



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – MESTRADO PROFISSIONAL



**LINHA DE PESQUISA: I - Educação Especial na Perspectiva da
Educação Inclusiva**

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO
AUTISTA NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS DA PRÁTICA
PEDAGÓGICA**

KARLA DANIELY SILVA MAGALHÃES DOS SANTOS

MARINGÁ

2025

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: I - Educação Especial na Perspectiva da Educação
Inclusiva

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada por Karla Daniely Silva Magalhães dos Santos, ao Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI, da Universidade Estadual de Maringá – UEM, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Inclusiva.

Linha de Pesquisa: I - Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli

MARINGÁ

2025

FICHA CATALOGRÁFICA:

MESTRANDA: KARLA DANIELY SILVA MAGALHÃES DOS SANTOS

**A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
NO ENSINO REGULAR: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Gilmar Alves Montagnoli- UEM (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Celma Regina Borghi Rodriguero – DTP/UEM

Prof.^a Dr.^a Aparecida Meire Calegari Falco - PROFEI/UEM

30/04/2025

Dedicatória

A Deus, por me fortalecer em cada etapa.
À minha família, amigos e colegas de trabalho,
pelo apoio e incentivo constantes.
Ao meu esposo, por ser meu alicerce.
Ao meu orientador, pela orientação atenta e
dedicada.

E à banca examinadora, pela valiosa
contribuição neste trabalho. Com gratidão,
dedico este momento a todos vocês.

AGRADECIMENTO

O mestrado, que por muitas vezes foi um sonho distante, tornou-se uma realidade repleta de descobertas, desafios e aprendizados.

Agradeço, com todo o meu coração à minha família, que sempre foi meu alicerce. Aos meus pais, por me ensinarem o valor da persistência e da honestidade. Ao meu irmão, à minha irmã e à minha cunhada, por estarem presentes com carinho em cada etapa, colaborando com ideias e com o produto educacional, mas, acima de tudo, com amor e apoio incondicional.

Ao meu esposo Felipe, meu companheiro de vida, obrigada por caminhar ao meu lado com tanto amor, por acreditar em mim nos dias de dúvida, por me oferecer colo nos momentos difíceis e por comemorar comigo cada pequena conquista. Sua presença constante foi abrigo e força ao longo dessa jornada.

Aos amigos, por estarem por perto, dividindo alegrias, oferecendo apoio e sendo luz nos dias escuros.

Aos colegas de trabalho e aos educadores que participaram do projeto de pesquisa, que nunca soltaram minha mão, me apoiaram em cada fase e fizeram parte dessa conquista com dedicação e generosidade.

Aos meus alunos da Classe Especial, que me inspiram diariamente com suas singularidades, ensinando muito mais do que qualquer livro.

Ao meu orientador, pela paciência, escuta atenta e orientação cuidadosa durante todo o processo.

E à banca, por contribuir com um olhar crítico e enriquecedor.

A todos, meu mais sincero e afetuoso agradecimento.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas
criar possibilidades para sua construção.
Quando o educador acredita no potencial do
outro, ele transforma. — Inspirado em Lev
Vygotsky

SANTOS, Karla Daniely Silva Magalhães dos Santos. **A Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Regular: Desafios da Prática Pedagógica.** Orientador: Profº. Dr. Gilmar Alves Montagnoli. 2025. 103 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025.

RESUMO

Esta pesquisa, desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEM) e vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Inclusiva (GEPEI), aborda as práticas pedagógicas inclusivas voltadas a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. A partir da identificação das dificuldades enfrentadas por professores no processo de inclusão desses estudantes, o estudo tem como objetivo investigar os desafios vivenciados no contexto escolar e compreender as estratégias utilizadas pelos docentes. A pesquisa fundamenta-se na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, que entende o desenvolvimento humano como resultado da mediação social e da aprendizagem escolar como promotora desse desenvolvimento. A metodologia adotada consiste em uma revisão bibliográfica e na aplicação de questionários para professores do ensino fundamental. A análise qualitativa dos dados permitiu refletir sobre as condições que favorecem ou dificultam a inclusão de alunos com TEA e identificar fatores que interferem nas práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados evidenciam que, embora haja avanços na formação docente e em políticas públicas, persistem desafios no cotidiano escolar, como a falta de recursos e o desconhecimento de estratégias específicas. Como recurso educacional, foi elaborado um guia prático que busca auxiliar professores no reconhecimento das necessidades dos alunos com TEA, com sugestões acessíveis de mediação pedagógica e exemplos adaptados à realidade escolar.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Inclusão escolar. Práticas pedagógicas.

SANTOS, Karla Daniely Silva Magalhães dos Santos. **The Inclusion of Students with Autism Spectrum Disorder in Regular Education: Challenges in Pedagogical.**

Orientador: Profº. Dr. Gilmar Alves Montagnoli. 2025. 103 f.. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2025.

ABSTRACT

This research, conducted within the scope of the Professional Master's Program in Inclusive Education (PROFEI/UEM) and linked to the activities of the Research Group on Inclusive Education (GEPEI), focuses on inclusive pedagogical practices aimed at students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular education settings. Considering the challenges faced by teachers in the process of including students with ASD, the study aims to investigate the main difficulties experienced by educators in the teaching and learning process involving these students. The theoretical framework is based on Historical-Cultural Psychology, which understands human development as a process mediated by culture, emphasizing the role of school learning in the development of all individuals. The methodology adopted involved a literature review, followed by the application of questionnaires and interviews with regular education teachers, enabling a qualitative analysis of the data. The results reveal advances in teacher training and institutional support, but also highlight persistent challenges in the implementation of inclusive education. As a product of this research, an educational resource was developed to support pedagogical practices in this context.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Inclusive education. Pedagogical practices.

LISTA DE GRÁFICO

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 – Autoavaliação dos Professores sobre o Conhecimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA)..... | 48 |
|---|----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1- Marcos legal relacionada à inclusão de pessoas com deficiência no Brasil.... | 25 |
| Tabela 2- Informações gerais..... | 38 |
| Tabela 3- Dados de Identificação..... | 39 |
| Tabela 4- Atuação Profissional..... | 41 |
| Tabela 5- Formação em Educação Inclusiva..... | 44 |
| Tabela 6- Resumo das Experiências de Formação sobre TEA..... | 47 |
| Tabela 7- Configuração e Capacitação de Professores de Apoio para Alunos com TEA..... | 52 |
| Tabela 8- Ações dos Professores sem informação Adequada sobre TEA..... | 55 |
| Tabela 9- Abordagens Pedagógicas para Inclusão de Alunos com TEA..... | 57 |
| Tabela 10- Métodos de Documentação do Progresso e Necessidades dos alunos..... | 66 |
| Tabela 11- Ferramenta e Estratégias utilizadas pelos Educadores para apoiar alunos com TEA..... | 68 |
| Tabela 12- Atividades comuns propostas para alunos com TEA..... | 72 |
| Tabela 13- Mudanças Necessárias na Rede de Ensino para alunos TEA..... | 74 |
| Tabela 14- Evolução das Matrículas de Alunos com TEA na Instituição de Pesquisa... | 79 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA - Análise Comportamental Aplicada
AEE - Atendimento Educacional Especializado
APA - Associação de Pais e Amigos dos Autistas
CEB - Câmara de Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
COPEP - Comissão Permanente de Educação Especial
DSM-V - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – 5^a edição
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
LBI - Lei Brasileira de Inclusão
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC - Ministério da Educação
ONU - Organização das Nações Unidas
PEI - Plano de Educação Individualizado
PNE - Plano Nacional de Educação
PROFEI - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
SEDUC - Secretaria de Educação
SEESP - Secretaria de Educação Especial
TDAH - Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA - Transtorno do Espectro Autista
TOD - Transtorno Opositivo Desafiador
UEM - Universidade Estadual de Maringá
ZDP - Zona de Desenvolvimento Proximal

LISTA DE IMAGENS

| | |
|--|----|
| Figura 1- Capa do Produto Educacional..... | 81 |
| Figura 2- Apresentação do Produto Educacional..... | 82 |
| Figura 3- Trecho com sugestões de intervenções pedagógicas inclusivas..... | 83 |
| Figura 4- Nível de Suporte-TEA..... | 86 |

Sumário

| | |
|--|-----------|
| 1-INTRODUÇÃO..... | 16 |
| 2- ASPECTOS HISTÓRICOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DA MARGINALIZAÇÃO À INCLUSÃO SOCIAL | 19 |
| 2.1 - Educação Inclusiva: história e evolução das políticas | 25 |
| 3 - O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO..... | 33 |
| 4- A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA | 35 |
| 4.2 Contextualização da Pesquisa | 38 |
| 4.3 – Categorização e Análise dos Dados | 75 |
| 5- PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA DE APOIO AOS PROFESSORES | 78 |
| 5.1- Objetivo e Estrutura do Guia Educacional..... | 79 |
| 5.2- O Papel do Guia no Processo de Inclusão | 80 |
| 5.3- O Papel do Guia na Implementação do PEI pela Secretaria de Educação | 83 |
| 5.4- O Papel do Guia no Processo de Inclusão | 84 |
| 5.5- O Papel do Guia na Implementação do PEI pela Secretaria de Educação | 85 |
| 6- CONSIDERAÇÕES FINAIS | 86 |
| 8-REFERÊNCIAS..... | 88 |
| APÊNDICES..... | 97 |

1-INTRODUÇÃO

Do mesmo modo que se ampliam iniciativas a fim de tornar a inclusão escolar uma realidade, são muitos os desafios desse processo. No caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA), há ainda muito o que se compreender tanto no campo médico quanto educacional, para que a inclusão desses alunos seja cada vez mais bem sucedida.

Como informa Mello (2007), o autismo se caracteriza por alterações que surgem desde a primeira infância, geralmente antes dos três anos, e impactam várias áreas do desenvolvimento humano, como comunicação, interação social, aprendizado e adaptação. No Brasil, o diagnóstico de TEA é realizado com base no DSM-V ¹(2014), que classifica o transtorno em três níveis de gravidade, levando em consideração os déficits na comunicação social e os comportamentos repetitivos e restritos que podem variar de intensidade.

Compreender o Transtorno é necessário para a organização de práticas pedagógicas capazes de promover o desenvolvimento de alunos nessa condição. No entanto, conforme apontado por Suplino (2007), Menezes (2012) e David (2012), há ainda certa carência de pesquisas sobre o tema, o que motiva a realização desta dissertação, cuja justificativa passa também por motivações pessoais.

Desde 2015, atuo na área educacional na prefeitura de Moreira Sales - PR, com foco na inclusão, especialmente no Ensino Fundamental I. A temática da inclusão despertou em mim a percepção sobre a necessidade de formação docente para lidar com a diversidade e de adaptação do ambiente escolar para oferecer igualdade de oportunidades.

Concluí a pós-graduação em Educação Especial Inclusiva em 2014, o que me trouxe novos conhecimentos sobre as necessidades educacionais. Minha prática pedagógica revelou a relevância de preparar professores e ajustar as escolas para atender às demandas inclusivas. Trabalhando como professora de classe especial e pedagoga, notei que muitos professores enfrentam dificuldades na inclusão de alunos com TEA, principalmente com o aumento de matrículas no ensino regular.

Em 2019, fui questionada sobre estratégias para a inclusão de alunos com TEA, o que evidenciou a falta de formação específica. Após a pandemia, em 2021, percebi a

¹ American Psychiatric Association. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al.. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

importância de buscar mais conhecimentos sobre autismo para apoiar os professores e colaborar na implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas.

Em 2023, iniciei o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), da UEM, com o objetivo de me capacitar ainda mais para contribuir na formação docente e na criação de ambientes escolares que favoreçam a inclusão. Acredito que o desenvolvimento profissional contínuo pode auxiliar os professores a atender às diversas necessidades dos alunos de modo a promover o seu desenvolvimento.

