências de forma mais breve, todas trouxeram pontos de vista pertinentes, ao apresentarem relatos de vivências positivas relacionadas à construção do conceito de número, de peso, medidas, grandezas, entre outros. Essas experiências demonstraram uma contribuição significativa, especialmente no desenvolvimento de habilidades práticas dos alunos, destacando o impacto positivo do trabalho realizado nesse contexto.

Diante disso, ao questionar Maria com relação à sua rotina com a matemática, ela narrou o seguinte:

[...] a gente não consegue fazer atividade, é muito ainda, a gente fica contando os dedos, né, fazendo alguma atividade que envolva pintura, que envolva manusear alguma massinha, alguma coisa assim, então a gente não consegue ainda introduzir nenhum tipo de conteúdo com ele, tá tudo muito no brincar [...]. O outro já é mais enérgico, e aí a gente já sacou que ele gosta muito dos eletrônicos, e ele gosta muito de jogos de lógica, então a gente ainda tá trabalhando ali muito forma, cor, encaixes, jogos com encaixes assim, mas dentro da matemática, que já envolva número, quantidade alguma coisa assim, a gente ainda não conseguiu chegar nele, né, enquanto a gente tem outros alunos autistas ali também que precisam às vezes de uma ajuda ou outra, que estão conseguindo acompanhar, né, usando muito material concreto, seja Material Dourado, seja tampinha, ou até os lápis do estojo para fazer contagens, para fazer as somas.

Ao contar suas experiências, Maria trouxe uma visão ampla de como é seu cotidiano com a matemática. Teceu comentários sobre as características dos alunos com deficiência e como eles se relacionam com essa categoria. Em suas palavras, a entrevistada revelou a diversidade e a complexidade das necessidades dos alunos nas aulas desse componente curricular, destacando dois de seus alunos que são totalmente diferentes um do outro: um mais apático e outro mais “enérgico”, como ela mesma caracteriza.

Essa observação traz pistas de uma gama de comportamentos que os alunos autistas podem apresentar dentro do seu espectro. O conhecimento desses comportamentos é importante para o desenvolvimento de habilidades iniciais ou,

mesmo, estímulos sensoriais que podem servir como base para a introdução de conceitos matemáticos no futuro.

A matemática pode ser um componente curricular desafiador para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como lógica, raciocínio crítico, pensamento abstrato e resolução de problemas. Ela oferece aos alunos oportunidades de compreensão de conceitos básicos, planejamento de atividades cotidianas e elaboração de questões práticas, como medir e contar. De igual modo, a matemática é uma parte integrante da vida cotidiana e desempenha um papel importante na compreensão dos eventos, oferecendo suporte na tomada de decisões ao longo das diversas situações diárias. Contudo, na sala de aula, observa-se que, enquanto alguns alunos encontram facilidade na compreensão dos conceitos matemáticos, para outros, a aprendizagem dessa disciplina ainda representa um desafio significativo (Santos, 2023).

A abordagem de Maria nos fez refletir sobre a realidade de que cada aluno é único, consequentemente cada um apresenta personalidade e necessidades diferentes. A cuidadora procurou valorizar as potencialidades e singularidades de cada criança, buscando oferecer um ambiente acolhedor e propício para o ensino e aprendizagem. É relevante considerar não apenas as necessidades educacionais dos estudantes, mas também suas preferências, interesses e habilidades únicas, mesmo diante dos desafios que enfrentam no dia a dia. As colocações de Orrú (2019) sobre a relevância de atentar para as singularidades do aluno e reconhecer a contribuição da coletividade para o aprendizado de todos são especialmente pertinentes nesse contexto. Isso ressalta a importância de uma abordagem inclusiva e colaborativa na educação, sendo cada aluno valorizado. Isso contribui para o crescimento e desenvolvimento do grupo como um todo.

Nessa compreensão, D'Ambrosio (2012) problematiza sobre por que ensinar Matemática, reforçando tal questão, ao destacar que o porquê desse componente curricular estar presente na prática docente. Com isso, o pensamento desse autor corrobora a perspectiva levantada pela entrevistada e contribui para a discussão sobre o ensino da matemática nos currículos escolares. Ainda, D'Ambrosio (2005) apresenta sua concepção teórico-metodológica, dando sentido a diversos aspectos da realidade que influenciam o processo educacional em múltiplas dimensões da experiência humana:

[...] uma realidade individual, nas dimensões sensorial, intuitiva, emocional, racional; uma realidade social, que é o reconhecimento da essencialidade do

outro; uma realidade planetária, o que mostra sua dependência do patrimônio natural e cultural e sua responsabilidade na sua preservação; uma realidade cósmica, levando-o a transcender espaço e tempo, e a própria existência, buscando explicações e historicidade (D'Ambrosio, 2005, p. 101).

Essa perspectiva integral enfatiza a necessidade de uma abordagem educacional direcionada a uma compreensão interconectada do mundo, na qual a Matemática é considerada como parte de um todo. Esse componente curricular, como já mencionado anteriormente, tornou-se imprescindível para a interação das pessoas no mundo contemporâneo.

Segundo a narrativa da professora auxiliar Alice a respeito do processo de ensino e de aprendizagem da matemática, a aluna com TEA que ela atende não realiza atividades matemáticas por estar no final da Educação Infantil. Também, Alice acredita que a estudante não vá realizar essas atividades durante a alfabetização.

Como ela é pré, ela ainda não tem, ano que vem, seria primeiro ano, acredito, que também não vai ter uma matemática muito, vai ser mais focado no português, seria no aprender a ler, que eu acho porque a gente nunca sabe, que o jeito que ela é assim. Eu não sei se ela pega já nesse primeiro ano, talvez consiga ler, ou consiga sentar e prestar atenção nisso, não sei, isso a gente vai ter que trabalhar e ir evoluindo conforme for.

Embora o foco desta dissertação não seja a Educação Infantil, trouxemos esse recorte por reconhecer que essa etapa desempenha um papel fundamental como preparação para os primeiros anos do Ensino Fundamental. As falas de Alice revelaram uma visão frequentemente encontrada em contextos educacionais em que a matemática na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental é percebida como algo distante do ensino inicial, sendo priorizadas apenas habilidades relacionadas à leitura e escrita. Na realidade, esse componente curricular não se restringe a números e cálculos, ele também envolve conceitos básicos, como formas, sequências, classificações e pensamentos lógicos, entre outros, que podem ser introduzidos de maneira lúdica e significativa, mesmo no início do processo educativo. Ainda que Alice demonstrasse incertezas sobre como a aluna poderia desenvolver habilidades matemáticas no futuro, sua fala também refletiu a flexibilidade necessária para ajustar as expectativas e estratégias ao ritmo e às características individuais da estudante.

Compete mencionar que a professora auxiliar Alice foi inserida na lista de entrevistadas porque também trabalha com educandos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, consideramos muito interessante sua narrativa por ser semelhante às de outras docentes que valorizam mais o processo de ensino e de

aprendizagem de língua portuguesa do que o de matemática nas etapas iniciais da educação formal.

Nessa perspectiva, o ensino da matemática nos Anos Iniciais é regulamentado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que estabelece as competências específicas, unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades que os alunos devem desenvolver ao longo das etapas educacionais. A BNCC (Brasil, 2018) reconhece que os alunos chegam à escola com noções matemáticas, adquiridas na Educação Infantil, relacionadas a números, formas e espaço. Em virtude disso, é essencial que os professores considerem esses saberes e experiências para criar estratégias de ensino. A BNCC orienta que, além de revisar e reforçar esses conhecimentos, o ensino da matemática nos Anos Iniciais deve resgatar a ludicidade presente na Educação Infantil, utilizando jogos e brincadeiras como recursos pedagógicos. Ao integrar o lúdico ao processo de ensino, busca-se proporcionar ao aluno um ambiente de aprendizado prazeroso e estimulante, no qual ele possa desenvolver o raciocínio lógico, acertando ou errando livre de culpa.

A matemática desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das habilidades cognitivas, na organização do pensamento, na aceleração do raciocínio do aluno, bem como em sua aplicação na resolução de problemas, além de sua aplicação em situações cotidianas e tarefas relacionadas ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Assim, a aprendizagem da matemática contribui para o desenvolvimento humano, tornando-se mais enriquecedora e significativa.

Dessa forma, a BNCC, para o Ensino Fundamental, realça a relevância de direcionar as atividades ao letramento matemático, que consiste no desenvolvimento das competências e habilidades de raciocinar, representar, comunicar e argumentar matematicamente. Essas habilidades buscam oportunizar aos educandos resoluções de problemas em diferentes situações, partindo de conceitos matemáticos” (Brasil, 2017). Desse modo, a BNCC (2018, p. 266) refere:

[...] É também o letramento matemático que assegura aos alunos reconhecer que os conhecimentos matemáticos são fundamentais para a compreensão e a atuação no mundo e perceber o caráter de jogo intelectual da matemática, como aspecto que favorece o desenvolvimento do raciocínio lógico e crítico, estimula a investigação e pode ser prazeroso (fruição) (BNCC, 2018, p. 266).

Os processos matemáticos, como a solução de problemas, a investigação, a execução de projetos são formas privilegiadas de realizar a atividade matemática no contexto do Ensino Fundamental. Por essa razão, tornam-se tanto objeto quanto

estratégia de ensino e aprendizagem. Tais processos configuram-se como fundamentais na construção do conhecimento matemático, visto que proporcionam a mobilização de competências essenciais ao letramento matemático, como por exemplo, o raciocínio lógico, a capacidade de representação, a comunicação e a argumentação. Além disso, contribuem expressivamente para o desenvolvimento do pensamento computacional, criando mais possibilidades de análise e resolução de situações-problema de modo estruturado e reflexivo (BNCC, 2018).

A BNCC (2018) baseia-se no princípio de que a aprendizagem em matemática está intimamente ligada à compreensão conceitual, ou seja, à construção de significados relacionados aos objetos matemáticos, sem descuidar-se de suas aplicações práticas. A significação desses objetos surge das conexões criadas pelos estudantes, associando os conteúdos matemáticos às suas vivências cotidianas e aos diversos eixos temáticos da disciplina. Nessa perspectiva, os recursos didáticos — como malhas quadriculadas, ábacos, jogos, livros, vídeos, calculadoras, planilhas eletrônicas e softwares de geometria dinâmica — adquirem um papel de destaque na mediação da aprendizagem e na construção do conhecimento matemático. Contudo, é imprescindível que esses materiais sejam articulados a propostas pedagógicas que favoreçam a reflexão e a sistematização dos conceitos, favorecendo, assim, o início de um processo de formalização, ampliação e aprofundamento dos saberes matemáticos.

Acrescentamos que a BNCC estabelece uma base comum de aprendizagens essenciais, promovendo igualdade e equidade na educação, enquanto permite a inclusão de uma parte diversificada nos currículos, respeitando as particularidades locais. Em Pelotas, a implementação da BNCC ocorre por meio do Documento Orientador Municipal e do realinhamento dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das escolas, assegurando que cada comunidade escolar atenda às suas especificidades e necessidades. A estruturação dos regimentos foi discutida com o Conselho Municipal de Educação (CME) antes de ser encaminhada às escolas.

Ainda cabe ressaltar que o Documento Orientador Municipal de Pelotas (DOM) atua como Referencial Curricular da Rede Municipal de Pelotas (Pelotas, 2020), buscando alinhar-se às diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), e do Referencial Curricular Gaúcho (RCG, 2018), após um longo período de construção participativa. Nesse sentido, a educação matemática almeja em Pelotas:

Aprendizado que abrange o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores em uma perspectiva integral, o que significa aprendizagem intelectual, social, emocional, cultural e física, assegurando a capacidade do estudante de lidar com desafios, tomar decisões e realizar seus projetos com responsabilidade, de maneira a se tornar agente de transformação de seu próprio percurso e do entorno, de cuidar de si e também de se responsabilizar pelas questões sociais, ambientais e comunitárias (Pelotas, 2020, p. 21 e 22).

No que tange ao campo da matemática, o DOM objetiva promover o desenvolvimento de competências que capacitem os estudantes a utilizarem conceitos, procedimentos e estratégias matemáticas em situações do cotidiano e em contextos diversos. Isso inclui a resolução de problemas, o raciocínio lógico e crítico, a comunicação matemática e a utilização de tecnologias. Por conseguinte, é fundamental que o ensino dessa área conecte os conhecimentos matemáticos a outros campos do saber e às demandas sociais, culturais e ambientais do mundo contemporâneo, especialmente aqueles que emergem na realidade do município.

Ainda sobre o relato de Alice, a entrevistada evidencia a importância da formação continuada para os profissionais da educação, sobretudo aqueles que atuam diretamente com estudantes do público-alvo da Educação Inclusiva. A formação continuada oportuniza que cuidadoras e professoras auxiliares apliquem o Plano Educacional Individualizado (PEI), cumprindo a Lei nº 13.146/2015 (LBI), cujo artigo 28 estabelece a obrigatoriedade de elaboração do PEI para tais estudantes, contemplando as singularidades dos alunos. Da mesma forma, o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA) poderá ser posto em prática por professoras, cuidadoras e professoras auxiliares, uma vez que se trata de uma abordagem que busca criar ambientes de aprendizagem que sejam benéficos a todos os alunos, independentemente de suas características individuais e limitações.

Soma-se a isso a necessidade de que as educadoras compreendam a amplitude da matemática e saibam integrá-la de forma natural às práticas cotidianas, despertando a curiosidade e desenvolvendo o potencial de cada criança, independentemente de suas limitações iniciais. Assim, o trabalho em matemática pode ser planejado como um elemento essencial à promoção da autonomia e da capacidade cognitiva da estudante com TEA, respeitando seu tempo e suas características individuais, mas sem restringir suas possibilidades futuras.

Também, a formação continuada dá ideia do debate, ainda precário, nos cursos de qualificação, com discussões pouco aprofundadas e pontuais que não asseguram um espaço de reflexão e aperfeiçoamento nas aulas desse componente curricular (Rosa, 2014). Consequentemente, torna-se indispensável sistematizar e aprofundar

as discussões sobre o processo de ensino e de aprendizagem de matemática com alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação.

Por sua vez, Maria Flor, a segunda professora auxiliar entrevistada, comentou o seguinte:

Nas aulas de matemática, geralmente, nós tentamos adaptar. Porque o aluno com especificidade, que seja um autista, praticamente esse aluno não consegue acompanhar o conteúdo. Então, nós buscamos alguma referência, uma contagem, alguma coisa de modo que ele se sinta assimilando algum conteúdo de matemática. Dependendo da idade e da compreensão dele, nós buscamos trazer alguma coisa para que ele tenha algum aprendizado naquele momento em que está em sala de aula.

Assim sendo, percebemos que a criança atípica não aprende no mesmo ritmo e do mesmo modo que seus colegas. É preciso que os docentes adaptem a forma de ensinar, para que ela produza algum conhecimento e vá se desenvolvendo. Cada criança é única e necessita ser atendida em sua individualidade, de acordo com suas características subjetivas. Como a própria professora auxiliar ressaltou em outra resposta, cada aluno tem o seu momento para aprender, e o educador precisa reconhecer qual é esse momento.

Por sua vez, Gaviolli (2023, p. 182) afirma:

A necessidade por reformulações e flexibilizações curriculares, a adoção de abordagens flexíveis, as adaptações curriculares, o atendimento das características individuais dos sujeitos [...] são fundamentais para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva.

Isso implica não apenas mudanças no planejamento pedagógico, mas também a implementação de estratégias que promovam o protagonismo da criança no processo de aprendizagem. Ainda, cabe ao educador reconhecer o potencial intelectual de seus alunos e estimular a participação ativa de cada sujeito, a fim de que cada estudante seja o protagonista de sua aprendizagem. Para isso, é fundamental que o docente adote estratégias pedagógicas que promovam a interação, a autonomia e o respeito às singularidades de cada aluno (Gaviolli, 2023).

A respeito disso, Orrú (2019) ressalta que o trabalho com o aluno autista na inclusão do ensino comum, por meio de atividades em eixos de interesse, pode facilitar sua aprendizagem e auxiliá-lo. O que importa é o desenvolvimento das suas habilidades, respeitando seus limites. A autora defende que:

O eixo de interesse, quando explorado, permitirá o conhecimento do potencial e das habilidades do aprendiz com autismo, referendará seu “ponto ótimo” e

trará possibilidades de também se identificar e planejar estratégias de desenvolvimento de outras habilidades ainda não desenvolvidas sem, contudo, sempre frisar o que ele não sabe fazer, ou o que não consegue fazer, ou aquilo que nunca será capaz de fazer, segundo influência cultural dos critérios diagnósticos (Orrú, 2019, p. 169).

Dessa forma, o trabalho que é desenvolvido emerge de algum assunto específico referente ao aluno autista, buscando proporcionar-lhe prazer dentro do espaço no qual está inserido, destacando o sujeito autista como sujeito aprendente. Isso significa compreender que esse educando com TEA é protagonista do seu processo de ensino e aprendizagem.

Já, a cuidadora Claudete concorda com as ideias da professora auxiliar Maria Flor em relação aos materiais adaptados, explicando que os alunos com transtornos ou deficiência conseguem aprender melhor quando utilizam tais materiais. Ao ser interrogada sobre como os alunos agiam nas aulas de matemática, ela enfatizou primeiramente a relevância da adaptação e o respeito às diferenças no ritmo de aprendizagem dos estudantes:

O material adaptado do professor ou a gente adapta na hora o material, porque assim, o material adaptado é essencial. Os professores têm que cuidar muito isso. E não é só em matemática, porque cada aluno, eles aprendem diferente. Eles vão aprender dentro do seu tempo. Às vezes, para pegar um aluno que no primeiro ano ele vai aprender a ler, escrever, fazer contas em matemática maravilhosamente. Tem TEA e tem todo o comportamento agressivo e tem tudo e aprende. E aí?

A fala de Claudete revela uma percepção fundamental sobre a diversidade no aprendizado dos alunos com TEA, salientando que não existe uma única abordagem válida para todos. Ela aponta que a adaptação dos materiais, seja previamente planejada, seja realizada de forma improvisada durante a aula, é essencial para atender às necessidades específicas de cada estudante. Além disso, a cuidadora enfatiza que o processo de aprendizagem não segue um padrão, destacando casos de alunos que, apesar de enfrentarem desafios comportamentais, conseguem alcançar resultados significativos em matemática e em outros componentes curriculares.

Da mesma forma, Claudete aponta que eles gostam mais de matemática do que de linguagem escrita, pois eles têm dificuldade na escrita das palavras, mas facilidade em fazer somas.

Tudo eles somam. Somam letra, eles somam número, figuras. Se tu passar uma tarde aqui, tu vai ver, tudo eles somam. Eles gostam da matemática, eles têm aquela coisinha mais para a matemática. Não gostam muito de escrever, a maioria não gosta de escrever, mas gosta de somar.

A fala acima confirma a preferência desses estudantes pela matemática, em detrimento da Língua Portuguesa, cuja aprendizagem pode demandar habilidades mais aprimoradas e maior domínio da fala, áreas que apresentaram, para esses estudantes, maiores desafios. Dessa maneira, é relevante aproveitar essa afinidade com a matemática para estimular o desenvolvimento global desses estudantes e continuar incentivando-os a aprimorar o processo de ensino e aprendizagem da Educação Matemática Inclusiva. Isso pode envolver o uso de recursos concretos, tecnologias assistivas e metodologias ativas. Nessa perspectiva, a matemática pode desempenhar um papel central na promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que valorize as diferenças e potencialize as habilidades de todos os alunos.

Além disso, é importante considerar como essa preferência pela matemática pode ser aproveitada em sala de aula para fortalecer não somente as habilidades matemáticas, mas também para promover a integração entre diferentes áreas do conhecimento. Utilizar a matemática como ponto de interesse central pode ajudar a engajar os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que favorece sua inclusão social no ambiente escolar, elemento indispensável para a formação desses estudantes.

Ainda, nesse contexto, é fundamental que o professor adote uma abordagem didática que envolva os alunos com a matemática, relacionando as habilidades trabalhadas em sala de aula ao cotidiano. A utilização de exemplos práticos, aliados a uma linguagem acessível e clara, contribui para a compreensão dos conceitos matemáticos e desperta a curiosidade dos estudantes. Da mesma forma, o professor de matemática desempenha um papel essencial ao estimular o interesse dos alunos pelo componente curricular, promovendo o desenvolvimento da autoestima em relação à aprendizagem (Cunha, 2007). Nesse sentido, conhecer e aprofundar-se nas principais causas das dificuldades na aprendizagem da matemática pode favorecer avanços significativos e melhores resultados no ensino dessa área do conhecimento (Santos; França; Santos, 2007).

A ênfase dada ao ensino de matemática ocorre porque esse componente curricular foi, historicamente, responsável por inumeráveis fracassos e histórias de vidas pautadas pelo sentimento de insucesso nas experiências escolares de tantos estudantes, fato que tem sido alvo de intensos debates nas propostas pedagógicas de currículos inovadores, destinados à diversidade cultural (Silva; Pessoa, 2015). Isso é resultado, em grande parte, de uma concepção tradicional de ensino, que muitas vezes desconsidera as diferentes formas de aprender e os conhecimentos prévios dos

estudantes. A necessidade de atender à diversidade cultural presente nas salas de aula e de garantir que todos os alunos tenham oportunidades de aprender e se desenvolver exige uma revisão nas práticas pedagógicas, assim como a adoção de metodologias inclusivas.

Todavia, uma Educação Inclusiva, que contemple a diversidade de aprendizes com deficiência, assim como com transtornos de desenvolvimento ou demonstrem altas habilidades cognitivas, parece, ainda, estar longe das escolas em geral, especialmente das aulas de matemática, nas quais os professores continuam a não oferecer a uma parte da população possibilidades de acesso à educação formal e à convivência social, entre outros direitos (Moreira, 2015).

Por consequência, é fundamental estudar e verificar o que está sendo produzido a respeito da temática da inclusão no ensino de matemática. Os estudos e verificações podem servir de base para uma prática pedagógica mais significativa, ao democratizar o ensino desse componente curricular (Silva; Pessoa, 2015). Desse modo, reforçamos a importância de investigar e compreender as produções acadêmicas sobre inclusão no ensino de matemática, principalmente considerando as demandas de alunos com TEA. Essa reflexão permite pensar em estratégias que considerem as especificidades desses estudantes e promovam o acesso equitativo ao conhecimento matemático.

Assim, ao democratizar o acesso e promover práticas pedagógicas mais significativas, os estudos na área não apenas ampliam as possibilidades de aprendizado para todos os alunos, mas também fundamentam o trabalho de cuidadoras, professoras auxiliares e professores os quais atuam diretamente no processo de inclusão. Na Educação Matemática, o princípio das adaptações pedagógicas e curriculares expressa-se pela busca da compreensão das diferentes formas como cada indivíduo aprende e interage com os conceitos matemáticos, a partir de suas potencialidades e características pessoais. A partir dessa perspectiva, o processo inclusivo não se restringe à inserção de alunos com necessidades específicas no ambiente escolar, vai além, criando condições para que todos, independentemente de suas singularidades, possam participar, aprender e interagir. Isso requer, dos educadores, um engajamento ético e pedagógico com a produção de espaços de aprendizagem que sejam acolhedores, receptivos e estimulantes para todos os aprendizes.

À luz dessa reflexão, as dificuldades que uma criança com TEA enfrenta para se engajar em atividades escolares podem estar intimamente relacionadas às

características do transtorno, como interesses restritos e inflexibilidade em se envolver em tarefas que não são de sua preferência. Trata-se de um conjunto de particularidades que resultam em desafios comportamentais, os quais devem ser compreendidos à luz do entendimento sobre os interesses, preferências e dificuldades do aluno. No entanto, essas manifestações, frequentemente, são equivocadamente interpretadas como birra ou recusa intencional (Camargo *et al.*, 2020).