As situações apresentadas evidenciaram que a inclusão de alunos com TEA no ensino regular envolve desafios para os professores. Apesar dos avanços nas legislações que garantem o direito à educação para todos, ainda persistem dificuldades no processo de ensino desses alunos. Assim, foi formulado o seguinte problema de pesquisa: quais são as dificuldades enfrentadas pelos professores na inclusão de alunos com TEA no ensino regular?

Com base nessa questão, formula-se a hipótese de que os desafios enfrentados pelos professores na inclusão de alunos com TEA no ensino regular estão relacionados à adaptação curricular e à necessidade de práticas pedagógicas específicas, o que passa por possíveis lacunas na formação docente e necessidade de mais investimentos para que a inclusão de fato se efetive.

Com base no exposto, o objetivo da pesquisa é investigar os desafios enfrentados por docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA, a fim de desenvolver estratégias capazes de contribuir no desenvolvimento desses alunos.

Com base nesse objetivo geral, foram definidos os seguintes objetivos específicos: discutir o papel da Educação no desenvolvimento da pessoa com deficiência; pesquisar os aspectos históricos e legislativos referentes à inclusão escolar; compreender o TEA e suas implicações à Educação; analisar o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA no ensino regular; sistematizar estratégias para o trabalho pedagógico com alunos com TEA, tendo como base as experiências de profissionais envolvidos.

O referencial teórico que embasa a pesquisa é a Psicologia Histórico-Cultural, tendo como principal expoente Lev S. Vygotsky. Essa abordagem compreende o desenvolvimento humano como um processo mediado pela interação social e pela cultura, destacando a importância do papel do outro mais experiente na aprendizagem (Vygotsky, 1984). A partir dessa perspectiva, analisa-se as práticas pedagógicas adotadas pelos professores do ensino fundamental da rede municipal de Moreira Sales/PR na escolarização de crianças com autismo.

A metodologia adotada nesta pesquisa envolveu diferentes etapas. Inicialmente, foi realizada uma revisão bibliográfica com o objetivo de identificar práticas pedagógicas e políticas públicas voltadas à inclusão de alunos com TEA. Em seguida, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas com professores do ensino regular, buscando compreender suas experiências, estratégias utilizadas e desafios enfrentados no processo de inclusão. Os dados coletados possibilitaram uma análise qualitativa, orientada pela literatura, com o intuito de refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e os fatores que influenciam a inclusão de estudantes com TEA no contexto escolar.

Quanto à estrutura desta dissertação, ela está organizada em três capítulos. No primeiro, apresentam-se os aspectos históricos e normativos da educação da pessoa com deficiência, com ênfase nas políticas públicas e diretrizes que orientam a inclusão escolar. No segundo capítulo, discute-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), suas implicações na educação e as adaptações pedagógicas que possibilitam a participação desses alunos no processo de aprendizagem. No terceiro capítulo, analisam-se os desafios da inclusão de alunos com TEA, considerando as experiências dos professores, as estratégias adotadas no ambiente escolar e os fatores que influenciam esse processo.

A análise dos dados possibilita uma reflexão sobre as condições que favorecem ou dificultam a inclusão, contribuindo para um entendimento das práticas pedagógicas e das demandas do contexto educacional. Os resultados indicam que, embora tenham ocorrido avanços na formação docente e no suporte institucional, ainda existem desafios na implementação da inclusão escolar.

Quanto à estrutura desta dissertação, ela está organizada em três capítulos. No primeiro, apresentam-se os aspectos históricos e normativos da educação da pessoa com deficiência, com ênfase nas políticas públicas e diretrizes que orientam a inclusão escolar. No segundo capítulo, discute-se o Transtorno do Espectro Autista (TEA), suas implicações na educação e as adaptações pedagógicas que possibilitam a participação desses alunos no processo de aprendizagem. No terceiro capítulo, analisam-se os desafios da inclusão de alunos com TEA, considerando as experiências dos professores, as estratégias adotadas no ambiente escolar e os fatores que influenciam esse processo.

A análise dos dados possibilita uma reflexão sobre as condições que favorecem ou dificultam a inclusão, contribuindo para um entendimento das práticas pedagógicas e das demandas do contexto educacional. Os dados coletados indicam que, embora tenham ocorrido avanços na formação docente e no suporte institucional, ainda existem desafios na implementação da inclusão escolar. Os professores ressaltam a necessidade de

orientações mais alinhadas à prática pedagógica, bem como de recursos e estratégias que facilitem a adaptação curricular. Além disso, apontam que o compartilhamento de experiências entre colegas tem sido um apoio relevante para lidar com as demandas do cotidiano escolar. Dessa forma, esta pesquisa busca contribuir com reflexões sobre a inclusão de alunos com TEA, considerando os desafios enfrentados e as possibilidades de aprimoramento desse processo.

2- ASPECTOS HISTÓRICOS DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA: DA MARGINALIZAÇÃO À INCLUSÃO SOCIAL

A compreensão da história da deficiência é necessária para estudos sobre a temática. Trata-se de um percurso marcado por exclusão, segregação, preconceito, lutas e, sobretudo mais recentemente, avanços. De acordo com Sampaio e Sampaio (2009), há uma escassez de registros sobre o tema nas épocas antigas, com o conhecimento sobre a deficiência vindo principalmente de fontes limitadas, como a literatura da Antiguidade e textos bíblicos.

Em algumas civilizações antigas, como na Grécia, existiam leis que não apenas permitiam, mas incentivavam a eliminação de crianças com deficiência, pois eram consideradas incapazes de integrar-se à sociedade. Beyer (2005) enfatiza que, para muitos pensadores da época, as deficiências eram vistas como punições divinas e, por isso, as crianças afetadas eram frequentemente abandonadas. A autora afirma ainda que filósofos como Platão, em sua obra "A República", defendiam a exclusão dessas crianças, uma vez que a sociedade grega idealizava a perfeição física como atributo essencial do ser humano.

Na Idade Média, as atitudes em relação às deficiências eram divididas. De um lado, o cristianismo pregava piedade e compaixão para com os deficientes, mas, de outro, incentivava a criação de instituições isoladas para essas pessoas, onde recebiam cuidados, mas eram mantidas à parte da sociedade considerada "normal". Segundo Galvão Filho (2009), esse foi o momento inicial da institucionalização das pessoas com deficiência, com o surgimento de asilos e hospitais voltados para esse grupo. Gugel (2007) destaca que o século IV viu a criação das primeiras instituições dedicadas ao acolhimento das pessoas com deficiência, como o hospital para cegos fundado no reinado de Luís IX.

Com o fim da Idade Média e o advento do Renascimento uma nova visão sobre a deficiência começou a surgir. A ênfase no humanismo e o desenvolvimento da ciência abriram portas para tratar a deficiência não mais como um estigma, mas como uma condição que poderia ser tratada e a pessoa com deficiência integrada à sociedade. Anjos (2015) afirma que, nesse período, surgiram mecanismos legais que buscaram promover a inclusão e o tratamento das pessoas com deficiência, estabelecendo um novo caminho para sua participação social.

No período moderno, as Revoluções Francesa e Industrial trouxeram novas perspectivas para a deficiência, com avanços científicos e tecnológicos que possibilitaram melhor compreensão e tratamento das deficiências, tanto as congênitas quanto as adquiridas, especialmente devido às mutilações provocadas pelas guerras e pela transformação nas formas de produção de bens. Jannuzzi (2004) e Sassaki (1999)

observam que, durante o século XVI, as pessoas com deficiência, especialmente as físicas, eram pouco envolvidas em atividades laborais e sociais. No entanto, foi na segunda metade do século XVIII que começaram a surgir equipamentos como cadeiras de rodas, muletas e próteses, contribuindo para a mobilidade e integração dessas pessoas. Gurgel (2008) aponta que, devido ao grande número de mutilados de guerra, começou-se a desenvolver uma assistência ortopédica especializada.

Além disso, a criação de instituições para a educação de crianças cegas e surdas na Europa, como destaca Galvão Filho (2009), representou um avanço na inclusão educacional de pessoas com deficiência, principalmente no século XVIII. Essas instituições marcaram o início de um movimento mais amplo de integração social e educacional.

No século XIX, começa a se consolidar a ideia de que a responsabilidade pela inclusão e assistência às pessoas com deficiência é do poder público. Sampaio e Sampaio (2009) ressaltam que, nesse período, as instituições assistenciais, como asilos e orfanatos, se expandem, e a sociedade organizada começa a se mobilizar para defender os direitos das pessoas com deficiência. A institucionalização dessas práticas foi um passo importante para a mudança das condições de vida dessa população, ainda que não eliminasse a segregação.

Essa trajetória histórica revela como a sociedade, ao longo dos séculos, tem tratado as pessoas com deficiência, transitando entre práticas de exclusão e, mais recentemente, começando a adotar políticas públicas que buscam promover a integração e a inclusão. Ainda assim, a luta por direitos e igualdade de condições continua a ser um desafio, com a busca por um modelo de sociedade verdadeiramente inclusiva sendo uma meta ainda em construção.

No processo de reabilitação de pessoas com deficiência, Gurgel (2008) destaca ações importantes de países como os Estados Unidos e a Alemanha, que, visando a reintegração dos feridos ao mercado de trabalho, implementaram estratégias para a reabilitação e readaptação dos mutilados. Um exemplo disso é a iniciativa de Napoleão Bonaparte, que, com o objetivo de readaptar os soldados feridos para continuarem servindo ao exército, inspirou a criação de uma legislação no século XIX, proposta pelo chanceler alemão Otto Von Bismark, tornando obrigatória a reabilitação para o trabalho. Em meio a essas transformações, uma conquista significativa foi a criação do sistema Braille, uma forma de comunicação que possibilitou a inclusão das pessoas cegas no universo da leitura e escrita.

Durante o século XX, observou-se o desenvolvimento de inovações tecnológicas associadas às indústrias bélicas, especialmente no contexto das duas Guerras Mundiais. Esses conflitos podem ter contribuído para a criação e o aprimoramento de dispositivos destinados à reabilitação de indivíduos com mutilações físicas e psicológicas. Nesse cenário, políticas públicas possivelmente começaram a ser estruturadas com o intuito de oferecer suporte e assistência às pessoas afetadas por deformidades físicas e/ou psíquicas (Souza; Faro, 2011).

O período pós-Segunda Guerra Mundial, especialmente a partir de 1948, foi importante para a construção de uma nova visão sobre a deficiência. Nesse contexto, surgiram documentos internacionais que afirmavam os direitos das pessoas com deficiência, com destaque ao seu direito à liberdade, igualdade e dignidade. Exemplo é a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Esses documentos tornaram-se marcos para a construção de políticas públicas inclusivas, buscando garantir a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência.

Na prática da integração, buscava-se inserir a pessoa com deficiência na sociedade por meio de processos de adaptação aos padrões de 'normalidade' exigidos pela sociedade. Galvão Filho (2009, p. 89) descreve a integração como uma tentativa de inserir o deficiente através de processos de busca de uma suposta normalidade'. Contudo, a proposta de integração enfrentou desafios no campo educacional, pois, muitas vezes, o processo de inclusão não estava alinhado com as práticas pedagógicas necessárias. Como destaca Galvão Filho (2009, p. 90), as pessoas com deficiência frequentemente passavam anos em instituições especializadas, longe da convivência escolar, e, quando conseguiam adquirir as habilidades desejadas, muitas vezes estavam defasadas cronologicamente para o processo de escolarização.

Com o decorrer do século XX, tornou-se evidente que o modelo de integração, embora tenha proporcionado alguns avanços, possuía muitos limites, principalmente no que se referem às dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência em se ajustar aos padrões de normalidade estabelecidos pela sociedade. Esse modelo foi progressivamente questionado e, a partir da década de 1990, uma nova maneira de pensar a questão das deficiências começou a ganhar força: a inclusão. Para Galvão Filho (2009), a inclusão representou uma mudança fundamental na forma como a sociedade percebia a deficiência. A ideia de que cada ser humano possui características únicas, e que a sociedade deve ser acessível a todos, independentemente das suas diferenças, passou a ser central na discussão sobre a deficiência. A inclusão, então, surgiu como uma estratégia

para garantir a participação plena das pessoas com deficiência em todas as áreas da sociedade, incluindo a educação.