Desse modo, a Educação Matemática Inclusiva, ao adotar as diretrizes propostas pelas políticas educacionais e assumir o compromisso de intervir de acordo com essas orientações, tende a legitimar as transformações políticas e culturais pautadas por uma lógica econômica. Nesse sentido, podemos compreender que, ao incorporar práticas pedagógicas inclusivas, voltadas para o desenvolvimento das potencialidades, habilidades e competências dos indivíduos, a Educação Matemática Inclusiva pode contribuir para a consolidação de um modelo que privilegia uma transição do foco no conhecimento para uma ênfase nas competências. Em particular, isso pode significar a valorização das competências consideradas empregáveis, destacando sua relevância no contexto educacional e social (Gaviolli, 2023).

À luz dessa ideia, é importante ressaltar que, embora a Educação Matemática Inclusiva não tenha estabelecido, de forma explícita, as características necessárias para a formação desse sujeito inclusivo, ela desempenha um papel central na reprodução e disseminação do novo ideal pedagógico. Conforme aponta Gaviolli (2023), ao integrar essas características às suas práticas e intervenções pedagógicas, a Educação Matemática Inclusiva contribui para a consolidação e circulação desse modelo, reforçando suas diretrizes no âmbito educacional.

5.3 – A inclusão dos alunos autistas no processo educativo na escola comum

A terceira temática a ser abordada investiga como vem sendo efetivada a inclusão dos alunos com deficiência, havendo especial atenção aos estudantes autistas. Durante a formulação do roteiro, foi elaborada uma questão para captar a percepção da entrevistada sobre o tema. A pergunta foi destinada a provocar essa discussão e, assim, trazer indícios de como se efetiva a dinâmica da inclusão. A pergunta apresentada a Maria foi: “E como tu vês a inclusão escolar?

A BNCC, no que tange à inclusão, não aborda de maneira detalhada como promovê-la, embora o documento, embora refira a necessidade de ajustar o currículo e as práticas pedagógicas às características individuais dos estudantes, ressaltado o

respeito à diversidade e à solidariedade. Tal fato evidencia a ausência de orientações específicas para apoiar a atuação dos professores, o que induz o docente a buscar capacitações e recursos adicionais para atender os alunos com deficiência em sala de aula.

Portelli (2011), em uma entrevista concedida a Revista Historiar, da Universidade Estadual Vale do Acaraú, afirmou que o entrevistado possui conhecimentos que o entrevistador não possui. Nas palavras de Portelli (2011, p.3):

[...] da relação entre o entrevistado e o entrevistador, eu acredito que a coisa principal que nós temos de ter noção é esta: que se nós fazemos uma entrevista é porque o entrevistado sabe de coisas que nós não sabemos. Pode ser uma analfabeta e depois o professor, tudo aquilo. Mas, naquele momento, o titular dos conhecimentos é o entrevistado. E tanto mais quando se trata de pessoas que, à diferença das elites, não construíram ainda uma representação escrita de si. Portanto, pessoas cujo saber é predominantemente encarnado na voz.

Nessa linha de pensamento, o conhecimento do entrevistado é transmitido através da oralidade. O conhecimento que trazemos aqui resulta de colocações de alguns trechos que Maria desenvolveu ao ser questionada sobre inclusão. Ela relata:

Se avançou muito, mas ainda tá muito longe de chegar ao que seria o ideal e, pela realidade que se tem, o ideal talvez seja até utópico, seja uma coisa inalcançável, que a gente nunca vai conseguir alcançar porque as demandas, elas vão surgindo cada vez mais, e a gente precisa se atualizar e, querendo ou não, a gente não tem formações específicas, a gente tem pequenos encontros nas formações específicas porque se pensar no cargo de cuidadora, o nosso cargo é de Ensino Fundamental, então a gente tem profissionais que realmente tem só o Ensino Fundamental como tem aqueles que estudaram, fizeram pós-graduação, às vezes na área ou não [...]

O ideal seria que o professor conseguisse no meio da aula chegar ali no fulaninho, trazer atividade adaptada para ele, que realmente se encaixe na necessidade dele e aí explicar para ele, e o professor auxiliar só ajudar ele a transcrever uma resposta, para não se perder na hora de fazer um exercício, mas não tem como fazer isso com uma turma com trinta alunos fervendo, a mil, enquanto o outro tá dando atenção só para um e o outro te chamando, e o outro não sei o quê, e o outro quer banheiro e o outro isso, e o outro aquilo.

A cuidadora Maria expressou sua visão de inclusão, colocando seu posicionamento com relação ao tema em questão, delineando aspectos que ela considera essenciais. A entrevistada enfatizou a necessidade de ampliar o quadro de funcionários e de proporcionar aos profissionais mais capacitações nessa área. Além disso, salientou a necessidade de fornecer mais informações nas escolas para que haja uma troca entre os profissionais sobre os conhecimentos prévios dos alunos a serem atendidos pelas cuidadoras escolares e professoras auxiliares as quais precisam, a partir desses saberes, utilizar o PEI. No entanto, ela reconhece que essa

abordagem inclusiva pode ser vista como utópica. Outrossim, Maria enfatizou a relação da família e escola como parceiras fundamentais nesse processo:

a escola leva uma demanda para a família, e a família entende que aquilo tem responsabilidade também na formação, não só na formação, mas no auxílio da escola para poder fazer o trabalho dela porque a gente recebe alguns alunos e aí a gente passa para os pais as dificuldades que tem ou as necessidades que tem e aquilo não é levado adiante ou a gente chama um pai, uma mãe para conversar seja até para os atendimentos do AEE, muitos deles não querem trazer no turno inverso, é um atendimento gratuito, as professoras do AEE são extremamente qualificadas. [...] Então, essa troca família e escola, se ela acontecesse, o que acontece com um ou com dois dentre trinta, com outras, a gente sabe que a gente não consegue dialogar com a família, a gente vai falar, vai entrar por um ouvido e vai sair pelo outro ou vai se ofender porque meu filho não é assim em casa. [...]

Nesse contexto, a relação entre família e escola emerge como uma peça fundamental no processo de inclusão educacional. Mantoan (2003) destaca a relação entre família e escola como uma parceria importantíssima. A autora pontua que essa colaboração é essencial para assegurar que as necessidades individuais dos alunos sejam atendidas. Entretanto, a colaboração entre família e escola, muitas vezes, enfrenta desafios, como a falta de comunicação efetiva e a compreensão mútua.

Seguindo esse pensamento, podemos sustentar que o desafio da inclusão não se resume apenas ao ensino dos alunos com deficiência, mas também à promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e celebre as diferenças individuais. Essa abordagem alinha-se com a visão de Mantoan, que defende uma Educação Inclusiva que vá além das adaptações curriculares, salientando a importância da participação ativa de todos os membros da comunidade escolar. Ao reconhecer e valorizar as contribuições únicas de cada aluno, a escola pode criar um ambiente no qual todos se sintam respeitados, apoiados e capacitados a desenvolver seu pleno potencial.

Na mesma perspectiva, Mantoan (2003) destaca que a inclusão não é meramente uma questão de assistência, mas um direito inerente a todos os alunos. A autora ressalta que o educando com deficiência não é um caso isolado, mas sim um integrante da comunidade escolar com direito à participação plena na escola comum. Todavia, para garantir essa participação efetiva, a escola deve se organizar de maneira a oferecer o suporte necessário para atender as singularidades de cada aluno. Ainda, cabe ressaltar que essa concepção reforça a relevância de uma mudança de paradigma na educação, de modo que a inclusão não seja considerada como uma opção, mas sim como um compromisso não só legal, mas também moral

e ético.

Ao ser interrogada quanto à inclusão, a cuidadora Claudete aponta:

A inclusão tá caminhando a passinhos lento, Gisele?! Assim, beeeem¹⁷ lento. Mas vamos pensar assim: tem leis para isso, tem pais interessados, a família, gente, a família é a parte assim crucial da história, porque eles se interessam, eles vão atrás, só que assim não adianta. A família tem que entender, eles têm que entender e conhecer o filho que têm, eles têm que entender que ele é capaz, que a criança é capaz, que vai aprender tudo do jeito dele.

A fala de Claudete reflete uma percepção comum quanto aos desafios e avanços no processo de inclusão escolar no Brasil. Ao descrever a inclusão como algo que "caminha a passinhos lento", a entrevistada evidencia tanto os progressos alcançados, como a existência de leis que asseguram o direito à Educação Inclusiva em relação às barreiras que ainda necessitam ser superadas. Entre esses obstáculos, pontuamos a necessidade de engajamento ativo das famílias, considerado por ela como uma parte crucial da parceria.

Claudete chamou atenção para um aspecto importante: a necessidade de as famílias não apenas apoiarem a inclusão, mas entenderem que cada criança é capaz de aprender, porém, no seu próprio ritmo e por meio de estratégias adaptadas às suas necessidades. Essa compreensão, quando compartilhada pela família e a escola, contribui para a construção de um ambiente mais acolhedor e propício ao aprendizado.

É primordial que o trabalho seja ancorado por uma equipe educacional, consolidada e disposta a dar sentido ao processo de inclusão para que o aluno autista realize aprendizagens significativas e direcionadas às suas especificidades, de modo a inseri-lo nas atividades cotidianas de sala de aula. Consequentemente, a socialização apresenta-se como propósito prioritário, visto esta ser indispensável ao atendimento do estudante autista (Guimarães, 2020). Além do mais, a família pode colaborar para a socialização desse aprendiz, levando-o a ampliar o seu grupo de convívio.

A entrevistada Alice, por sua vez, apresenta seu ponto de vista sobre inclusão:

Eu penso, assim, que isso tem que ser revisto muito. Porque tem... Claro, não é que eu seja contra a inclusão, mas... é que a inclusão é feita hoje de um jeito que não sei... não pode ser assim. Como é que tem que ser? Também não sei como é que tem que ser, mas tem casos, e casos, e casos.

De acordo com o pensamento acima, percebemos a necessidade de serem repensadas as práticas de inclusão escolar. Embora Alice não se oponha ao processo

¹⁷ A entrevistada destacou essa palavra com ênfase.

inclusivo em si, ela comenta que, na prática, muitas vezes, não ocorre de forma adequada. A inclusão não deve ser tratada como uma ação padronizada, visto que existem diferentes contextos de ensino e de aprendizagem. Essa constatação indica que, não raro, o que se chama de inclusão pode não estar, de fato, promovendo uma participação efetiva e significativa de todos os estudantes. Precisamos discutir criticamente se as ações implementadas atualmente correspondem, de fato, aos princípios de uma Educação Inclusiva verdadeira.

Alice, professora auxiliar, destaca que a inclusão escolar apresenta desafios que, frequentemente, vão além da capacidade da adaptação da escola e do próprio profissional de apoio. De acordo com essa entrevistada, um dos principais entraves está na falta de formação específica para lidar com as diferentes necessidades dos alunos com TEA ou outras condições.

A fala de Alice complementa a ideia apresentada por Claudete sobre o fato de que a inclusão escolar está sendo efetivada a passos muito lentos, afirmando que o processo inclusivo, tal como é realizado nos dias de hoje, carece de revisão. Além do mais, a falta de capacitação e de suporte técnico contribui para a sensação de insuficiência vivenciada pelos profissionais que atuam diretamente no atendimento a esses estudantes. Dessa forma, há necessidade de um apoio estruturado, não só em termos de formação, mas também em termos de recursos materiais, a fim de que haja uma Educação Inclusiva de qualidade. Essa percepção aponta para a pertinência de um diálogo mais amplo entre políticas públicas, práticas pedagógicas e formação de profissionais, para que a inclusão seja realmente efetiva e significativa.

A educação, como direito fundamental, está diretamente vinculada às políticas públicas brasileiras, que garantem seu papel essencial na promoção da cidadania e no acesso a direitos sociais, econômicos, civis e políticos. Tanto a Constituição Federal quanto o Estatuto da Criança e do Adolescente asseguram uma educação de qualidade, concebida como um processo formativo que contribua para o desenvolvimento integral dos educandos e para sua participação ativa na sociedade (Lima, 2001). Nessa esteira, a continuidade das políticas educacionais e a formação de professores tornam-se elementos essenciais para a efetivação desses direitos, garantindo que a prática pedagógica acompanhe as demandas sociais e promova a equidade educacional.

Ainda, Alice reforça:

Então, eu acho que... sei lá, deveria ser mais socializar, talvez. Social, mas a parte... a parte cognitiva de aprendizado, eu acho que tinha que... não podia

ser junto. Eu não sei, eu dei aula no ano passado para dez alunos. Cada um tinha um problema diferente, sabe? Então, eu tinha dez pessoas com níveis diferentes em sala de aula. E aquela turma avançou? Avançou um pouco, mas podia ter avançado muito mais.

Nesse sentido, a entrevistada considera que a socialização deveria ser realizada em momento diferente do desenvolvimento da parte cognitiva, dando a entender que a inclusão realizada atualmente relaciona-se mais com o socializar do que com o produzir conhecimento. É necessário que haja profissionais que auxiliem o professor de sala comum no processo de ensino e de aprendizagem, de modo que cada educando aprenda. Essa percepção reflete um dos grandes desafios enfrentados pelas professoras auxiliares em contextos de inclusão escolar: equilibrar a atenção às necessidades individuais dos estudantes com o desenvolvimento coletivo da turma.

Ainda, observamos, no discurso dessa docente auxiliar, um sentimento de frustração diante da realidade vivenciada em sala de aula, onde há diversidade de perfis entre os estudantes, o que exige estratégias diferenciadas. Ao relatar uma experiência com uma turma composta por alunos com diferentes níveis de desenvolvimento e dificuldades específicas, a professora auxiliar expressa sua percepção de que, embora tenha havido algum avanço, o potencial de aprendizagem poderia ter sido maior em condições mais adequadas. Tal posicionamento evidencia um discurso marcado não necessariamente por uma rejeição à inclusão, mas por uma sensação de impotência frente aos desafios que o processo inclusivo impõe sem o devido suporte institucional.

A última entrevistada, Maria Flor, professora auxiliar, assim se manifestou sobre a inclusão escolar:

Sinceramente, eu vejo a inclusão escolar, uma teoria muito bonita [...] Eu, logo que comecei a fazer alguns cursos e comecei a ler, me apaixonava pelo tema, era tudo tão lindo, mas como eu até falei antes, nós vemos no ambiente escolar muita dificuldade. Principalmente porque a PA, é lógico que ela tenta permanecer com o aluno na sala de aula, mas, quando nós percebemos que o aluno [...] está perdendo a sua autorregulação, ele está perdendo o seu entusiasmo, o seu controle. Por exemplo, se ele vai entrar em uma crise, eu sinto a necessidade de levar o aluno para dar uma volta, ou para que ele fique em um lugar onde ele se sinta confortável naquele momento.

A fala da entrevistada Maria Flor reflete um aspecto comum no debate sobre inclusão escolar: a diferença entre os ideais teóricos e as dificuldades práticas enfrentadas no cotidiano educacional. A professora auxiliar expressa o encantamento inicial que muitos profissionais relatam ao conhecerem a teoria da inclusão. Contudo,

a experiência na escola mostrou desafios significativos, especialmente relacionados à gestão das necessidades emocionais e comportamentais dos alunos com deficiência ou transtorno.

A educadora, ao relatar suas vivências com alunos que apresentam dificuldades na autorregulação, evidencia sensibilidade diante do sofrimento dos estudantes, mas também manifesta incertezas quanto às estratégias pedagógicas adequadas para atuarem em tais contextos. A prática de retirar o aluno da sala em momentos de crise, mesmo que motivada pela intenção de preservar o bem-estar do discente, sinaliza a ausência de formação continuada que sustente ações inclusivas consistentes. Sendo assim, a fala reforça a necessidade de formação docente específica e de suporte técnico e emocional, a fim de promover ambientes realmente inclusivos, nos quais todos os alunos possam permanecer e participar efetivamente.

Tal fato aponta para a necessidade de serem disponibilizadas pelos cursos de formação continuada atividades menos gerais e mais centradas nas prioridades dos professores, principalmente no que diz respeito aos aspectos de conduta (como lidar) e aos aspectos pedagógicos (como ensinar e avaliar), a fim de, dessa forma, favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes com TEA no contexto inclusivo das escolas (Camargo *et.al.*, 2020). Vale salientar que a falta de informações e de conhecimentos, tanto na formação inicial quanto durante a prática profissional, é uma grande barreira para os profissionais envolvidos com o ensino e aprendizagem dos educandos com TEA. Para ocorrer uma prática verdadeiramente inclusiva, é preciso que haja a compreensão de que não é o currículo que deve ser alterado, nem o conteúdo, nem a atividade a ser realizada pelo aluno autista, mas sim a metodologia e os recursos, os quais necessitam ser adaptados à aprendizagem desses estudantes, para que eles construam conhecimentos da mesma forma que os alunos sem deficiência (Mantoan, 2015).

Consequentemente, a situação descrita pela entrevistada aponta para a relevância de estratégias que não somente promovam a inclusão, mas que, igualmente, levem em conta os limites individuais dos estudantes. O exemplo da autorrealização constitui-se em tema central para atuação de profissionais que atuam na área da educação com alunos com TEA e outras condições. Quando os educandos começam a perder o controle emocional, torna-se imprescindível fazer intervenções de modo sensível, a fim de serem evitadas crises e ser proporcionado um ambiente que favoreça o bem-estar e segurança emocional.

No contexto educacional, a autorregulação das emoções consiste em uma

atividade subjetiva e complexa, a qual necessita se desenvolver em articulação com os processos de autorregulação da motivação e da aprendizagem. Tal habilidade é fundamental, principalmente, em casos nos quais emoções disfuncionais dificultam o envolvimento do estudante com as tarefas escolares e seu desempenho estudantil (Bandura, 2006; Pintrich, 2004; Zimmerman, 2013).

Em se tratando de alunos com TEA, tais processos requerem atenção mais especializada, visto que os desafios de autorregulação emocional podem ser intensificados por problemas de comunicação, processamento sensorial e adaptação a rotinas. Nessa esteira, o PEI necessita apresentar estratégias específicas e adaptadas que considerem os aspectos emocionais, de acordo com orientações de Leão *et al.* (2020), buscando assegurar um ambiente de ensino e aprendizagem mais receptivo e acolhedor para esses educandos.

Além disso, Maria Flor sugere que a inclusão, para ser efetiva, precisa ir além do discurso teórico e se traduzir em práticas concretas que considerem a realidade do aluno e as demandas do ambiente escolar. Isso inclui a formação continuada dos profissionais, a resonsabilização dos pais e o fortalecimento do apoio multiprofissional, bem como o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que conciliem o aprendizado acadêmico com o cuidado emocional.

Dessa maneira, a reflexão dessa educadora sobre o entendimento de que a inclusão é um processo dinâmico, o qual exige ajustes constantes e sensibilidade por parte de todos os envolvidos é relevante. Para que os ideais teóricos da inclusão se concretizem, é indispensável um esforço conjunto que envolva políticas públicas, recursos adequados e o comprometimento da escola em oferecer um ambiente acolhedor e inclusivo.

Camargo *et al.* (2020), em sua pesquisa a respeito da dificuldade mencionada pelas professoras no processo de inclusão de alunos com TEA, relatam que elas enfrentam desafios com a diversidade em sala de aula – que inclui não apenas alunos com TEA, mas também outras deficiências. Entretanto, muitas vezes, essas professoras não podem contar com o apoio necessário previsto legalmente, como o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro da própria escola, ou a presença de um cuidador ou professor auxiliar, quando há necessidade. Ropoli *et al.* (2010) afirmam que esses aspectos são fundamentais para a realização de um trabalho de inclusão efetivo.

Analizando as reflexões de Alice e Maria Flor, observamos que ambas comentaram acerca da necessidade de se criarem estratégias que considerem a

singularidade dos alunos, reconhecendo que uma abordagem padronizada não é eficaz em um cenário tão diverso. Desse modo, cabe citar o pensamento de Mantoan sobre uma Educação Inclusiva: “Se o que pretendemos é que a escola seja inclusiva, é urgente que seus planos se redefinam para uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças” (Mantoan, 2003, p. 13). Estando comprometidos com a inclusão, os educadores podem se empenhar para que ocorra nas escolas uma conscientização sobre o respeito com todos, sempre levando em conta as diferenças individuais.

Também percebemos que as políticas públicas as quais versam sobre a inclusão e, principalmente, sobre a qualificação dos educadores, não bastam, uma vez que existem diversas barreiras dificultando que a escola se torne inclusiva, frente às práticas docentes narradas. As cuidadoras e professoras auxiliares comentaram acerca de algumas mudanças, contudo há muitos aspectos que são mantidos ao longo do tempo. Essas narrativas coicidem com o pensamento de Rosa (2014), que discorre sobre manutenções, mostrando, por exemplo, que muitos professores possuem compreensões equivocados a respeito de como as pessoas com deficiência aprendem matemática e como se relacionam com os demais sujeitos. Ainda, o contato com os diferentes é complexo para os docentes, mesmo após vários anos de discussão sobre a inclusão, seja da pessoa com deficiência, seja da pessoa sem deficiência.

Portanto, torna-se essencial que as instituições educacionais adotem políticas e práticas inclusivas que promovam um ambiente acolhedor e acessível para todos os alunos, independentemente de suas diferenças individuais. Ao discutir o modelo de escola atual, Rosa e Baraldi (2016) concluem que há uma necessidade premente de repensar o paradigma educativo vigente quando se trata de inclusão escolar. Em síntese, o modelo de escola atual continua a perpetuar a exclusão, não raro, de forma inconsciente, de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação. Por conseguinte, urge uma reformulação completa no paradigma social enraizado, o qual apresenta obstáculos para que a verdadeira inclusão aconteça no interior das instituições escolares.

Garantir uma Educação Inclusiva é mais que um objetivo, é um compromisso com a equidade e o respeito pela diversidade. Por isso, é necessário que:

A inclusão escolar exige que a escola mude para todos, e não apenas para receber o aluno com deficiência. [...] Trata-se de transformar o sistema

educacional para torná-lo acolhedor, democrático e promotor de igualdade de oportunidades para todos os alunos, respeitando a diversidade (Mantoan, 2003, p. 32).

A inclusão, por conseguinte, deve ser compreendida como uma transformação estrutural e pedagógica da escola, na qual todos os estudantes, independentemente de suas necessidades específicas, possam participar plenamente do processo educacional. Isso implica a necessidade de romper com paradigmas excludentes e adotar uma abordagem que considere a diversidade como um valor central, requerendo uma reavaliação contínua das práticas educativas e a implementação de estratégias verdadeiramente inclusivas.

Enfim, tendo consciência dessa responsabilidade, a área de pesquisa em Educação Matemática contempla a inclusão “como nossa capacidade de entender e reconhecer o outro e, assim, ter o privilégio de conviver e compartilhar com pessoas diferentes de nós” (Mantoan, 2005, p. 24) Essa visão salienta que a inclusão trascende adaptações pedagógicas ou curriculares; ela requer uma transformação nas práticas educacionais e nas relações humanas.

Garcia et al. (2006) apontam que, para que a inclusão tenha sucesso, a família precisa ser envolvida. Por meio de um trabalho conjunto entre escola, família e profissionais, possibilita-se uma colaboração efetiva, na qual a família contribui por meio de informações, sugestões, críticas e solicitações, auxiliando a instituição educativa na definição de estratégias mais adequadas ao processo educativo.