A educação especial, como se pode observar, teve ao longo da história uma relação complexa com a exclusão e a segregação das pessoas com deficiência. Como vimos, só a partir da segunda metade do século XX que a ideia de inclusão escolar começou a ganhar força com o movimento da normalização, que buscava oferecer às pessoas com deficiência oportunidades de participar de atividades que fossem consideradas normais para sua cultura, e do mainstreaming², que promovia a presença de crianças com deficiência nas turmas regulares.

Sassaki (2010) observa que tanto a normalização quanto o mainstreaming foram essenciais para a construção do paradigma da inclusão educacional, que se consolidou principalmente na década de 1990, com uma maior repercussão nos Estados Unidos. No entanto, apesar dos avanços, o debate sobre a inclusão da pessoa com deficiência no sistema educacional ainda revela que há muito a ser feito para garantir a plena inclusão e a igualdade de oportunidades em todos os níveis de ensino. A luta por uma educação verdadeiramente inclusiva continua sendo um desafio fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O processo histórico de lutas e reivindicações das próprias pessoas com deficiência nas últimas décadas resultou na organização de grupos que buscavam enfrentar não só a exclusão social, mas também a estigmatização imposta pelas terminologias usadas para descrevê-las. Muitos desses termos carregam o peso de um profundo desconhecimento e refletem imagens distorcidas que a sociedade tem sobre essas pessoas, reduzindo-as à condição de “incapacitadas”. Isso ignorava, muitas vezes, sua plena humanidade e a sua capacidade de participar ativamente da sociedade.

Dentro desse contexto, a questão sobre a terminologia mais adequada para se referir às pessoas com deficiência se tornou central. A terminologia “portador de deficiência” foi amplamente discutida. Buscaglia (1997) destaca a inadequação desse termo ao afirmar:

A terminologia pessoa portadora de deficiência tenta estabelecer a ideia de que a deficiência está no indivíduo, mas o indivíduo não é deficiente. O verbo portar significa carregar, trazer. Mas como o sujeito pode

² Mainstreaming refere-se à inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, com o objetivo de proporcionar acesso ao currículo comum, com as devidas adaptações.

carregar algo, se este algo não existe, se este é justamente uma ausência ou reeducação? (Buscaglia, 1997, p. 28).

O autor questiona a ideia implícita no termo "portador", sugerindo que a deficiência é algo externo, que o indivíduo carrega como um fardo. Contudo, a deficiência não deve ser vista como algo que pode ser simplesmente carregado ou removido, mas como uma característica da pessoa, que deve ser respeitada como parte de sua identidade.

Ao longo do tempo, as pessoas com deficiência se organizaram para questionar não só a forma como eram tratadas, mas também a terminologia que lhes era imposta. O termo "pessoa com deficiência" acabou se consolidando como a maneira mais adequada e respeitosa de se referir a esse público. Esse termo foi adotado internacionalmente e é reconhecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 13 de dezembro de 2006, e ratificado no Brasil através do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.

O termo "pessoa com deficiência" reconhece que a deficiência não define o indivíduo, mas sim que ele é uma pessoa com direitos e deveres, igual a qualquer outro ser humano. Isso é essencial para garantir a inclusão plena das pessoas com deficiência e assegurar que elas tenham acesso aos meios necessários para uma vida digna, com igualdade de oportunidades e participação ativa na sociedade. As políticas públicas voltadas para esse público devem, portanto, garantir o acesso a ambientes de aprendizagem e a outros espaços sociais, de forma que as barreiras materiais, humanas e de aprendizagem sejam removidas, permitindo que as pessoas com deficiência participem de forma plena.

Além de alterações em terminologias, o contexto atual é marcado por esforços que visam atitudes inclusivas em todos os setores, para garantir que as pessoas com deficiência não sejam vistas como "diferentes" ou "menos capazes", mas sim como parte integrante da sociedade. Isso significa promover o respeito à diversidade e criar condições reais para que as pessoas com deficiência vivam com autonomia, dignidade e liberdade, sem que sua condição seja vista como um impedimento, mas como uma característica de sua singularidade e diversidade.

Tentativas de inclusão de pessoas com deficiência são progressivamente implantadas por meio de legislações específicas que reforçam o direito à educação, como evidenciado na tabela a seguir. Tais esforços são evidenciados pelas legislações específicas, conforme tabela a seguir.

Tabela 1: Marcos legais relacionados à inclusão de pessoas com deficiência no Brasil

| Lei/Documento | Ano | Contribuição |
|---|------|--|
| Constituição Federal | 1988 | Direito à educação para todos, sem discriminação. |
| Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) | 1996 | Inclusão de alunos com deficiência no ensino regular. |
| Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU) | 2006 | Promove igualdade de oportunidades e educação inclusiva. |
| Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva | 2008 | Fortalece a inclusão como princípio para a educação especial. |
| Estatuto da Pessoa com Deficiência | 2015 | Assegura direitos fundamentais, incluindo acesso à educação inclusiva e adaptada às necessidades individuais. |
| Lei nº 14.583 | 2023 | Reforça a difusão de direitos fundamentais e a acessibilidade, promovendo maior inclusão de pessoas com deficiência. |
| Resolução SEDUC – 21 | 2023 | Regulamenta a política de educação especial e o plano para pessoas com TEA, garantindo inclusão escolar. |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa, organizada pela autora.

Essas legislações, entre tantas outras, indicam esforços do Brasil para se alinhar aos tratados internacionais e acompanhar mudanças sociais, com o propósito de garantir direitos fundamentais às pessoas com deficiência. As políticas públicas estabelecidas em leis e resoluções recentes demonstram a busca por condições que favoreçam a acessibilidade e a participação, especialmente no campo educacional. Diante disso, torna-se relevante analisar o desenvolvimento da educação inclusiva ao longo da história e as diretrizes que orientam sua implementação.

2.1 - Educação Inclusiva: história e evolução das políticas

Na década de 1980, o debate internacional sobre educação começou a priorizar a adaptação dos sistemas escolares às necessidades individuais dos alunos. O objetivo

central era garantir uma educação de qualidade, equitativa e acessível a todos, transformando as diferenças individuais em atributos valorizados, ao invés de obstáculos, e promovendo a diversidade como um valor essencial. Essa abordagem inclusiva está presente em marcos fundamentais como a Declaração de Salamanca, a Carta para o Terceiro Milênio, a Convenção de Guatemala, a Declaração dos Direitos das Pessoas com Deficiência e a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, entre outros documentos que asseguram a acessibilidade e os direitos das pessoas com deficiência (Ciríaco, 2020).

A Declaração de Salamanca, por sua vez, destaca a necessidade de atender às necessidades educacionais especiais de todos os alunos, defendendo que essas sejam incorporadas ao sistema regular de ensino (Unesco, 1994). A partir desse princípio, as políticas públicas voltadas para estudantes com deficiência evoluíram, adotando um enfoque inclusivo que reforça o compromisso global com uma educação acessível e transformadora, como expressamente delineado na própria Declaração de Salamanca:

A tendência da política social durante as duas últimas décadas foi a de fomentar a integração e a participação e de lutar contra a exclusão. A integração e a participação fazem parte essencial da dignidade da pessoa humana e do gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, essa situação se reflete no desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma autêntica igualdade de oportunidades (Unesco, 1994, p. 23).

O documento ressalta que a Educação Inclusiva não está limitada às pessoas com deficiência, mas abrange todas as pessoas com necessidades educacionais especiais, sejam essas temporárias, intermitentes ou permanentes (Sassaki, 1997).

A Carta para o Terceiro Milênio, aprovada em Londres pela Assembleia Governativa da Rehabilitation International, teve como principal objetivo assegurar uma sociedade mais justa, fundamentada na igualdade de direitos e deveres para todos. Nesse contexto, a meta de todas as nações, no Terceiro Milênio, é evoluir para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência, promovendo seu pleno empoderamento e inclusão em todos os aspectos da vida. A carta sugere que a implementação desses objetivos seja vista como uma responsabilidade primordial de cada governo e de todas as organizações não governamentais e internacionais relevantes (Brasil, 1999).

De acordo com os princípios estabelecidos na Carta Magna, a inclusão deve ser promovida de forma ampla, não se limitando à sala de aula, mas garantindo que todas as

pessoas, com ou sem deficiência, sejam reconhecidas como indivíduos capazes e participantes ativos na sociedade.

A Convenção de Guatemala, realizada em 28 de maio de 1999, culminou em uma resolução que assegura os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais. Essa resolução determina a eliminação de qualquer forma de discriminação contra pessoas com deficiência, buscando assegurar sua plena integração social. A discriminação é definida no documento como qualquer tipo de diferenciação, exclusão ou restrição fundamentada na deficiência, ou em suas condições relacionadas, que limite ou impeça o reconhecimento ou o exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais dessas pessoas (Brasil, 1999). No Brasil, essa resolução foi incorporada em 2001 por meio do decreto nº 3.956, que, no entanto, não traz diretrizes específicas voltadas à educação.

Inspirado no artigo 1º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, que proclama que "Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos", o Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", organizado em 2001 pelo Conselho Canadense de Reabilitação e Trabalho, apelou a governos, empregadores, trabalhadores e à sociedade civil para que desenvolvessem práticas e ambientes inclusivos em todos os âmbitos.

A Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão tem como objetivo principal a construção de uma sociedade inclusiva, garantindo a participação das pessoas com deficiência e assegurando seus direitos fundamentais. A parceria envolvida busca identificar e implementar soluções sustentáveis, seguras, acessíveis e úteis, com a participação de todos os setores da sociedade. Para isso, são necessárias estratégias de planejamento intersetoriais, interdisciplinares e interativas, que incluam todas as pessoas. O desenho acessível e inclusivo de ambientes, produtos e serviços contribui para a eficiência, a economia financeira e o desenvolvimento cultural, econômico e social. A promoção do planejamento inclusivo é responsabilidade de todos os setores da sociedade, sendo essencial o papel dos governos em assegurar a implementação dessas políticas. A Declaração também destaca a importância de incorporar os princípios do desenho inclusivo aos currículos de programas de educação e treinamento (Brasil, 2001).

De acordo com Ciríaco (2020), o documento evidencia a relevância das parcerias como um alicerce fundamental para promover a inclusão social das pessoas com deficiência, reconhecendo-as como indivíduos ativos na sociedade. Essas colaborações já se manifestam em diversos setores, tanto públicos quanto privados, como o sistema de

cotas para concursos públicos, o acesso facilitado ao ensino superior e a inserção no mercado de trabalho, especialmente no setor comercial.

No Brasil, a garantia do direito à educação em escolas regulares para todas as pessoas, sob os princípios da igualdade de direitos e da educação universal, foi consolidada na Constituição Federal de 1988. No artigo 208, inciso III, estabelece-se que "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" (Brasil, 1988). Além disso, diversas legislações complementares fortalecem esse direito, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001), a Resolução Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008), e a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que regulamenta o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Complementando, o Decreto nº 7.611/2011, o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a Lei nº 13.146/2015, que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), consolidam o arcabouço jurídico voltado à inclusão educacional.

Essas normativas têm como objetivo principal reformular as estruturas organizacionais e pedagógicas das instituições escolares, criando condições para que a inclusão e a permanência de estudantes com deficiência sejam efetivamente asseguradas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído pela Lei nº 8.069/1990, reforça a importância da educação no desenvolvimento integral da criança e do adolescente. Em seu Capítulo IV, Artigo 53, assegura que a criança e ao adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, garantindo-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. No artigo 55, é estipulado que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (Brasil, 2001).