Conforme sustenta Mantoan (2005), a convivência com a diversidade beneficia tanto os indivíduos quanto o ambiente educativo, oportunizando o exercício da empatia, do respeito recíproco e do reconhecimento da interdependência humana. Essa concepção dialoga diretamente com os objetivos da Educação Inclusiva, a qual busca superar barreiras e viabilizar o desenvolvimento global de todos os alunos, considerando suas singularidades e valorizando suas contribuições.

Considerações finais

Partindo das nossas experiências docentes, podemos afirmar que, ao atuarmos como professores na sala comum, compartilhamos o ambiente escolar com as cuidadoras e professoras auxiliares. Dessa maneira, estabelecemos vínculos com essas profissionais, conhecendo suas rotinas e vivenciando experiências em turmas nas quais elas atuam. Consequentemente, percebemos sua importância na efetivação de um trabalho conjunto, buscando ajudar os alunos com TEA no sentido de dar-lhes um atendimento individualizado que objetive realizar a inclusão escolar.

Diante da ampla gama de temáticas que poderiam ser discutidas, optamos por selecionar aquelas que nos pareceram mais relevantes a partir das falas das entrevistadas. Reconhecemos que poderíamos ter pontuado outras discussões não abordadas aqui. No entanto, a escolha dos temas foram se desenhando pela frequência e pela profundidade com que esses tópicos surgiram nas entrevistas. De certo modo, provocamos as entrevistadas, e elas trouxeram à tona questões centrais para a compreensão do tema em análise. Além do mais, a seleção das falas foi estratégica para destacar as áreas mais significativas e impactantes da pesquisa.

Dessa forma, embora outras discussões pertinentes não fossem abordadas, as temáticas selecionadas proporcionaram uma visão que vem ao encontro da questão investigada, permitindo que o exercício de análise traga aspectos tão significativos. O objetivo principal desta pesquisa era construir e analisar fontes que investiguem as experiências e práticas de cuidadoras e professoras auxiliares envolvidas no processo de inclusão escolar de alunos autistas, com foco nos desafios relacionados ao ensino e aprendizagem de matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Com sua atuação, essas profissionais desempenham papéis fundamentais para a consecução desse propósito, ao fornecerem suporte individualizado aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

A presente dissertação aponta para a urgente necessidade de formação continuada que ultrapassa a simples constatação das dificuldades. Torna-se indispensável investir em ações formativas que vinculem teoria e prática, promovendo espaços coletivos de reflexão sobre os desafios cotidianos da inclusão e oportunizem que cuidadoras, professoras auxiliares e professores compreendam seus papéis de maneira colaborativa, levando em conta as especificidades das funções de cada

profissional, mas com uma visão integrada da educação inclusiva.

Compete ao professor de sala comum planejar ações para todos os estudantes de sua sala. Já, o professor auxiliar possui a incumbência de aplicar essas ações de acordo com as necessidades de cada aluno que apresenta singularidades, utilizando matérias, metodologias e outros recursos apropriadas. E cabe à cuidadora dar assistência, em termos de higiene, locomoção e bem-estar, aos estudantes com deficiência ou transtorno, a fim de que esses se sintam parte integrantes do ambiente educativo.

Quanto ao ensino de matemática, constatamos que existe uma tendência à redução de expectativas em relação aos educandos com deficiência, o que pode comprometer o direito ao processo de ensino e de aprendizagem desse componente curricular. Com o propósito de modificar esse cenário, podem ser tomadas algumas medidas: aplicar práticas pedagógicas que levem em conta várias formas de representação e solução de problemas; empregar, com frequência, materiais concretos, jogos, brincadeiras e outros recursos acessíveis; e assegurar que os profissionais envolvidos no processo educativo tenham acesso à formação continuada, dando-se ênfase especial ao ensino da matemática em contextos inclusivos, entre outras providências.

Quais são as experiências vivenciadas pelas cuidadoras e professoras auxiliares? Como elas estão atuando em matemática, tanto em termos de práticas quanto de conceitos, com os alunos incluídos? De que maneira estão desempenhando suas funções? E os alunos com TEA, quais experiências têm vivenciado no ambiente escolar? Esses e outros questionamentos estiveram presentes no roteiro elaborado a partir da temática da Educação Inclusiva. A partir das reflexões das professoras auxiliares e cuidadoras, buscamos obter pistas que revelam como a inclusão está sendo efetivada nas escolas, o que possibilitou uma análise crítica desse processo.

Ao longo de todas as etapas desta pesquisa, o significado da relevância da inclusão foi se expandindo, e nosso pensamento sobre esse tema foi se construindo cada vez mais, tendo-se solidificado com a ideia do que é inclusão e o que, de fato, vem ser a inclusão dentro de nossas escolas. Dessa maneira, muito nos questionamos: A inclusão que nós, enquanto equipe escolar e sociedade, queremos é a inclusão que temos?

As experiências contadas pelas entrevistadas nos fizeram refletir muito, pois as suas falas, nesta pesquisa, nos proporcionaram vivenciar reflexões com profissionais tão importantes ligadas à dinâmica da inclusão, sujeitos que constantemente não são

visibilizados no espaço escolar. Suas práticas e reflexões são fundamentais para entender como a inclusão pode ser efetivamente implementada no contexto educacional.

Além disso, essas profissionais que estão lado a lado com os alunos com deficiência mostraram-se peças-chave na implementação de estratégias pedagógicas que valorizam a diversidade e promovem a equidade. Não raro, professoras auxiliares e cuidadoras desempenham seus papéis que, por ora, ultrapassam suas funções principais, na tentativa de vencer os desafios da inclusão. Essas profissionais têm se desdobrado para assegurar que o aprendizado cotidiano desses alunos seja efetivo, tornando a permanência deles, na escola, uma realidade tangível em suas vidas.

As instituições educativas, com frequência, apresentam espaços que requerem atuações multifacetadas dos educadores, que se desdobram de um lado para outro a fim de adaptar recursos e estratégias, muitas vezes avançando em passos lentos. Todavia, são esforços fundamentais que tentam garantir que a inclusão seja uma realidade significativa.

Mantoan (2017), em uma entrevista concedida a Alves e Araújo (2017), da Revista Educação, Arte e Inclusão, explica que a inclusão ainda não atingiu plenamente a beleza de seu conceito e a eficácia de suas execuções, conforme idealizações na teoria pedagógica. Vários professores que ministram disciplinas nos cursos de Pedagogia perpetuam uma formação excludente, replicando o modelo que receberam. Assim, continuam formando futuros professores para trabalhar apenas com determinados grupos, em vez de preparar profissionais para atender a todos os alunos de modo inclusivo.

O modelo contemporâneo sugere que, para incluir alunos com deficiência, é indispensável adaptar conteúdos, currículos, atividades, avaliações e assegurar a presença de uma professora acompanhante na sala de aula. No entanto, isso não reflete a verdadeira essência da inclusão, que deveria abranger todos os estudantes, independentemente de suas necessidades e características específicas.

Com isso em mente, é possível pensar que a verdadeira inclusão vai além da simples adaptação de recursos para alunos com deficiência. Segundo Mantoan (2017, p. 242), “[...] Nós estamos falando de inclusão, não apenas de inclusão de pessoas com deficiência física, mas de todos, e nesse sentido a escola é que tem que mudar, reflorescer e não os alunos [...]”

O processo de ensino e de aprendizagem das crianças com deficiência e TEA não deve ser o “de serviço”, isto é, somente criar condições para que elas se integrem

ao ambiente escolar ou à sociedade, adaptando-se. A escola necessita oferecer um atendimento “de suporte”, aquele que prioriza as diferenças, que são características humanas. Logo, faz-se necessário transformar, adaptar e adequar o ambiente para as pessoas com deficiências (Romero; Souza, 2008).

Sob essa perspectiva, a Educação Inclusiva não se restringe à presença física dos alunos na sala de aula, ela pressupõe a aceitação e valorização das diferenças. Para que seja efetiva, requer transformações no sistema educacional, assegurando o respeito às particularidades de cada estudante, a cooperação entre os alunos e a atuação de professores capacitados para promover a participação de todos nas atividades escolares. Além disso, é essencial que a inclusão esteja pautada no respeito à dignidade e na construção de um ambiente verdadeiramente acolhedor e equitativo (Moreira, 2006). Para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, especificamente em matemática, os profissionais que atuam em sala de aula necessitam utilizar ferramentas diversas, tais como: material concreto abundante, jogos e brinquedos que estimulem o raciocínio lógico-matemático.

As vivências educacionais não somente motivaram a pesquisa, mas também moldaram a sensibilidade e o olhar crítico necessários para compreender as demandas dos estudantes com TEA no contexto escolar e social. A proposta de criar novos espaços de fala para as cuidadoras e professoras auxiliares explicita um compromisso ético com a inclusão e com a promoção da autonomia, reconhecendo essas profissionais como sujeitos protagonistas de suas próprias histórias.

Ao buscar a amplificação das vozes dessas profissionais, a pesquisa se alinha às discussões sobre práticas inclusivas, promovendo um ambiente no qual a escuta ativa e o respeito às singularidades sejam pilares fundamentais. Esse enfoque desafia modelos tradicionais de ensino que comumente desconsideram ou desconhecem as falas dos sujeitos, reafirmando a importância de integrar suas experiências nos processos de tomada de decisão e construção de políticas educacionais.

Além do mais, o esforço para permitir que as cuidadoras e professoras auxiliares fossem ouvidas em questões que impactam diretamente suas vidas não é somente uma prática de inclusão, mas também um ato político, de escuta e troca, reconhecendo sua capacidade de contribuir com relatos de experiências únicas e essenciais. Dessa maneira, a pesquisa transcende os limites da academia, empenhando-se em mudanças concretas na forma como a sociedade percebe e valoriza as vozes dessas profissionais, muitas vezes, invisibilizadas.

Outro elemento marcante no início da pesquisa foi a constatação da escassez

de literatura acadêmica que contemple as vivências das cuidadoras e professoras auxiliares em relação à inclusão escolar. Diante disso, levando em consideração que não tínhamos a pretensão de falar por elas ou buscar discursos que falassem em nome delas, o uso das entrevistas subsidiadas pela História Oral, como metodologia nesta pesquisa, foi fundamental, pois se fez necessário produzir fontes que contemplassem a visão delas como chave para a leitura do tema. Assim, a escolha da metodologia foi concomitante à escolha do objeto de estudo, à participação das participantes e ao objetivo pretendido.

Além disso, a relação entre a escolha metodológica e o objeto de estudo demonstra a coerência interna da pesquisa, na medida em que a metodologia não é um mero instrumento técnico, mas um caminho estratégico para alcançar os objetivos propostos. Nesse sentido, a produção de fontes que trazem a perspectiva dos autistas como chave de leitura para a inclusão escolar evidencia o potencial transformador da pesquisa, tanto no âmbito acadêmico quanto no campo das práticas educacionais.

Outro ponto que foi destacado durante o exercício de análise é que as atribuições dos cargos de cuidadoras e professoras auxiliares, por vezes, se confundem e que, a passos lentos, esses profissionais vêm definindo a compreensão de seus papéis. Eles desempenham um papel vital na promoção de um ambiente inclusivo e acolhedor na sala de aula. Frequentemente, desenvolvem seu trabalho com estreita colaboração dos professores de sala comum, o que pode facilitar seu empenho diário em identificar as necessidades individuais dos alunos. É essencial fornecer o apoio e capacitação adequados a esses profissionais, a fim de que possam executar eficazmente seu papel na promoção de uma Educação Matemática Inclusiva e de qualidade para todos os alunos.

Outro aspecto da análise crítica que pode ser ressaltado é a constatação de que há um número insuficiente de cuidadoras e professoras auxiliares nas escolas, o que reflete uma lacuna significativa quanto às demandas existentes. Em muitos estabelecimentos educativos, inexistem cuidadoras ou sua presença é limitada e, quando presentes, essas profissionais frequentemente enfrentam a necessidade de atender mais de um aluno simultaneamente. Essa realidade as obriga a dividir sua atenção e a buscar estratégias para lidar com as demandas de maneira improvisada, não raro, enfrentando desafios para oferecer o suporte adequado aos estudantes atendidos.

Ao conversar com Maria, Claudete, Alice e Maria Flor sobre suas experiências profissionais, ficou evidente que discorrer acerca da inclusão é mais do que debater

a respeito de práticas pedagógicas para o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA. Apesar dessas práticas serem fundamentais para o planejamento pedagógico e para um projeto inclusivo, a análise crítica das formas de aprender e desenvolver estratégias de ensino constituem apenas uma parte do processo. A inclusão, pautada pelas reflexões provenientes dessas conversas, também requer uma transformação cultural dentro da escola, de modo que esta se identifique como um espaço social, capaz de valorizar o outro e suas diferenças. Por consequência, é indispensável enxergar o diferente não como um ser à parte, mas como um participante essencial e enriquecedor do coletivo, o qual ajuda a fortalecer o senso de comunidade e pertencimento.

Para que uma sociedade seja verdadeiramente democrática e proporcione uma vida digna a todos os indivíduos, é essencial transformar a inclusão escolar em uma prática efetiva. A democracia não se limita a atender à maioria, mas implica assegurar os direitos de cada indivíduo. Uma sociedade torna-se, de fato, democrática quando cada um de seus cidadãos adota uma postura democrática em suas ações cotidianas. Apesar dos avanços já conquistados, a inclusão ainda apresenta desafios significativos, e não é necessário buscar exemplos distantes: basta observar ao redor para perceber o longo caminho que ainda precisa ser trilhado em direção à construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva (Silva Neto *et al.*, 2018).

No caso do processo de ensino e aprendizagem da matemática dos estudantes autistas, no qual comumente há necessidade de um suporte individualizado, oferecido pelas cuidadoras e professoras auxiliares, nossa proposta é que essas profissionais contribuam significativamente para que os alunos compreendam os conceitos de forma concreta, visual e contextualizada. Para tanto, torna-se indispensável o suporte e o apoio permanentes, favorecendo o foco, a comunicação e a disposição para aprender, fatores que impactam diretamente no senso de comprometimento e pertencimento em sala de aula. Assim, a presença dessas profissionais não apenas promove a inclusão, mas também potencializa a construção de conhecimentos matemáticos em contextos significativos e acessíveis, relacionados com a realidade cotidiana, na qual a construção numérica, geométrica e de grandezas relacionadas a pesos e medidas ocorre constantemente.

Finalmente, esta pesquisa reafirma a necessidade e relevância de uma Educação Matemática que seja verdadeiramente inclusiva. É imprescindível que todos os envolvidos no processo de inclusão estejam abertos para essa jornada. Com isso, os alunos têm a oportunidade de aprender e crescer em um ambiente que os

reconheça como singulares e que valorize suas diferenças. As cuidadoras e professoras auxiliares, devidamente apoiadas e capacitadas, são fundamentais para tornar essa visão uma realidade. Com seus saberes e suas práticas, elas contribuem para a construção de uma escola melhor e para os avanços do ensino da Matemática Inclusiva, atendendo às demandas de um sistema educativo que integrem os ideais de equidade e justiça social, tão almejados pelos educadores e pela comunidade escolar.

Referências

ALBERTI, V. **Ouvir contar**: textos em história oral. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

ALONSO, E. P.; QUEIROZ, A. P. O.; CARVALHO, R.; PEREIRA, S. A. Investigando a sala de aula de matemática com alunos incluídos: dando vozes a alguns envolvidos. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSIVA, 1., 2019, Rio de Janeiro. **Anais** ... Rio de Janeiro: SBEM/Universidade Estácio, p.1- 13, 2019. Disponível em: <http://eventos.s bem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2019/paper/viewFile/984/10> 8. Acesso em: 28 dez. 2024.

ALVES, C. J. L.; ARAÚJO, T. N. Entrevista com Maria Teresa Égler Mantoan: Educação Especial e Inclusão Escolar. **Revista Educação, Arte e Inclusão, Florianópolis**, v. 13, n. 2, p. 240-247, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9910>. Acesso em: 13 maio. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5 ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION - APA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ANDRIGHETTO, A.; GOMES, F. F. R. Direitos do Portador de Transtorno do Espectro Autista: políticas públicas de inclusão escolar sob a ótica da Lei n.12.764/2012. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Uberlândia**, v. 48, n.1, p. 339–365, 2020.

BANDURA, A. Adolescent development from an agentic perspective. In: PAJARES, F.; URDAN, T. (Ed.), **Self-efficacy beliefs of adolescents**. Greenwich, CT: Information Age, 2006, p.1-43. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1536375>. Acesso em: 8 maio 2025.

BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, A. (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 127-139.

BARALDI, I. M.; RIOS, D. F. (Org.). **Uma ciranda da educação matemática (inclusiva)**: diálogos diversos. Campinas: Mercado de Letras, 2022.

BARALDI, I. M.; ROSA, E. A. C. Educação Matemática Inclusiva e formação de professores: algumas manutenções e alterações nos últimos anos. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 20. **Anais** [...], p. 146-155, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/ENAPHEM/article/view/15116>. Acesso em: 25

jul. 2023.

BASSOTTO, B. C. M. **Escolarização e inclusão:** narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2018. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, 2018.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios políticos e práticas na área das necessidades educativas especiais. Brasília, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 22 set. 2022.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: EC/SEF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, 2007.

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

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 8.014-C, de 2010.** Acrescenta parágrafo ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para assegurar a presença de cuidador na escola, quando necessário, ao educando portador de necessidades especiais; tendo pareceres. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. **Decreto n. 7.612, de 17 de novembro de 2011.** Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem limite. Brasília, 2011b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm. Acesso em: 25 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. **Decreto Federal n. 8.368/2014**, de 02 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília:

Diário Oficial da República Federativa do Brasil.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)**. Brasília, 2014b.

Disponível em:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf. Acesso em: 7 set. 2023.

BRASIL. **Lei n.13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, Brasília, DF, 2015.

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 26 set. 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Estatuto da Pessoa com Deficiência**. 3. ed. Brasília: Senado Federal; Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2024.

BUENO, J. G. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores, generalistas ou especialistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 3, n. 5, p. 7-25, 1993. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65381999000100002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 8 maio 2025.

BUENO, J. G. S. A inclusão de alunos deficientes nas classes comuns do ensino regular. **Temas sobre Desenvolvimento**, São Paulo, v. 9, n. 54, p. 21-27, 2001.

CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. . Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSGR/?format=pdf&lang=pt> ... Acesso em: 8 maio 2025.

CAMARGO, S. P.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia e Sociedade**, v. 28, n. 3, p. 315-324, jul./set. 2012.

CAMARGO, S. P.; SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R.; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 8 maio 2025.

CAMARGO, E. D. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de matemática: inclusão de um aluno autista no ensino fundamental**. 2020. 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

CAMPBELL, S. I. **Múltiplas faces da inclusão**. 2.ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2016.

CAPELLINI, V; MENDES, E. **Informação e sensibilização**: primeiros passos para a inclusão. São Carlos: UFScar, 2003.

CAPELLINI; V. L. M. F; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364, set./dez. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782/4203>. Acesso em: 24 jul. 2023.

CAPELLINI, V. L. M. F. Prefácio. In: ROSA, F. M. C.; BARALDI, I. M. (Org.). **Educação matemática inclusiva**: estudos e percepções. Campinas: Mercado de Letras, 2018. p. 7-9.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva**: com os pingos nos “is”. 13 ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

CHIOTE, F. de A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, 2011.

CUNHA, C. P. A importância da matemática no cotidiano. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, v.1, p.641-650, jul. 2017. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/wp-content/uploads/artigo-cientifico/pdf/matematica-no-cotidiano.pdf>. Acesso em: 9 maio 2025.

D'AMBRÓSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, v.31, n.1, p. 99-120, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TgJbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 9 maio 2025.

D'AMBRÓSIO, U. Do saber matemático ao fazer pedagógico: o desafio da educação. **Revista Educação Matemática em foco**, v.1, n.1, jan/jun, 2012.

DAMASCENO, F. B.; CARVALHO, N. S.; NASCIMENTO, E. C. S.; PINTO, G. M. . Inclusão e Matemática: realidade e desafios em uma universidade pública. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSIVA, 1., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBEM/ Universidade Estácio, 2019. p. 1-12. Disponível em: <http://eventos.s bem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2019/paper/viewFile/984/1082>. Acesso em: 28 dez. 2024.

DIAS, É. F.; GONÇALVES, J.; FONSECA, M, V. A. T. Diversidade e deficiência: discursos da comunidade escolar sobre o processo de inclusão em escolas de ensino comum. **Olhar de Professor**, v.23, p.1–13, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/14763/20920921586>. Acesso em: 9 maio 2025.

DOMINGUES, T. C. **O processo escolar do estudante diagnosticado com TEA: o estudo de um caso.** 2023. 117 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Bauru/SP, 2023.

DAYRELL, J. CARRANO, P. O estado da Arte sobre juventude na sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências e serviço social (1992-2006). In: SPÓSITO, M. P. (Org.). **O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009. p. 7-9. (Coleção Edvcere, v. 1).

ESQUINCALHA; A. C.; BORGES, F. A.; MANRIQUE, A. L. Formação de professores para a diversidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSIVA, 1., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBEM/ Universidade Estácio, 2019. p. 1-3. Disponível em: <http://eventos.s bem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2019/paper/viewFile/1127/1098>. Acesso em: 28 dez. 2024.

FARIAS, C. C. V. S. de; ANDRADE, L. O. M. O PAPEL DO CUIDADOR NA EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 10, n. 11, p. 5001–5009, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16919>. Acesso em: 10 maio. 2025.

FAUSTINO, T. A. S. **O pensamento algébrico em atividades relacionadas ao princípio multiplicativo**: empregando tecnologias móveis em uma sala inclusiva. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Universidade Anhanguera de São Paulo, SP, Brasil, 2015.

FERNANDES, S. H. A. A; HEALY, L. Ensaio sobre a inclusão na Educação Matemática. **Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, San Cristobal de la Laguna, v.3, n.10, p. 59-76, jun. 2007. Disponível em: <https://www.revistaunion.org/index.php/UNION/article/view/1268/968>. Acesso em: 9 maio 2025.

FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L. Rumo à Educação Matemática Inclusiva: reflexões sobre nossa jornada. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 7, n. 4, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370194132_Rumo_a_Educacao_Matematica_inclusiva_reflexoes_sobre_nossa_jornada. Acesso em: 9 maio 2025.

FERNANDES, S. H. A. A.; HEALY, L. Aspectos Teóricos e Práticos da Educação Matemática Especial e Inclusiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSIVA, 1., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBEM/ Universidade Estácio, 2019. p. 1-2. Disponível em: <http://eventos.s bem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2019/paper/viewFile/1121/1092>.

Acesso em: 28 jan. 2024.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado do conhecimento”. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 257-271.

FLEIRA, R. C.; FERNANDES, S. H. A. A inclusão de um aluno com TEA nas aulas de Matemática: as vozes dos envolvidos In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSIVA, 1., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBEM/ Universidade Estácio, 2019. p. 1-13.

FICAGNA, R. G.; PIECZKOWSKI, T. M. Z. Percepção do segundo professor de turma: limites e contribuições no processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência. **Práxis Educativa**, v.14, n.2, p.507–526, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxeducativa/article/view/13133>. Acesso em: 9 maio 2025.

FRANÇA, M. G.; OLIVEIRA, B. L.; OLIVEIRA, K. F. O cuidador escolar como agente de inclusão. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020. **Anais** [...]. Educação como (re) Existência, mudança, conscientização e conhecimentos. 15, 16, 17 out. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID5671_30082020231124.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

GAIATO, M. **S.O.S autismo: guia completo para entender o transtorno do espectro autista**. 2 ed. São Paulo: nVersos, 2019.

GARCIA, L. B. et al. Reflexões sobre o processo de inclusão escolar na perspectiva da família. **Temas sobre Desenvolvimento**, v.15, n. 87-88, p. 21-25, 2006. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-574065>. Acesso em: 9 maio 2025.