A LDB (Lei nº 9.394/96) passou a tratar a Educação Especial como uma modalidade de ensino preferencialmente realizada nas escolas regulares, visando à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. Contudo, a lei ainda prevê, em determinadas condições, a possibilidade de atendimento especializado, caso a integração no ensino regular não seja viável devido a necessidades específicas do aluno (Brasil, 1996).

Em 1999, foi instituído o Decreto nº 3.298, que regulamentou a Lei nº 7.853/89, a qual estabeleceu a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Esse decreto redefine a educação especial, propondo-a como uma modalidade integrada aos diferentes níveis e modalidades de ensino. Porém, no artigo 24, ele condiciona a matrícula obrigatória na rede regular de ensino àqueles alunos com deficiência que sejam considerados "aptos para integração".

Ainda em 2001, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou a Resolução CNE/CEB nº 2, que determina as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. O documento orienta que todos os alunos devem ser matriculados, cabendo às escolas a organização de estratégias adequadas para o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de garantir uma educação de qualidade para todos (MEC/SEESP, 2001).

Segundo Batalha (2009, p.1071), embora essas diretrizes tenham ampliado o conceito da educação especial para incluir atendimentos complementares à escolarização, ainda mantêm a educação especial como uma modalidade que substitui a educação regular, não avançando suficientemente para a consolidação de uma política inclusiva que enfrente os desafios necessários para a verdadeira integração.

No mesmo ano (2011) foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de 2001 a 2010. O Plano revelou diversas dificuldades, como a escassez de matrículas de alunos com deficiência em turmas regulares, lacunas na formação dos professores, problemas de acessibilidade física nas escolas e a necessidade de ampliar o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Em 2008, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), um documento que integra os marcos históricos e normativos da educação especial, com o objetivo de:

[...] assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

A Política Nacional de Educação Especial de 2008, fundamentada em documentos nacionais e internacionais, tem como objetivo promover a inclusão por meio de diversas diretrizes. Entre essas, destacam-se a educação especial em todos os níveis de ensino, o atendimento educacional especializado e a disponibilização de recursos pedagógicos acessíveis. A Política enfatiza, ainda, a importância de programas específicos, como o ensino de linguagens e códigos de comunicação, incluindo o uso de tecnologias assistivas. Além disso, ela dá atenção especial ao atendimento precoce, especialmente nos primeiros anos de vida. As escolas devem garantir recursos como intérpretes de Libras e fornecer apoio contínuo a alunos que necessitam de assistência para atividades cotidianas, como higiene, alimentação e locomoção (Brasil, 2008).

Mantoan (2008) destaca como um avanço importante da iniciativa o reconhecimento da escola regular como o local preferencial para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, conforme determinado pela Constituição de 1988. Em outubro de 2009, a Resolução CNE/CEB nº 04/2009 estabeleceu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, dentro da modalidade de Educação Especial. De acordo com o Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular, além de oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve ser disponibilizado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (Brasil, 2008).

Em termos legislativos, houve um marco importante para os alunos com deficiência, com o Estado assumindo a responsabilidade pelos custos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) complementar ou suplementar, como destaca Dias (2011, p. 59). Além disso, houve o reconhecimento do direito à diferença, ampliando a ideia de que as pessoas com deficiência têm direito à equiparação de oportunidades.

Em 2011, o Governo Federal criou o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver sem Limite (Decreto nº 7.612/2011), com o objetivo de garantir direitos e oportunidades para esse grupo. O Plano trata de questões cruciais como acesso à educação, inclusão social, acessibilidade e saúde. O artigo 3º estabelece um sistema educacional inclusivo como uma das diretrizes, inspirado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, com a finalidade de garantir a igualdade de oportunidades.

Ainda em 2011, foi promulgado o Decreto nº 7.611/11, que trata da educação especial e do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O artigo 1º do Decreto reafirma que é responsabilidade do Estado garantir a inclusão educacional de alunos com deficiência, assegurando igualdade de oportunidades, o aprendizado contínuo e a oferta de apoio necessário para a integração no ensino regular (Brasil, 2011).

Diferentemente do entendimento anterior, em que a educação especial era vista como substitutiva da escolarização regular, o Decreto nº 7.611/2011 estabelece que a educação especial é uma modalidade complementar e transversal, sendo uma extensão do ensino regular. O artigo 2º afirma que a Educação Especial deve assegurar serviços especializados para remover as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2011). Dessa maneira, a Educação Especial é integrada ao ensino regular, sem formar um sistema paralelo.

Em 2014, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 foi sancionado, definindo as bases da política educacional brasileira para os próximos dez anos. A Educação Especial está prevista na Meta 4 do PNE, o que gerou polêmica. O texto aprovado sugeria que a educação para alunos com deficiência fosse oferecida “preferencialmente” no sistema público de ensino, o que contrariava a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a Constituição Federal e as diretrizes das preparatórias, que preveem a universalização da educação básica em escolas regulares para todas as crianças e jovens entre 4 e 17 anos.

Em julho de 2015, foi sancionada a Lei nº 13.146 – a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que no seu capítulo IV trata do direito à educação. Com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a LBI garante uma educação inclusiva e de qualidade em todos os níveis, assegurando condições de acesso, permanência e participação para os alunos, além de promover a eliminação das barreiras físicas e atitudinais por meio de serviços e recursos de acessibilidade. O AEE também é abordado na Lei, entre outras medidas.

Um dos avanços da Lei Brasileira de Inclusão foi a transformação do entendimento sobre a deficiência. Antes percebida como uma condição exclusivamente individual, passou a ser compreendida a partir de uma perspectiva social, ou seja, como resultado das barreiras impostas pelos ambientes físicos e sociais, que muitas vezes não estão adequadamente preparados para garantir acessibilidade e inclusão.

Na educação, essa mudança se reflete na transição da concepção de educação ‘especial’ para educação ‘inclusiva’, o que implica que metodologias, espaços e materiais devem ser planejados para atender a todos, sem distinção. Assim, a escola deve evoluir continuamente, acompanhando as transformações sociais e assegurando uma educação que respeite as diversidades culturais e as diferentes necessidades de aprendizagem, promovendo um ensino de qualidade para todos, como afirma Santos (2011, p. 151),

As políticas públicas precisam garantir e dar sustentação pedagógica ao trabalho com a heterogeneidade, as diferenças e a diversidade, o qual deve ser interpretado como enriquecimento cultural e não como obstáculo às práticas escolares. [...] A escola de qualidade, que todos querem para os próprios filhos e para todos, é aquela que pratica cidadania e contempla as diferenças [...].

Ainda que os direitos conquistados estejam formalmente assegurados pela legislação, a realidade é que sua efetiva aplicação no dia a dia social e educacional ainda enfrenta grandes obstáculos.

Apesar dos avanços no entendimento e na implementação da inclusão, conforme destacado, ainda enfrentamos desafios significativos na prática, especialmente no que diz respeito à aplicação plena dos direitos das pessoas com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI), sancionada em 2015, é um marco importante nesse processo, reafirmando a importância da acessibilidade e da equidade no acesso a direitos fundamentais. No entanto, a efetiva aplicação dessa legislação nas esferas educacional e social continua sendo um grande desafio.

A LBI, ao redefinir a deficiência como um fenômeno relacional, ao invés de uma característica exclusivamente individual, trouxe novas perspectivas sobre como a sociedade deve se adaptar para promover a inclusão. Através de uma abordagem que considera as barreiras como um dos principais entraves à participação plena, a Lei visa transformar os espaços sociais, educacionais e culturais, para que possam acolher a diversidade humana de maneira efetiva.

Fato é que educação inclusiva, que deve ser um reflexo dessa transformação social, ainda enfrenta obstáculos relacionados à falta de regulamentação clara e à resistência a mudanças estruturais que favoreçam a plena participação dos alunos com deficiência. Os desafios estão postos para todas as situações de inclusão, como é nos casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), foco desta pesquisa. Na sequência, discutimos o Transtorno em suas relações com a Educação.

3 - O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

Este capítulo tem como objetivo discutir os desafios da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar, partindo da caracterização do transtorno e de suas implicações no processo de ensino e aprendizagem. Compreender o TEA e suas manifestações é fundamental para refletir sobre as barreiras enfrentadas por professores e pelas instituições de ensino na efetivação da inclusão.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2013), o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por dificuldades na comunicação social e por comportamentos restritos e repetitivos. A Classificação Internacional de Doenças (CID-11) também reconhece o transtorno com base nesses aspectos e propõe níveis de suporte necessários para cada indivíduo, considerando suas necessidades específicas.

Assumpção (1999) define o autismo como uma síndrome comportamental que compromete a interação social, a linguagem e os comportamentos, exigindo adaptações pedagógicas no ambiente escolar. Nesse sentido, é imprescindível que os professores estejam preparados para lidar com as singularidades dos alunos com TEA, adotando metodologias flexíveis e estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem.

A partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente com base nos estudos de Vygotsky (1984), comprehende-se que o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social. Dessa forma, o processo educativo deve oportunizar a interação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento, elementos essenciais para a inclusão efetiva de alunos com TEA.

Segundo o autor, a interação com pares mais experientes é essencial para o progresso cognitivo da criança. No caso dos alunos com TEA, essa interação pode apresentar dificuldades, exigindo estratégias que favoreçam a comunicação e a apropriação da cultura, como o uso de suportes visuais, tecnologias assistivas e metodologias ativas.

Importante considerar, nesse ponto, que o autismo não deve ser tratado como uma condição homogênea, pois os indivíduos apresentam diferentes níveis de suporte e habilidades (Gadi, 2015). No entanto, os desafios que se colocam são muitos. Eles envolvem a formação docente, o suporte institucional, a organização dos espaços e a adaptação de metodologias e materiais, entre outros tantos. Obviamente, são situações

que se interrelacionam, mas que o seu enfrentamento exige um esforço de particularização.

Sobre a formação docente, é este um aspecto frequentemente debatido quando se trata da inclusão de alunos com TEA. Embora a legislação brasileira reforce a importância da inclusão, a formação dos professores ainda não é suficiente para atender às necessidades dos alunos com TEA (Mendes, 2009). Muitos educadores não têm preparo adequado para trabalhar com essa diversidade, o que afeta a eficácia das práticas pedagógicas e dificulta a adaptação curricular necessária para promover a aprendizagem dos alunos

Vale frisar que o professor não pode ser o único responsável pelo processo inclusivo, sendo fundamental o apoio da gestão escolar e de outros profissionais da educação (Baptista, 2017). A realidade muitas vezes coloca a carência de recursos e de suporte técnico adequado para auxiliar o professor no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Entre o suporte necessário, pontuamos ausência de materiais adaptados, a sobrecarga de responsabilidades e a falta de diálogo com profissionais especializados.

Importante destacar ainda os desafios relacionados à interação dentro da sala de aula. Alunos com TEA podem apresentar diferentes formas de comunicação e comportamento, o que exige do professor um olhar atento para as especificidades individuais e para a necessidade de ajustes nas estratégias de ensino. Glat e Fernandes (2005) ressaltam que a construção de um ambiente inclusivo passa pelo reconhecimento da diversidade como elemento central no processo de ensino-aprendizagem”, mas destacam que, sem um suporte adequado, o professor pode enfrentar dificuldades em equilibrar as demandas de toda a turma.

Quanto à organização do espaço, é certo que esta pode influenciar no desenvolvimento e na aprendizagem dos alunos com TEA. Elementos como estímulos visuais e sonoros intensos, a disposição dos materiais e a disponibilidade de recursos específicos podem afetar o desenvolvimento e a participação desses estudantes nas atividades pedagógicas. Segundo Fernandes e Mendes (2016), o ambiente escolar pode tanto favorecer quanto dificultar a aprendizagem de alunos com TEA, a depender das condições estruturais e da forma como os recursos são disponibilizados. No entanto, muitas instituições ainda não possuem uma estrutura que permita atender às necessidades sensoriais e cognitivas desses alunos, o que pode gerar dificuldades adicionais para a permanência e a participação ativa no processo educacional.