GARNICA, A. V. M. História oral e educação matemática: do inventário à regulação. **Zetetiké**, Campinas, v.11, n.19, p. 9-55, jan./jun., 2003. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/MATEMATICA/Artigo_Vicente5.pdf. Acesso em: 9 maio 2025.

GARNICA, A. V. M. **A experiência do labirinto**: metodologia, história oral e Educação Matemática. São Paulo: Editora UNESP, 2008.

GARNICA, A. V. M.; SOUZA, L. A. **Elementos de História da Educação Matemática**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

GARNICA, A. V. M. Cartografias contemporâneas: mapear a formação de professores de matemática. **Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v.6, n.1, p. 35-60, abril 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37927/28959...> Acesso em: 8 maio 2025.

GAVIOLLI, I. B. **Um diagnóstico do presente para a Educação Matemática Inclusiva no Brasil**. 231 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista (Unesp), Rio Claro,

2023.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Revista Integração**, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22-27, jan. 2002.

GOMES, E. P. S.; PRADO, E. C. Educação especial e inclusão: o que dizem os professores nos primeiros anos de carreira docente na rede pública municipal de ensino em Maceió-AL?. **Cadernos de Pós-graduação**, v. 20, n. 1, p. 128–144, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/19176/9106>. Acesso em: 9 maio 2025.

GUIMARÃES, A. B.; PINTO, G. M. Formação de Professores sob o olhar da preceptor: alunos do programa de residência pedagógica em matemática e uma prática inclusiva. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA INCLUSIVA, 1., 2019, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: SBEM/ Universidade Estácio, 2019. p. 1-14. Disponível em: <http://eventos.s bem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2019/paper/viewFile/897/851>. Acesso em: 28 dez. 2024.

GUIMARÃES, A. B. **O processo de construção de um material educacional na perspectiva da educação matemática inclusiva para um aluno autista**. 2020. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2020.

HERNANDES, C. M. **Transtorno do espectro autista**: a prática com ênfase nas políticas públicas educacionais inclusivas. 2021. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista (Unoeste), Presidente Prudente, SP, 2021.

HOFFMANN, D. S.; TUNAS, M. C. R. Há lugar na roda: a educação matemática (inclusiva) para o TEA. In: BARALDI, I. M; RIOS, D. F. (Org.). **Uma ciranda da educação matemática (inclusiva)**: diálogos diversos. Campinas: Mercado de Letras, 2022. p. 127-144.

KRANZ, C. R. **Os jogos com regras na perspectiva do desenho universal**: contribuições à educação matemática inclusiva. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

LIMA, L. J. C. **Cuidadores escolares e inclusão educacional**: uma análise das políticas públicas que regulam o trabalho do cuidador na escola. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LIMA, M. Educação de qualidade: diferentes visões. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.16, p.128-131, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CgzK6ddWtz5YRChwVsTpt4R/>. Acesso em: 8 maio 2025.

LOPES, M. M. **Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar.** 2018. 169 f. (Mestrado em Educação Especial) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

MAYER, P. C. M.; SILVA, M. A. I.; SILVA-SOBRINHO, R. A.; SILVA, R. M. M. da; ZILLY, A. Professor auxiliar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação Especial**, n. 32, v. 74, p. 1–20, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/33028>. Acesso em: 8 maio 2025.

MANTOAN. M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnen, 2005.

MARCONDES, F. G. V.; LIMA, P. C. Inclusão e o ensino da matemática sob a perspectiva do desenho universal. *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7., 2018, Foz do Iguaçu. Anais...* Curitiba: SBEM Paraná, 2018.

MARTINS, S. M. **O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial.** 2011. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

MEDEIROS FILHO, J. S.M. *et. al.* O professor auxiliar junto ao estudante com NEE: um relato de experiência. *In: Congresso Nacional de Educação. Anais do X CONEDU*, 8 nov. 2024. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/111660>. Acesso em: 2 abr. 2025.

MENEZES, A. R. S. de. **Inclusão escolar de alunos com autismo:** quem ensina e quem aprende? 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MOREIRA, G. E. A Educação Matemática Inclusiva no contexto da Pátria Educadora e do novo PNE: reflexões no âmbito do GD7. **Revista Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 508-519, 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/25667>. Acesso em: 8 maio 2025.

MOTA, M. **Experiências de idosos com a matemática no contexto da “Universidade Aberta para Idosos” da Universidade Federal de Pelotas.** 2022. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

MILLI, E. P; CORRÊA, G. A; THIENGO, E. R. Educação especial e Educação Matemática Inclusiva: contribuições de pesquisas envolvendo estudantes com deficiência intelectual. **Revista Imagens da Educação**, v. 14, n. 1, p. 184-203, jan./mar. 2024. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/65633/75137515736>. Acesso em: 9 nov. 2024.

OLIVEIRA, F. L. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 34, 8 dez. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusaoescolaros-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 7 set. 2023.

ORRÚ, S. E. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

PAIVA, A. B. **O ensino-aprendizagem de matemática de estudantes com Transtorno do Espectro Autista nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2024. 221 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024.

PELOTAS. Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos. Concurso Públicos. **Edital n.133/2019**: abertura e inscrições. Pelotas, 2019. Disponível em: https://sistema.pelotas.com.br/transparencia/arquivos/editais_contratos/149434c508e7082a279fdfd1d1dae341.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

PELOTAS. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Documento Orientador Municipal: Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Pelotas**. Pelotas: SMED, 2020. Disponível em: <https://sai4.pelotas.com.br/arquivos/4149ec43e6797fe60e9fb7b907dd8b4f.pdf>. Acesso em: 9 maio 2025.

PELOTAS. Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos. **Referência ao Recurso Interno 200.023940/2023**. Destinatário: Gisele Oliveira da Cruz. Pelotas, 20 out. 2023. 1 ofício.

PELOTAS. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. Centro de Apoio, Pesquisa e Tecnologias para a Aprendizagem. **Resposta ao questionamento feito à SMED**. Destinatário: Gisele Oliveira da Cruz. Pelotas, 22 mar. 2024. 1 ofício.

PELOTAS. Secretaria Municipal de Educação e Desporto. **Documento Orientador Municipal Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Pelotas**. Pelotas: Secretaria Municipal de Educação e Desporto, 2020.

PINTRICH, P.R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 4, p. 385-406, 2004. Disponível em: <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1887075>. Acesso em: 8 maio 2025.

PLETSCH, M. D.; LIMA, M. F. C. A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRÁTICAS EM DIÁLOGO, 2014, Rio de Janeiro, RJ. **Anais**[...]. Rio de Janeiro, RJ: [s.n.], 2014. Disponível em: https://www.faecpr.edu.br/site/projeto_nucleo_acessibilidade_inclusao/documentos/inclusao_Autismo.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

PORTELLI, A. O que faz a história oral diferente. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, fev. 1997.

PORTELLI, A. História oral como gênero. **Projeto História: história e oralidade**, São Paulo, n. 22, p. 9-36, jun. 2001.

PORTELLI, A. **Ensaios de história oral**. São Paulo: Letra e Voz, 2010.

PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.

PORTO, N. S. G. **O que dizem os Tradutores Intérpretes de Libras sobre atuar em disciplinas de Matemática no Ensino Superior**. 2019. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

PRADO, I. T. **A evolução das políticas públicas no Brasil no período 1990-2020: O que elas garantem para pessoas com NEE e/ou deficiência?** 2022. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de São Carlos, Araras-SP, 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PELOTAS. Secretaria Municipal de Administração e Recursos Humanos. Concurso Públicos. **Edital n.133/2019**: abertura e inscrições. Pelotas, 2019. Disponível em:
https://sistema.pelotas.com.br/transparencia/arquivos/editais_contratos/149434c508e7082a279fdfd1d1dae341.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial Curricular Gaúcho: Etapa Ensino Fundamental – Anos Iniciais**. Porto Alegre: SEDUC-RS, 2018. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/referenciais-curriculares>. Acesso em: 9 maio 2025.

RODRIGUES, T. D. Educação Matemática Inclusiva. **Interfaces da educação**, Paranaíba, v. 1, n. 3, p. 84-92, 2010. Disponível em:
<https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/620>. Acesso em: 8 maio 2025.

RODRIGUEZ, R. C. M. **Intersubjetividade das relações**: análises das representações das diferenças. 1999. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 1999.

ROMERO, R. A. S.; SOUZA, S. B. Educação Inclusiva: alguns marcos históricos que produziram a educação atual. In: VIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES e III Congresso Ibero-Americano sobre Violência nas Escolas (recurso eletrônico), 2008, Curitiba. **Anais...Curitiba –PR**, 2008.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas qualitativas na Educação: as possibilidades da análise documental. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A Escola comum inclusiva.** Brasília: SEE/UFC, 2010.

ROSA, E. A. C. **Professores que ensinam Matemática e a Inclusão escolar:** algumas apreensões. 2014. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós- Graduação em Educação Matemática, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro (SP), 2014.

ROSA, E. A. C. Das Bordas ao Centro: reflexões de professores que ensinam Matemática sobre a Inclusão Escolar. *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 6., 2015, Pirenópolis. **Anais...** Goiânia: SBEM Regional Goiás/UFG, 2015.

ROSA, E. A. C.; BARALDI, I. M. Inclusão escolar: algumas discussões em educação matemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. 2, p. 690–709, abr./jun. 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8225>. Acesso em: 9 maio 2025.

ROSA, E. A. C. Estudantes com deficiência em escolas inovadoras e criativas: dialogando por meio da Educação Matemática Inclusiva. *In:* BARALDI, M.; RIOS, F. (org.). **Uma ciranda da educação matemática (inclusiva): diálogos diversos.** Campinas: Mercado de Letras, 2022. p. 29-46.

ROSA, F. M. C. da. **Histórias de vida de alunos com deficiência visual e de suas mães:** um estudo em educação matemática inclusiva. 2017. 259 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2017.

ROSA, F. M. C.; BARALDI, I. M. (Org.). **Educação matemática inclusiva:** estudos e percepções. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do estado de Santa Catarina.** São José: FCEE, 2009a.

SANTOS, J. A.; FRANÇA, K. V; SANTOS, L. S. B. **Dificuldades na Aprendizagem de Matemática.** 2007. 41 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Matemática) - Centro Universitário Adventista de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, K. F. **O ensino de matemática nos anos iniciais com alunos/as autistas:** análise das atividades pedagógicas de ensino. 2023. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2023.

SANTOS, P. C. C. S. Formação de professores (de matemática): um olhar para a perspectiva inclusiva. *In:* BARALDI, M.; RIOS, F. **Uma ciranda da educação matemática (inclusiva): diálogos diversos.** Campinas: Mercado de Letras, 2022. p.

165-188.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: teoria e prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016. Disponível em:

<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/ptp/article/view/9357>. Acesso em: 8 maio 2025.

SCHWARTZMAN, J. S. **Autismo infantil**. São Paulo: Memnon, 2003.

SILVA, M. C.; PESSOA, C. A. S. A combinatória: estado da arte em anais de eventos científicos nacionais e internacionais ocorridos no Brasil de 2009 a 2013.

Educação Matemática Pesquisa, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 670-693, 2015.

Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/emp/article/view/20665>. Acesso em: 10 maio 2025.

SILVA NETO, A. O. S.; ÁVILA, E. G.; SALES, T. R. R.; AMORIM, S. S.; NUNES, A. K. F.; SANTOS, V. M. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

SILVA, S. M. **Educação Inclusiva**: a importância do cuidador escolar no acompanhamento do educando com deficiência. 2018. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

SILVEIRA, D. D. **O que os surdos contam sobre a matemática nas suas trajetórias escolares**: a produção de fontes orais em Libras a partir da História Oral. 2018. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, 2018.

SILVA, A. P. P. N. da; SOUZA, R. T. de E.; VASCONCELLOS, V. M. R. de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação. Porto Alegre [online]**, Porto Alegre, v.43, n.3, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198125822020000300005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 8 maio 2025.

SILVA, G. L. et. al. A importância do status social, comportamental e da autorregulação da aprendizagem no planejamento educacional individualizado de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Eletrônica Humanitaris**, v.2, n. 02, 2020. Disponível em: <https://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/revistahumanitaris/article/view/428>. Acesso em 8 maio 2025.

SILVA, K. D. L.; OLIVEIRA, K. F. A capacitação dos cuidadores escolares e sua função na construção de uma Educação Inclusiva. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 7, 2020. **Anais [...]**. Educação como (re) Existência, mudança, conscientização e conhecimentos. 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA10_ID5671_30082020231124.pdf. Acesso em: 10 set. 2023.

SILVA, V. C.; KOESEL, A. P. Ensino com equidade, um caminho para a inclusão. *In: BARALDI, I. M; RIOS, D. F. (Org.). Uma ciranda da educação matemática (inclusiva): diálogos diversos.* Campinas: Mercado de Letras, 2022. p.145-164.

TEIXEIRA, D. S. R. **Lucas, PRESENTE!: por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas.** 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

THIENGO, E. R.; ROSA, F. M. C.; MOREIRA, G. E. Educação matemática e os direitos humanos para pessoas socialmente excluídas. *In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E INCLUSIVA, 1., 2019, Rio de Janeiro. Anais...* Rio de Janeiro: SBEM/ Universidade Estácio, 2019. p. 1-3. Disponível em: <http://eventos.s bem.com.br/index.php/ENEMI/ENEMI2019/paper/viewFile/1128/1099>. Acesso em: 28 dez. 2024

THOMPSON, P. **A voz do passado:** história oral. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VASCONCELOS, S. M. **O que os autistas contam sobre as experiências vivenciadas na Educação Básica, sobretudo das aulas de Matemática?** 2022. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, Instituto de Física e Matemática, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve:** estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. 167 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

VIANNA, C. R.; SILVA, R. A. F. Você corta um verso, eu escrevo outro. *In: BARALDI, I. M; RIOS, D. F. (Org.). Uma ciranda da educação matemática (inclusiva): diálogos diversos.* Campinas: Mercado de Letras, 2022. p.9-14.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S., ZANON, R. B., BACH, F. M. Inclusão de Crianças com Autismo: Percepções de Professores. **Revista de Psicologia**, v. 13, n. 2, 2021. Disponível em: <https://seer.atus.edu.br/index.php/revistapsico/article/view/4313>. Acesso em: 10 maio 2025.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychologist**, v. 48, n.3, p. 135-147, 2013. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461520.2013.794676>. Acesso em: 8 maio 2025.

Apêndices

Apêndice A - Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezada Cuidadora escolar ou Professora auxiliar

_____, você está sendo convidada a conceder uma entrevista que faz parte de uma pesquisa, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática, da UFPEL, da mestrandona Gisele Oliveira da Cruz, sob a orientação do professor Dr. Diogo Franco Rios.

Serão entrevistados cuidadoras e professoras auxiliares da rede municipal de Pelotas-RS. Essas profissionais atuam em salas de aula que recebem alunos com Transtorno do Espectro Autista, cumprindo a legislação vigente, que trata da inclusão de alunos com deficiências na rede regular de ensino.

É importante que você saiba que poderá não responder a qualquer uma das perguntas ou ainda desistir de conceder a entrevista em qualquer momento, sem nenhum constrangimento. A entrevista será transcrita e, antes de tornar-se pública, lhe será entregue para sua apreciação, possibilitando alterações e recortes que considere necessário. Somente após sua revisão e autorização de texto, é que o material poderá ser usado em pesquisas, publicações e divulgações, com fins culturais e acadêmicos.

Considerando a delicadeza do dado temático, a sua entrevista será mantida em anonimato para preservá-la de qualquer circunstância de constrangimento.

Ainda, levando em conta que foi considerado o anonimato, com que pseudônimo você gostaria de ser identificado na pesquisa? _____.

Caso concorde em participar, peço que assine este documento, autorizando a transcrição da entrevista para posterior uso durante minha pesquisa de Mestrado.

Desde já, agradeço a sua participação.

Pelotas, ____ de _____ de 2024.

Assinatura da entrevistada

Assinatura da mestrandona

Apêndice B - Roteiro da Entrevista

Entrevistadora: _____

Entrevistada: _____ Idade: _____

Formação: _____

Tempo de atuação como cuidadora no município: _____

Data: _____ Início: __ : __ Término: __ : __

Tempo da entrevista: _____

Roteiro

- Me fala sobre a sua trajetória como cuidadora ou professora auxiliar...
- Me fala dos alunos que você atende. Me conta um pouco como eles são, características, jeito deles serem...
- Como você costuma receber os alunos autistas no início do turno escolar?
- Me conta a rotina em geral.

(Início, após o término do turno)

- E me conta como é nas aulas de Matemática?
- Me fala sobre o papel de cuidador ou professor auxiliar de sala de aula. Não só seu, mas do profissional...
- E para você, o que é ser cuidadora ou professora auxiliar de criança com TEA?
(Pessoal)
- Me fala como você vê a inclusão escolar?

Anexos

Anexo A - Respostas ao Questionamento feito à Smed.**CAPTA - CENTRO DE APOIO, PESQUISA E TECNOLOGIAS PARA A APRENDIZAGEM**

Rua Tiradentes, 3021 - sala 502 - Centro, Pelotas - RS, 96010-160

email capta.smed@gmail.com

Pelotas, 22 de março de 2024.

Em resposta ao pedido solicitado pela mestrande Gisele Oliveira da Cruz, referente ao seu projeto de pesquisa intitulado "Vivências entre professores e cuidadores escolares de crianças no Ensino Fundamental/Anos Iniciais identificadas com Transtorno do Espectro Autista no Município de Pelotas-RS", informamos os dados abaixo que já haviam sido encaminhados em 14 de dezembro de 2023, reencaminhamos na perspectiva de mudanças apontadas pelo levantamento anual de matrículas dos estudantes em 2024.

Quantas escolas a Rede Municipal possui que atuam com Ensino Fundamental/Anos Iniciais?

A rede municipal conta com 41 Escolas de Ensino Fundamental na zona urbana e 20 Escolas de Ensino Fundamental localizadas na zona rural, totalizando 61 escolas de ensino fundamental.

Ao todo, quantos estudantes são atendidos nessas escolas no Ensino Fundamental/Anos Iniciais?

São atendidos 10.456 estudantes nos anos iniciais.

Quantos estudantes cursando o Ensino Fundamental/Anos Iniciais são identificados com alguma deficiência?

Na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental há 559 alunos com deficiências matriculados.

Quantos estudantes cursando o Ensino Fundamental/Anos Iniciais são identificados com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Na etapa dos anos iniciais do ensino fundamental há 323 alunos com TEA matriculados.

Quantas turmas do Ensino Fundamental/Anos Iniciais possuem estudantes com deficiência? E com TEA?

Há 347 turmas do Ensino Fundamental/Anos Iniciais com estudantes com deficiência, destas 222 turmas possuem alunos com TEA.

No caso de turmas com estudantes com deficiência, no Ensino Fundamental/Anos Iniciais, o professor titular atua sozinho? Qual o quantitativo de turmas em que o docente atua sozinho?

Não há a organização do quantitativo por turma, pois os recursos humanos de estrutura de apoio que o município disponibiliza é relativo às necessidades e demandas de cada escola, o que envolve a autonomia para a organização e distribuição destes profissionais por turmas.

Em caso do professor titular que não atua sozinho em turmas no Ensino Fundamental/Anos Iniciais, a quem é atribuída a função de auxiliá-lo?

A estrutura de apoio para o aluno com deficiência na rede municipal conta com o atendimento de professores auxiliares, cuidadores e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na estruturação de trabalho colaborativo para garantir a aprendizagem dos alunos.

Existe uma única função de profissionais para auxiliar os professores titulares nas turmas no Ensino Fundamental/Anos Iniciais que possuem estudantes com deficiência em suas turmas, ou existe alguma distinção entre os profissionais que auxiliam os professores titulares em turmas com estudantes com deficiência? Quais seriam as distinções?

Como citado anteriormente, o município conta com professores auxiliares, cuidadores e professores de AEE, como a estrutura de apoio ao aluno com deficiência. Cada profissional possui suas atribuições específicas, descritas abaixo:

Professores Auxiliares: atuam auxiliando os alunos com deficiência na realização das atividades escolares dando suporte na condução e mediação do processo de aprendizagem, participando da elaboração de pareceres descritivos e da

construção do planejamento colaborativo.

Cuidadores: exercem as suas atividades centradas nos cuidados especiais, a partir de objetivos estabelecidos pela escola ou responsáveis diretos, zelando pelo bem-estar, saúde, alimentação, higiene pessoal, locomoção e recreação da pessoa assistida em todos os espaços da escola que se fizerem necessários esses cuidados.

Professor do AEE: tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas.

Existe no Município de Pelotas um cargo com contrato/concurso específico para os profissionais que auxiliam os professores titulares nas turmas no Ensino Fundamental/Anos Iniciais que possuem estudantes com deficiência em suas turmas?

Os professores auxiliares são professores da rede que recebem complementação de carga horária. O professor de AEE também são professores concursados que são designados para a função, mediante formação específica na Educação Especial que o habilite para o exercício do AEE. Já o cargo de cuidador precisa passar pelo processo de concurso público.

Qual é o quantitativo no Município de Pelotas de profissionais que auxiliam os professores titulares nas turmas no Ensino Fundamental/Anos Iniciais que possuem estudantes com deficiência em suas turmas?

Atualmente temos o quantitativo de 351 professores auxiliares, 104 cuidadores e 70 professores de AEE que atuam em escolas do ensino fundamental.

Qual é a rotina dos profissionais que auxiliam os professores titulares nas turmas no Ensino Fundamental/Anos Iniciais que possuem estudantes com deficiência em suas turmas?

A rotina dos profissionais de estrutura de apoio se baseia no planejamento colaborativo e na mediação pedagógica.

Os profissionais que auxiliam os professores titulares nas turmas no Ensino Fundamental/Anos Iniciais que possuem estudantes com deficiência se mantêm em uma mesma turma de forma permanente durante o ano letivo? A quantos estudantes eles oferecem auxílio simultaneamente? Qual é o máximo de estudantes a que um mesmo profissional oferece auxílio numa mesma turma?

Não existe o regramento quantitativo, há sim o olhar pedagógico na definição da intensidade de suporte pelo profissional de apoio, podendo haver diferentes formatos e tempos para alunos com a mesma deficiência.



Pâmela Renata M. Araújo
Coordenadora CAPTA/SMED
Matr. 26212-9 e 5068

Anexo B – Referência ao Requerimento interno 200.023940/2023.



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
MUNICÍPIO DE PELOTAS
SECRETARIA DE ADMINISTRAÇÃO E RECURSOS HUMANOS

Referência ao Requerimento Interno: 200.023940/2023

Pelotas, 20 de outubro de 2023.

De: Setor de Admissão de Pessoal
Para: Gisele Oliveira da Cruz
Assunto: Informações para Mestrado.

Informamos, *para fim de pesquisa acadêmica*, conforme solicitação requerida, os seguintes dados:

Quantitativo de Cuidadores na rede escolar: 110

Quantitativo de Auxiliares da Educação Infantil na rede escolar: 380

Quantitativo de Professores da Educação Infantil: 548

Importante informar que não possuímos no município o cargo de professor auxiliar, somente professor de educação infantil, cujo quantitativo também já fora informado acima.

A forma de ingresso se dá de duas formas. Quais sejam: Através de nomeação por aprovação em concurso público e Convocação por aprovação em Processo de seleção Simplificada.

Anexo a este estão as atribuições de cada cargo/função.

Esperamos ter contribuído para sua pesquisa acadêmica e nos colocamos à disposição para eventuais dúvidas.

Atenciosamente,

Jocci Maska
Setor de Admissão de Pessoal
Matrícula: 32989