Enfim, os fatores indicados interferem diretamente nas práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, e também podem representar um desafio para a inclusão. O ensino tradicional, muitas vezes baseado em metodologias padronizadas, pode não contemplar as diferentes formas de aprendizagem dos alunos com TEA. De acordo com Santos e Nunes (2018), a diversidade na aprendizagem exige do professor uma flexibilidade metodológica que, na ausência de formação continuada e apoio institucional, pode ser difícil de ser implementada no contexto da escola regular. Esse aspecto é reforçado por Pacheco e Almeida (2020), que destacam que a ausência de uma formação específica para o trabalho com alunos com TEA leva os professores a enfrentarem dificuldades na adaptação curricular e na diversificação das estratégias pedagógicas.

Diante dessas questões, torna-se relevante discutir como os desafios enfrentados pelos professores influenciam o processo de aprendizagem dos alunos com TEA. A necessidade de formação continuada, o acesso a materiais e metodologias adaptadas e a construção de um trabalho colaborativo dentro da escola são aspectos que podem impactar a efetividade das práticas inclusivas. A reflexão sobre essas dificuldades permite ampliar o debate sobre as condições necessárias para que o ensino regular possa, de fato, proporcionar experiências de aprendizagem mais acessíveis para todos.

4- A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA: DESAFIOS DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Como tem sido observado, apesar das iniciativas voltadas à inclusão de estudantes com TEA, sua implementação nas escolas pode apresentar diversos desafios. A pesquisa evidenciou alguns deles e também permitiu pensar em possibilidades de enfrentamento dos problemas. Nesta seção, será inicialmente apresentada a trajetória da pesquisa, detalhando o contexto e as metodologias adotadas. Em seguida, serão analisados os dados coletados, com o objetivo de identificar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais da educação e as soluções que foram propostas para promover a inclusão desses alunos.

4.1 Procedimentos Metodológicos

A pesquisa adotou como metodologia a coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com professores que trabalham diretamente com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As entrevistas foram agendadas previamente, proporcionando um ambiente adequado para a coleta de informações. O roteiro de entrevista foi elaborado com foco nas práticas pedagógicas, estratégias de ensino, adaptações curriculares, desafios enfrentados e percepções sobre o suporte necessário para otimizar o aprendizado dos alunos com TEA (Severino, 2007).

De acordo com Gil (2007, p. 37), esse tipo de pesquisa tem o objetivo de familiarizar o pesquisador com o problema, podendo ajudar na construção de hipóteses ou tornar o tema mais claro, utilizando-se de levantamento bibliográfico, entrevistas e análise de exemplos práticos.

Além disso, a pesquisa é descritiva, pois se propõe a descrever as práticas pedagógicas observadas nas salas de aula, os desafios enfrentados pelos professores e as estratégias adotadas para a inclusão dos alunos com TEA. A coleta de dados, por meio das entrevistas semiestruturadas, visa compreender as percepções subjetivas dos participantes sobre o tema. O processo de pesquisa incluiu a apresentação do projeto, a documentação necessária, o pedido de autorização para o desenvolvimento da pesquisa e a obtenção do Termo de Consentimento dos participantes.

Como já informado, a coleta de dados também envolveu a utilização de um questionário. Gil (1999, p. 128) define o questionário como a técnica de investigação composta por um número elevado de questões apresentadas por escrito, com o objetivo de conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas pelos participantes:

O questionário pode ser definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (Chaer et al. apud Gil, 1999, p. 260).

Além disso, esta pesquisa apresenta caráter bibliográfico, uma vez que articula os dados coletados com diferentes autores e teorias. Conforme destaca Fonseca (2002), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base no levantamento de referências teóricas previamente analisadas e publicadas em meios impressos e digitais, como livros, artigos científicos e páginas da web. Esse tipo de pesquisa possibilita ao pesquisador compreender o que já foi explorado sobre o tema, contribuindo para a fundamentação

teórica do estudo. Trata-se de uma etapa relevante para a construção do referencial e para a ampliação do entendimento sobre o problema investigado.

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos e páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta. (Fonseca, 2002, p. 32).

Para a realização desta pesquisa, foi adotada uma estratégia inicial de levantamento de interesse por meio de uma enquete online, disseminada em um grupo de WhatsApp. O objetivo dessa etapa foi identificar as professoras dispostas a participar do estudo. O interesse manifestado pelas participantes foi de 100%, o que indicou um alto nível de engajamento com a pesquisa. Após o levantamento, as participantes foram contatadas por telefone e convidadas para uma conversa presencial, durante a qual foram apresentados detalhes sobre a dinâmica metodológica da pesquisa.

Antes da aplicação das entrevistas, a pesquisa foi submetida ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sendo aprovada conforme o parecer nº 79807824.8.0000.0104. A aprovação ética garante que a pesquisa seja conduzida de acordo com as normas que protejam os direitos e o bem-estar dos participantes.

Para testar a aplicabilidade da entrevista, uma professora que não fazia parte da pesquisa principal participou de uma entrevista piloto. Essa etapa teve como objetivo avaliar a estrutura das questões e o formato da entrevista, permitindo ajustes importantes antes da coleta formal dos dados. O feedback obtido durante o piloto foi utilizado para melhorar a clareza das questões e a fluidez da entrevista.

A coleta de dados teve início com a entrega pessoal dos questionários, que continham 18 perguntas, tanto abertas quanto fechadas, abordando as práticas pedagógicas das professoras no trabalho com crianças com TEA. O objetivo das questões era compreender as abordagens pedagógicas adotadas, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas no cotidiano escolar.

Após a aplicação dos questionários, os dados coletados foram organizados e analisados com base nos relatos das participantes. Para compreender melhor o contexto

em que essas práticas pedagógicas ocorrem, a próxima seção apresenta a caracterização da escola e dos profissionais envolvidos na pesquisa.

4.2 Contextualização da Pesquisa

Participaram da pesquisa professores da rede municipal de ensino de um município da região Noroeste do Paraná, que atuam com alunos com TEA no ensino regular. As participantes deste estudo foram seis professoras da rede municipal de Ensino Fundamental I da cidade de Moreira Sales, que lecionam do 1º ao 5º ano. Todas possuem formação em Pedagogia ou estão cursando essa graduação, e o tempo de experiência na docência varia entre 4 meses e 17 anos.

As professoras participantes atuam em diferentes escolas da rede municipal, algumas em ambos os turnos, outras apenas em um. Durante a pesquisa, foi realizada uma explicação sobre os objetivos do estudo, seguida por conversas em horário de atividade, observação em sala de aula e entrevistas individuais. Essas etapas possibilitaram um olhar mais detalhado sobre as práticas pedagógicas adotadas e os desafios enfrentados no contexto da inclusão.

A seguir, são apresentadas as tabelas contendo informações gerais sobre as participantes e seus dados de identificação.

Tabela 2 – Informações gerais

| Professora | Função |
|--------------------------------------|--|
| Professora do 2º ano | Trabalha com alunos em turmas regulares |
| Professora do 3º ano/classe especial | Atua em turmas regulares e turmas especiais |
| Professora de Educação Física | Responsável por adaptar atividades físicas |
| Professora interdisciplinar | Colabora em diversas disciplinas e auxilia na integração de alunos com TEA |
| Professora do 5º ano | Lida com alunos em fase de transição educacional |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir de dados coletados em entrevistas com professores da rede municipal de ensino de Moreira Sales (2025).

Também sistematizamos informações sobre o perfil das professoras participantes, tais como idade, formação acadêmica, pós-graduação e tempo de serviço na docência, que contribuem para a compreensão do contexto e da trajetória profissional de cada educadora. Para preservar o anonimato das participantes, cada uma recebeu uma identificação composta pela letra "P" e um número (P1, P2, P3, P4, P5 e P6).

Tabela 3- Dados de Identificação

| Participantes | Gênero | Idade | Formação | Pós-Graduação | Tempo de Serviço |
|---------------|----------|---------|-------------------|--|------------------|
| P1 | Feminino | 24 anos | Pedagogia | Cursando | 4 meses |
| P2 | Feminino | 28 anos | Direito/pedagogia | Não | 9 anos |
| P3 | Feminino | 32 anos | Ed.fís./pedagogia | -Ed. Especial e EJA; -Ed. Especial na Infância e Adolescência -Atletismos; | 10 anos |
| P4 | Feminino | 37 anos | Pedagogia | -Neuro. Inst. e clínica; -Alfabetização e Letramento; -Distúrbios da Aprendizagem; | 7 anos |
| P5 | Feminino | 52 anos | Pedagogia | -Neuropedagogia; Psicomotricidade; -Educação Inclusiva | 17 anos |
| P6 | Feminino | 55 anos | Pedagogia | -Gestão Alfabetização e Letramento - Educação Especial Inclusiva | 13 anos |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa, organizada pela autora.

Após a categorização das informações sobre a formação acadêmica e o tempo de serviço dos professores, foi possível identificar alguns padrões que sugerem desafios comuns enfrentados pelos docentes ao trabalhar com alunos com TEA. Esses aspectos serão explorados conforme a análise dos dados coletados.

Conforme descrito na Tabela 2, os participantes da pesquisa possuem diferentes formações acadêmicas, como Pedagogia, Direito, Educação Física, sendo que algumas participantes estão cursando ou já realizaram pós-graduação em áreas relacionadas, como Educação Especial e Distúrbios da Aprendizagem. A diversidade na formação dos professores pode influenciar a abordagem de cada um em relação à inclusão de alunos com TEA. Segundo Mantoan (2003), a formação inicial dos docentes frequentemente não contempla de forma suficiente os desafios da inclusão, tornando essencial a busca por capacitação continuada. Muitos relataram que, embora tenham buscado especializações em Educação Especial, a formação inicial não forneceu um preparo completo para lidar com as demandas específicas de alunos com TEA, como a personalização do currículo e a adaptação das práticas pedagógicas (Rodrigues & Almeida, 2018).

Em relação ao tempo de serviço, conforme também apresentado na Tabela 3, a experiência dos professores varia consideravelmente, com alguns possuindo mais de 10 anos de atuação e outros com apenas 4 meses. Essa variação no tempo de serviço pode influenciar as abordagens pedagógicas adotadas e a maneira como os professores lidam com a inclusão escolar. Professores com maior tempo de serviço, como P3 (com 10 anos de experiência), provavelmente já enfrentaram desafios semelhantes, o que pode impactar sua percepção e práticas em relação ao trabalho com alunos com TEA. Por outro lado, professores com menos experiência, como P1, com apenas 4 meses, podem estar mais sensíveis às dificuldades enfrentadas no processo de adaptação curricular e implementação de práticas inclusivas. Como destacado por Rodrigues e Almeida (2018), a experiência docente pode influenciar diretamente a confiança do professor ao trabalhar com alunos com necessidades educacionais específicas, reforçando a importância do suporte institucional e da formação continuada.

Esses dados iniciais sugerem que a formação docente e a experiência profissional dos professores podem desempenhar um papel importante na maneira como lidam com a inclusão de alunos com TEA. No entanto, é importante ressaltar que esses desafios precisam ser melhor compreendidos por meio das entrevistas com os participantes. A seguir, será realizada uma análise da atuação profissional, permitindo uma reflexão se os

professores buscam se especializar dentro do tema do autismo e inclusão, pois são questões do contexto escolar vivenciado no seu dia a dia.

Tabela 4- Atuação Profissional

| Participante | Participação em cursos inclusivos | Curso de capacitação em autismo | Série/classe | Período | Nº de Alunos autistas em sala |
|---------------------|--|--|---|---------------------|--------------------------------------|
| P1 | Sim | Fazendo pós | 5º ano | Vespertino | 1 aluno |
| P2 | Sim | Sim | 2º ano | Matutino | 2 alunos |
| P3 | Sim | Sim | 1º ao 5º ano, e Classe Especial/Pe dagoga | Matutino/vespertino | 4 alunos |
| P4 | Sim | Sim | 1º, 2º e Classe Especial / 4º ANO | Matutino/vespertino | 2 alunos |
| P5 | Sim | Sim | Classe Especial / 3º ano | Matutino/vespertino | 2 alunos |
| P6 | Sim | Sim | 2º ano | Vespertino | 2 alunos |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa, organizada pela autora.

A tabela apresentada oferece um panorama sobre a formação e capacitação dos professores envolvidos na educação de alunos com TEA. Todos os professores da amostra estão comprometidos com a formação contínua na área de educação inclusiva e autismo, participando de cursos de pós-graduação e capacitações específicas. A busca por formação contínua demonstra o empenho dos professores em aprimorar suas práticas pedagógicas e em desenvolver estratégias que favoreçam a inclusão de alunos com TEA.

Os dados mostram que os professores atuam em diferentes classes e períodos, variando desde o 1º ano até a classe especial, em turnos matutino e vespertino. Essa diversidade na atuação sugere uma ampla experiência em contextos educacionais variados, o que pode influenciar a maneira como os professores adaptam suas estratégias para atender às necessidades dos alunos com TEA. O número de alunos com TEA que cada professor atende também varia, com alguns professores acompanhando até quatro alunos, o que pode exigir uma abordagem mais personalizada e adaptada.

Dessa forma, observa-se que, embora os professores possuam formação teórica na área, a aplicação prática desse conhecimento pode envolver desafios. Entre esses desafios, destacam-se a falta de recursos, o suporte contínuo e a necessidade de formações mais específicas para o trabalho com alunos com TEA. Freire (2001) aponta que o ensino exige uma prática pedagógica reflexiva, na qual o docente deve repensar e ajustar suas estratégias conforme as necessidades dos alunos e as condições da sala de aula.

A análise dos dados sugere que, mesmo com a formação teórica, a implementação de práticas inclusivas pode depender de fatores como apoio contínuo e estratégias pedagógicas ajustadas à realidade de cada turma. O atendimento às demandas dos alunos com TEA envolve não apenas conhecimento, mas também condições que favoreçam sua aplicação. Diante disso, a oferta de suporte pedagógico e o acesso a recursos especializados podem contribuir para o aprimoramento das práticas voltadas à inclusão escolar.

4.3 Categorizações dos Dados Coletados

A análise das entrevistas foi organizada a partir da categorização das respostas, permitindo um olhar mais direcionado sobre os aspectos investigados. A categorização, conforme Bardin (2011), auxilia na organização e interpretação dos dados, favorecendo a identificação de padrões e recorrências nas falas dos participantes.

As perguntas foram agrupadas em categorias para facilitar a compreensão dos temas abordados. Esse procedimento possibilita uma leitura mais sistemática dos relatos, considerando as diferentes perspectivas apresentadas. Como apontam Bauer e Gaskell (2017), a entrevista semiestruturada direciona a coleta de dados, mas também permite que os participantes expressem suas percepções de maneira mais ampla.

As questões foram organizadas conforme eixos temáticos, buscando compreender as percepções dos professores sobre suas práticas pedagógicas, desafios enfrentados e estratégias utilizadas no ensino de alunos com TEA. A seguir, são apresentadas as categorias definidas e a relação de cada pergunta dentro desses eixos.

Formação em Educação Inclusiva- Questão 1

A educação inclusiva demanda que os profissionais da educação estejam preparados para oferecer o suporte necessário aos alunos com TEA. Além de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento desses estudantes, esse processo contribui para a superação de barreiras e preconceitos. Como destaca Paulo Freire (2011), a educação não apenas transmite conhecimento, mas também transforma indivíduos, promovendo mudanças nas práticas e nas realidades sociais. Nesse contexto, a qualificação dos professores assume papel relevante na efetivação da inclusão escolar. Para compreender melhor a preparação dos docentes envolvidos nesse processo e seus impactos na prática pedagógica, foi realizada a seguinte pergunta aos participantes da pesquisa: Você possui formação específica em educação inclusiva ou na assistência a alunos com TEA? Se sim, por favor, forneça uma breve descrição dessa formação.

As respostas dos professores, apresentadas na tabela a seguir, mostram diferentes percursos formativos e experiências. A análise busca entender de que forma essa formação influencia as práticas docentes e os desafios enfrentados na sala de aula. Esse levantamento permite identificar padrões e lacunas na preparação dos professores para atuar na educação inclusiva, além de contribuir para o aprimoramento das estratégias e do suporte disponível.

Tabela 5- Formação em Educação Inclusiva

| Participantes | Qualificações |
|----------------------|--|
| P1 | Estou cursando pós-graduação em Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo (ABA) e em Educação Especial e Inclusiva. |
| P2 | Tenho formação apenas com certificados de complementação, que busquei por conta própria. |
| P3 | Não possuo formação específica, apenas participei de cursos livres. |
| P4 | Não tenho formação na área de educação inclusiva. |
| P5 | Estou fazendo pós-graduação em Educação Inclusiva, onde aprendi sobre o espectro autista, seus sintomas e sinais mais comuns, interação social e comportamentos. |

| | |
|----|---|
| P6 | Sim, o curso de formação específica proporciona conhecimento teórico sobre cada transtorno, mas não capacita para a mediação prática em sala de aula. |
|----|---|

Fonte: Dados obtidos na pesquisa, organizada pela autora.

A análise das respostas dos professores revela uma variedade de formações e qualificações no que diz respeito ao ensino de alunos com TEA. Em relação à formação acadêmica, observou-se que alguns docentes estão em processo de pós-graduação, como Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo (ABA) e Educação Especial e Inclusiva, demonstrando um comprometimento contínuo com a atualização e aprimoramento de suas habilidades. Outros possuem pós-graduação em Educação Inclusiva, com foco nos aspectos do espectro autista, como sinais, sintomas e estratégias de interação social. Contudo, alguns professores mencionaram que possuem apenas certificados de complementação ou cursos rápidos, sem uma formação acadêmica aprofundada no tema.

Embora contem com uma base teórica, muitos professores relataram dificuldades na aplicação prática desse conhecimento. As formações costumam apresentar uma visão geral sobre os transtornos, mas nem sempre incluem diretrizes práticas para o cotidiano escolar. Essa lacuna se torna um desafio na educação inclusiva, uma vez que o atendimento a alunos com TEA requer estratégias adaptadas e específicas que não se limitam à teoria. Nesse sentido, a perspectiva de Vygotsky (1998) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é relevante. O conceito de ZDP sugere que a aprendizagem ocorre de forma mais eficaz quando os alunos recebem apoio adequado de um mediador — seja o professor ou outro colega — que esteja dentro da capacidade de ajudar o aluno a superar desafios cognitivos.

Aplicar esse conceito ao contexto da educação inclusiva envolve a adaptação das práticas pedagógicas, de modo a oferecer suporte compatível com as necessidades dos alunos com TEA. A abordagem mediada, conforme discutido por Vygotsky (2007), indica que a aprendizagem pode ocorrer com maior eficácia quando há interação social e envolvimento em contextos colaborativos.

Nesse cenário, a distância entre o conhecimento teórico e sua aplicação prática pode ser reduzida com a adoção de estratégias de ensino centradas no aluno, considerando a mediação e a interação como componentes relevantes no processo educativo. A formação docente, por sua vez, tende a apresentar melhores resultados quando vinculada

a situações concretas do cotidiano escolar, favorecendo o desenvolvimento de práticas mais ajustadas às necessidades da sala de aula.

Implicações para a prática pedagógica: a ausência de formação prática voltada especificamente para o trabalho com alunos com TEA pode dificultar a adoção de propostas inclusivas. Embora os referenciais teóricos forneçam orientações importantes, a falta de estratégias adaptáveis à realidade escolar pode limitar a atuação dos professores, especialmente diante das particularidades de cada estudante. Como propõe Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem pode ser ampliado quando os conhecimentos são construídos e aplicados em situações sociais de troca, respeitando o ritmo e as características individuais.

Os dados coletados indicam que, apesar da diversidade nas formações acadêmicas dos professores, a prática pedagógica voltada para o TEA ainda representa um desafio. Isso evidencia a necessidade de práticas formativas mais integradas, que além do embasamento teórico, proporcionem treinamentos práticos contínuos e suporte direto, de modo que os professores possam implementar estratégias pedagógicas de forma eficaz. Essas práticas formativas devem ser planejadas para atender às necessidades individuais de cada estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ajustando as abordagens de ensino conforme as especificidades de cada pessoa. Faria et al. (2018) destacam que o conhecimento das características diagnósticas do transtorno é essencial para a compreensão do funcionamento desses estudantes e para a efetividade das práticas pedagógicas.

Dessa forma, é relevante que as instituições de ensino articulem a formação teórica com experiências práticas, oferecendo aos professores condições mais adequadas para lidar com os desafios da educação inclusiva. A aplicação do conhecimento teórico pode ser fortalecida por meio de práticas formativas alinhadas à realidade da sala de aula. Nesse sentido, Vygotsky (2007) aponta que a aprendizagem pode ser favorecida quando ocorre na Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, quando o ensino é ajustado às necessidades dos alunos e ao contexto das interações sociais.

Formação pela Secretaria de Educação- Questão 2

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) destaca a importância da formação contínua de professores para o

atendimento de alunos com TEA, considerando essa preparação como um dos fatores que podem contribuir para a inclusão educacional.

A formação teórica, somada a práticas pedagógicas adaptadas, é essencial para atender às necessidades individuais dos alunos com TEA, que apresentam características únicas. Cada criança no espectro autista exige intervenções que levem em consideração suas especificidades, tornando o processo de inclusão mais complexo.

A educação inclusiva, embora fundamentada por políticas públicas, ainda enfrenta desafios na aplicação prática. Como destaca Vygotsky (1998), o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente relacionado às interações sociais. Este conceito é particularmente relevante quando se trabalha com alunos com TEA, pois as dificuldades de interação social são uma das características predominantes do transtorno. A teoria de Vygotsky sobre a zona de desenvolvimento proximal sugere que, ao proporcionar interações sociais estruturadas e apoio adequado, é possível promover avanços significativos na aprendizagem de alunos com TEA.

Paulo Freire (2011) também ressalta que a educação não é apenas um processo de transmissão de conhecimentos, mas sim um processo de transformação que deve ser adaptado às necessidades de cada aluno. Nesse sentido, é imprescindível que os professores recebam formação contínua, com foco na aplicação de estratégias pedagógicas que considerem as especificidades de cada aluno com TEA. A inclusão educacional tende a ser mais efetiva quando os docentes recebem preparação adequada para lidar com os desafios do cotidiano escolar, como a adaptação dos conteúdos, o uso de recursos diferenciados e a criação de um ambiente favorável ao aprendizado de todos os alunos.

Neste contexto, uma questão foi proposta aos professores para entender as ações do Poder Público em relação à formação específica para o ensino de alunos com TEA: "Recebeu formação específica da Secretaria de Educação em relação ao autismo, ou busca conhecimentos por iniciativa própria?". As respostas obtidas refletem a diversidade de abordagens e experiências que os docentes possuem em relação à formação. A tabela a seguir apresenta os dados coletados, permitindo uma análise mais detalhada sobre como a formação dos professores impacta diretamente suas práticas pedagógicas e o apoio oferecido aos alunos com TEA.

A seguir, são apresentados os dados da tabela com as respostas dos professores, que ilustram a diversidade das formações recebidas e como isso reflete na sua atuação pedagógica.

Tabela 6- Resumo das Experiências de Formação sobre TEA

| Participantes | Respostas |
|---------------|--|
| P1 | Participou de curso de formação oferecido pela Secretaria de Educação; busca frequentemente informações sobre o tema para ampliar o conhecimento sobre TEA. |
| P2 | Participou de um curso único, realizado de forma geral. Além disso, busca conhecimentos por conta própria na internet e redes sociais para aplicar nas práticas diárias com alunos autistas. |
| P3 | Participou de alguns cursos sobre TEA, porém com enfoque teórico, sem instruções práticas para a sala de aula. |
| P4 | Recebeu curso de formação e capacitação sobre TEA oferecido pela Secretaria de Educação do município e busca informações adicionais sempre que possível. |
| P5 | Curso de formação sobre TEA oferecido pela Secretaria de Educação do Município. Busca continuamente informações adicionais para maior compreensão sobre o TEA. |
| P6 | Não possui formação específica. Os cursos oferecidos auxiliam no embasamento teórico, mas a aplicação prática em sala de aula ainda apresenta desafios. |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa, organizada pela autora

Os relatos das professoras entrevistadas indicam que todas reconhecem a oferta de cursos de capacitação sobre educação inclusiva pela Secretaria de Educação. No entanto, algumas destacaram que, apesar de participarem desses cursos, ainda sente a necessidade de buscar informações adicionais por conta própria, recorrendo a materiais online, redes sociais e outras fontes para complementar sua formação. Esse cenário sugere que, embora a estrutura de formação seja útil, ela nem sempre abrange as necessidades práticas do dia a dia escolar, especialmente no trabalho com alunos com TEA, indicando uma demanda por suporte mais direto e específico para o cotidiano da sala de aula.

Além disso, duas professoras mencionaram que os cursos oferecidos pela Secretaria de Educação possuem um foco predominantemente teórico. Essa característica aponta para um desafio na formação prática, que pode ser essencial para uma aplicação eficaz em sala de aula, especialmente no trabalho com alunos com TEA. Conforme destacado por Freire (1996, p. 42), ensinar exige uma prática que deve ser refletida, discutida e adaptada às necessidades dos alunos e às realidades da sala de aula.

Essas percepções refletem a necessidade de aprimorar a formação oferecida pela Secretaria, buscando um equilíbrio mais adequado entre teoria e prática, de modo a

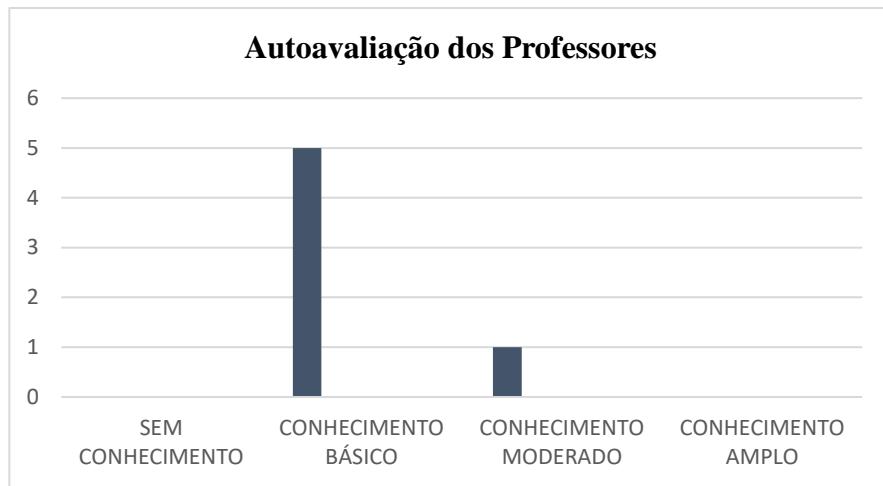
garantir que os professores se sintam mais preparados e seguros ao lidar com a inclusão de alunos com TEA.

Avaliação do Conhecimento sobre Transtorno do Espectro Autista (TEA) – Questão 3

Para compreender o nível de conhecimento das professoras em relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional, foi feita a seguinte pergunta: "Como você avaliaria seu conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional?" As opções oferecidas foram: nenhum conhecimento, conhecimento básico, conhecimento moderado e conhecimento amplo. A formulação dessa questão permite uma análise objetiva das percepções das professoras sobre sua formação e revela possíveis lacunas no conhecimento sobre as necessidades dos alunos com TEA.

A educação inclusiva e o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) continuam sendo temas desafiadores no ambiente escolar. A falta de preparação específica, tanto teórica quanto prática, pode dificultar o reconhecimento e o manejo adequado de estudantes com TEA, especialmente aqueles com características mais sutis. De acordo com Faria et al. (2018), profissionais da educação frequentemente enfrentam sentimentos de medo e insegurança ao receberem estudantes com TEA em suas turmas, o que evidencia a necessidade de formação continuada focada nas particularidades desse transtorno. Esse cenário ressalta a importância de investir na formação continuada dos professores e no desenvolvimento de estratégias pedagógicas eficazes para uma inclusão de fato, que respeite as particularidades de cada aluno com TEA.

Gráfico 1- Autoavaliação dos Professores sobre o Conhecimento do Transtorno do Espectro Autista (TEA)



Fonte: Dados obtidos na pesquisa, organizada pela autora.

Entre seis professores entrevistados, cinco avaliaram seu conhecimento como básico, enquanto um deles o classificou como moderado. Esses dados revelam que a maioria dos docentes sente que sua compreensão sobre o TEA ainda é limitada, indicando uma necessidade de maior formação e aprofundamento. Essa predominância de avaliação básica sugere que, embora haja alguma familiaridade com o tema, os professores ainda carecem de um conhecimento mais sólido e aplicável na prática pedagógica.

Esse cenário reforça a importância de se investir em programas de capacitação mais intensivos e contínuos, a fim de fornecer aos professores as ferramentas e conhecimentos necessários para trabalhar de forma mais eficaz com alunos com TEA. Como Paulo Freire afirmou, não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino (Freire, 2011, p. 29), apontando que o conhecimento é continuamente construído e aprimorado por meio da prática e da formação continuada. A citação de Freire destaca que a educação é um processo dinâmico, que demanda atualização constante, especialmente em áreas tão complexas como a inclusão de alunos com TEA. Dessa forma, a lacuna no conhecimento observada entre os professores entrevistados indica a necessidade de um compromisso contínuo com o aprendizado e o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas que atendam de maneira específica às necessidades desses alunos com TEA.

Existência de Professores de Apoio para Alunos com TEA na Rede de Ensino - Questão 4

Para garantir a inclusão efetiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar, é importante oferecer um suporte adequado que atenda às

necessidades educacionais e sociais desses alunos. Um dos mecanismos para apoiar essa inclusão é a presença de professores de apoio, que desempenham um papel importante ao auxiliar tanto os alunos com TEA quanto os educadores na adaptação do processo de ensino-aprendizagem. Esses profissionais especializados têm o potencial de contribuir para a criação de um ambiente mais inclusivo e colaborativo, facilitando a interação dos alunos com TEA com o conteúdo curricular e com seus colegas.

Para investigar a presença e a atuação desses professores de apoio nas escolas da rede de ensino em questão, foi feita a seguinte pergunta: "Existem professores de apoio designados para auxiliar diretamente os alunos com TEA na sua rede de ensino?" A resposta a essa pergunta permite analisar a adequação do suporte oferecido e compreender como ele pode contribuir para a inclusão no ambiente escolar.

Conforme observa Schneider (2003), a construção de uma escola inclusiva envolve mais do que apenas a formação dos professores. É necessário reestruturar o ambiente escolar, o que implica adaptações pedagógicas, investimentos em recursos adequados e o envolvimento da gestão escolar nas discussões sobre a inclusão. Schneider argumenta que:

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades. A inclusão, na perspectiva de um ensino de qualidade para todos, exige da escola brasileira novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e os professores se aperfeiçoem, adequando assim suas ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (Schneider, 2004, p. 1).

Essas considerações indicam que a inclusão de alunos com TEA envolve múltiplos desafios e demanda o envolvimento de diferentes atores educacionais. A atuação dos professores de apoio assume um papel relevante, especialmente quando há cooperação com os docentes regulares na implementação de práticas pedagógicas que busquem atender às necessidades dos alunos. Nesse sentido, a formação continuada e o reconhecimento desses profissionais podem contribuir para o fortalecimento das ações voltadas à inclusão, respeitando a diversidade presente no ambiente escolar.

Na rede de ensino analisada, os professores entrevistados mencionaram a presença de professores de apoio atuando com alunos com TEA. Esse aspecto pode indicar uma iniciativa da gestão educacional no sentido de favorecer a inclusão e oferecer suporte aos estudantes diante dos desafios enfrentados no cotidiano escolar.

A contribuição desses profissionais pode estar relacionada à realização de adaptações pedagógicas e à ampliação das possibilidades de participação dos alunos nas atividades propostas. O apoio especializado é frequentemente apontado na literatura como um elemento importante nesse processo, e a presença de professores de apoio pode ser compreendida como parte dessa proposta inclusiva. Como destaca Schneider (2003, p. 89):

As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, modificações organizacionais, estratégias de ensino, recursos e parcerias com suas comunidades.

Esse reconhecimento aponta para a importância de um suporte contínuo que considere as especificidades dos alunos com TEA, favorecendo a construção de práticas que ultrapassem o discurso e se expressem nas ações pedagógicas realizadas no cotidiano escolar.

Configuração e Capacitação de Professores de Apoio para Alunos com TEA- Questão 5

A inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar envolve a necessidade de uma estrutura que possibilite o atendimento às suas especificidades, bem como a presença de profissionais preparados para esse contexto. Nesse sentido, propõem-se as seguintes questões: como está configurado o apoio na sua rede de ensino em relação à presença de professores de apoio para alunos com TEA? E, caso existam, qual o nível de formação oferecido a esses profissionais para atuar com esse público?

Embora o professor de apoio possa exercer um papel relevante no processo de inclusão, é pertinente refletir sobre até que ponto essa responsabilidade deve ser concentrada exclusivamente nesse profissional. A educação inclusiva pressupõe um esforço coletivo, que envolve diferentes atores da comunidade escolar, como docentes, equipe gestora, coordenadores pedagógicos, psicólogos, assistentes sociais, entre outros.

O Ministério da Educação (MEC), nas Recomendações para Construção de Escolas Inclusivas (2005), destaca que o êxito da inclusão escolar está relacionado à atuação de educadores que consigam utilizar os recursos disponíveis e adotar estratégias pedagógicas que considerem as individualidades dos estudantes. No entanto, essa

responsabilidade precisa ser compartilhada de forma equilibrada, com apoio institucional e condições adequadas de trabalho. Nesse sentido, Cunha (2012, p. 100) observa que não se pode educar sem considerar o aluno em sua individualidade, papel social e processo de conquista da autonomia. Tal perspectiva reforça a compreensão de que a inclusão escolar não se limita à atuação isolada do professor, mas requer um compromisso coletivo.

As respostas dos professores entrevistados serão analisadas a seguir, com o intuito de compreender como a rede de ensino tem se organizado em relação à presença e à formação dos professores de apoio para alunos com TEA.

Tabela 7- Configuração e Capacitação de Professores de Apoio para Alunos com TEA

| Participantes | Resposta |
|---------------|---|
| P1 | O nível de capacitação nas escolas públicas é um grande desafio e, frequentemente, inadequado. |
| P2 | Há apenas um estagiário, que na maioria das vezes não possui capacitação específica na área. |
| P3 | Existem professores auxiliares que recebem preparação teórica fornecida pela secretaria. |
| P4 | Os professores de apoio apresentam um conhecimento considerado moderado. |
| P5 | Professores auxiliares recebem preparação teórica pela secretaria. |
| P6 | O nível de capacitação desses profissionais é geralmente equivalente ou inferior ao do professor regente. |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa, organizada pela autora.

A análise das respostas dos professores sugere que a capacitação oferecida aos profissionais que atuam como professores de apoio nas escolas públicas ainda enfrenta desafios. De modo geral, os relatos indicam que o nível de preparação pode não estar plenamente alinhado às demandas específicas dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Em diversas instituições, os professores de apoio são, em alguns casos, substituídos ou acompanhados por estagiários que, frequentemente, não possuem formação específica para atuar com esse público. Além disso, as ações formativas relatadas tendem a priorizar conteúdos teóricos promovidos pelas secretarias de educação, com limitações em relação à vivência prática.

Segundo os participantes da pesquisa, o conhecimento demonstrado por parte dos professores de apoio foi descrito, em muitos casos, como moderado, sendo por vezes comparável ou inferior ao dos professores regentes. Essa percepção pode indicar limitações no suporte oferecido aos alunos com TEA, especialmente no que se refere à adequação das práticas pedagógicas às necessidades individuais desses estudantes.

Mantoan (2007, p. 43) argumenta que o processo de inclusão escolar demanda não apenas transformações estruturais, mas também ações de formação continuada que articulem teoria e prática. A autora destaca que a construção de um ambiente inclusivo envolve esforços coordenados que considerem as especificidades dos alunos e possibilitem sua participação nas atividades escolares. Nesse sentido, a ausência de formação específica voltada aos professores de apoio pode ser compreendida como um fator que influencia as práticas adotadas nas escolas e o modo como a inclusão se concretiza no cotidiano escolar.

Diante desse cenário, a reavaliação das propostas formativas promovidas pelas instituições de ensino pode representar uma alternativa para ampliar o repertório dos profissionais da educação, integrando aspectos teóricos e experiências práticas. A valorização de abordagens pedagógicas que favoreçam a escuta ativa, a mediação e a adaptação de recursos às características dos estudantes tende a contribuir para a criação de contextos mais acessíveis e sensíveis à diversidade.

Assim, a qualificação dos professores de apoio pode ser considerada um dos componentes que colaboram com o desenvolvimento de práticas educativas mais inclusivas. A articulação entre formação contínua e experiência no ambiente escolar aparece, nos relatos, como uma possibilidade de aprimoramento da atuação docente e de ampliação das oportunidades de participação dos alunos com TEA no espaço escolar.

Ações dos Professores sem Informação Adequada sobre TEA- Questão 6

A inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar pode ser percebida como um processo que envolve diferentes níveis de complexidade, especialmente quando os profissionais da educação contam com informações limitadas sobre o transtorno. A ausência de dados mais específicos e a carência de formação continuada voltada à educação inclusiva tendem a influenciar as decisões pedagógicas, levando os professores a buscar alternativas e estratégias que possibilitem maior participação e desenvolvimento dos estudantes.

Nesse contexto, o conhecimento sobre o TEA pode ser um fator que influencia a adaptação das práticas pedagógicas. A falta de aprofundamento sobre o transtorno pode resultar em dificuldades na identificação de metodologias que considerem as necessidades específicas dos alunos, o que pode afetar o tipo de suporte disponibilizado no cotidiano escolar.

Diante disso, propõe-se a seguinte reflexão: de que maneira os professores vêm enfrentando as demandas relacionadas ao TEA, e quais estratégias são adotadas para ampliar seus conhecimentos e práticas pedagógicas? Beyer (2006) aponta que muitos docentes relatam insegurança ao lidar com a inclusão, mencionando que a formação inicial nem sempre contempla conteúdos voltados à diversidade e que as condições de trabalho podem apresentar desafios adicionais. O autor considera a ausência de formação específica como um dos elementos que influenciam as dificuldades na atuação com alunos público-alvo da educação especial (Beyer, 2006, p. 55).

Complementando essa perspectiva, Gauderer (1993) e Baptista (2006) mencionam a relevância de currículos mais flexíveis e de suporte institucional para apoiar a atuação docente no contexto da inclusão (Gauderer, 1993, p. 44; Baptista, 2006, p. 63). Correia (2008) também destaca que a efetivação da inclusão requer não apenas acesso ao espaço escolar, mas também adequações curriculares e ações formativas contínuas (Correia, 2008, p. 21).

Com base nesses apontamentos, torna-se possível observar como os professores articulam suas práticas diante das necessidades formativas em relação ao TEA. A seguir, serão analisadas as respostas dos profissionais participantes da pesquisa, com o objetivo de compreender as estratégias utilizadas, os recursos acessados e os principais desafios enfrentados no contexto da inclusão escolar.

Tabela 8- Ações dos Professores Sem Informação Adequada sobre TEA

| Participantes | Respostas |
|----------------------|--|
| P1 | Faço adaptações nas atividades e busco informações online. |
| P2 | É frustrante, desafiador, estressante e desmotivador; na maioria das vezes, sinto-me incapaz de ajudá-los. |
| P3 | Busco relacionar o assunto com a interação na prática. |

| | |
|----|---|
| P4 | Busco informações com colegas ou online, faço adaptações nas atividades e mantendo a comunicação com os pais. |
| P5 | Temos professores auxiliares que recebem preparação teórica pela secretaria. |
| P6 | Realizo pesquisas para elaborar atividades que atendam os alunos. |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa, organizada pela autora.

A inclusão de alunos com TEA no contexto escolar pode ser percebida como um desafio por parte dos profissionais da educação, especialmente em contextos nos quais há limitações quanto à oferta de informações claras e específicas sobre o transtorno. A escassez de dados detalhados e de processos formativos contínuos tende a influenciar a condução das estratégias pedagógicas, o que pode levar os educadores a buscar alternativas e soluções adaptativas voltadas à participação e ao desenvolvimento dos estudantes. Em situações em que não há um aprofundamento suficiente sobre o TEA, podem surgir dificuldades na adaptação das práticas pedagógicas às necessidades apresentadas, o que pode impactar a qualidade do suporte educacional.

Nesse cenário, observa-se a relevância de refletir sobre como os professores têm buscado ampliar seus conhecimentos acerca do TEA, bem como sobre as estratégias utilizadas para lidar com as demandas cotidianas. Beyer (2006, p. 45) aponta que alguns docentes relatam insegurança quanto à inclusão, relacionando essa percepção à formação inicial, que nem sempre contempla de forma aprofundada os princípios da educação inclusiva, além das condições de trabalho que podem ser consideradas desafiadoras. A limitação na formação específica e na disponibilidade de recursos pedagógicos pode representar um entrave à consolidação de práticas inclusivas.

Mantoan (2003, p. 34) sugere que as instituições de ensino considerem o desenvolvimento de estratégias voltadas ao atendimento das necessidades dos estudantes com deficiência, o que pode envolver suporte pedagógico e oportunidades de formação continuada para os professores. A autora propõe a flexibilização curricular e a articulação entre os profissionais da escola como possibilidades para promover experiências educacionais mais inclusivas. Nessa mesma direção, Mazzotta (2010, p. 32) argumenta que a educação inclusiva abrange, além da acessibilidade física, aspectos como sensibilidade pedagógica, adaptações curriculares e processos contínuos de formação docente.

Dessa forma, o mapeamento das percepções dos professores sobre os desafios relacionados à formação e ao atendimento de alunos com TEA pode contribuir para a

compreensão das estratégias mobilizadas no cotidiano escolar, favorecendo reflexões sobre práticas pedagógicas que dialoguem com a diversidade.

Abordagens Pedagógicas para Inclusão de Alunos com TEA- Questão 7

A inclusão de alunos com TEA em contextos escolares envolve, frequentemente, a necessidade de ajustes nas práticas pedagógicas, considerando as especificidades de cada estudante. Em função de suas características particulares, pode ser necessário repensar estratégias de ensino que favoreçam sua participação nas atividades escolares e contribuam para o seu desenvolvimento. Nesse contexto, a investigação sobre quais abordagens pedagógicas têm sido adotadas em sala de aula para apoiar a inclusão de alunos com TEA visa compreender como os professores vêm atuando diante dessa demanda.

A condução de práticas pedagógicas voltadas à inclusão requer sensibilidade e atenção às diferenças. Paulo Freire destaca que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 25). No contexto de alunos com TEA, as estratégias de ensino frequentemente demandam adaptações que considerem suas particularidades, representando desafios adicionais para o trabalho docente.

Com base nessas considerações, a análise a seguir busca examinar as respostas dos professores, conforme os dados apresentados na tabela, com o intuito de identificar as abordagens pedagógicas que vêm sendo mobilizadas. Pretende-se observar as estratégias mencionadas, os possíveis desafios enfrentados e as soluções adotadas no cotidiano escolar para favorecer a inclusão de estudantes com TEA.

Tabela 9- Abordagens Pedagógicas para Inclusão de Alunos com TEA

| Participantes | Respostas |
|----------------------|---|
| P1 | Manter um ambiente de acolhimento às necessidades do estudante, atividades flexíveis. |
| P2 | Iniciar a aula com diálogos, músicas e abordagens objetivas; estabelecer uma rotina com atividades atrativas e oferecer recompensas diárias pelo cumprimento de regras. |

| | |
|----|--|
| P3 | Com a ajuda dos professores de apoio, procuro melhorar o atendimento individualizado. |
| P4 | Manter um ambiente tranquilo e acolhedor, promovendo atividades que estimulem o diálogo. |
| P5 | Planejar atividades flexíveis e acessíveis ao aluno, criar rotinas e manter um ambiente acolhedor para atender às necessidades individuais do estudante. |
| P6 | Utilizar o método ABA, com atividades coloridas, recorte, montagens, oralidade, materiais concretos e jogos. |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa, organizada pela autora.

As respostas dos professores indicam a presença de diferentes abordagens pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com TEA. Observa-se que parte das estratégias utilizadas pelos docentes tem origem em iniciativas próprias, com o objetivo de adaptar o ensino às demandas apresentadas por esses estudantes.

Entre as abordagens mencionadas, destaca-se o uso do método ABA (Análise Comportamental Aplicada), relatado por alguns professores como uma alternativa buscada para qualificar o atendimento oferecido. Essa metodologia, reconhecida por empregar reforços positivos e o desenvolvimento de habilidades específicas, tem sido considerada por parte dos docentes como uma possibilidade de apoio ao processo de aprendizagem de alunos com TEA.

Além do uso do método ABA, os participantes também apontam a adoção de práticas que visam promover um ambiente mais acessível e inclusivo. Entre essas estratégias, são citadas atividades com maior grau de flexibilidade, a utilização de músicas, momentos de conversa no início das aulas e recursos visuais. A organização de rotinas e o uso de recompensas são práticas mencionadas como formas de favorecer o engajamento e a compreensão das regras pelos alunos.

Outro aspecto ressaltado é a presença dos professores de apoio, cuja atuação tem sido percebida como um recurso adicional no atendimento às necessidades educacionais. Entre os instrumentos pedagógicos utilizados, figuram jogos, materiais concretos e propostas de montagem, com o intuito de tornar o processo de ensino mais atrativo e compreensível.

De modo geral, as respostas analisadas sugerem um movimento por parte dos docentes na busca por práticas que possam atender às especificidades dos alunos com TEA. A fim de aprofundar a análise, pode ser relevante examinar os fatores que influenciam a adoção de determinadas metodologias, como o ABA, bem como os desafios enfrentados pelos professores no processo de implementação dessas estratégias,

considerando aspectos relacionados à formação continuada e à oferta de recursos pedagógicos (Faria; Costa, 2022, p. 210).

Planejamento e Execução de Práticas Pedagógicas para Inclusão de Alunos com TEA- Questão 8

No contexto educacional, a inclusão de alunos com TEA envolve a necessidade de planejamento e de execução cuidadosa das práticas pedagógicas. A análise das ações docentes sugere uma atenção voltada à identificação e ao atendimento das demandas específicas de cada estudante, com vistas à criação de um ambiente de aprendizagem que favoreça sua participação no cotidiano escolar.

A inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais específicas requer transformações nas práticas pedagógicas para contemplar a diversidade presente nas salas de aula. As práticas observadas entre educadores parecem alinhar-se a essa perspectiva, especialmente ao considerarem a avaliação e a observação individual no início do processo educativo, permitindo uma maior aproximação às características e desafios de cada estudante (Corrêa, 2010).

Entre as estratégias descritas, há menções ao uso de materiais adaptados, como cartilhas com conteúdos ajustados às particularidades dos alunos com TEA. Esses recursos são apontados como formas de ajustar as atividades aos interesses e possibilidades dos estudantes. Também são destacados relatos sobre a definição de objetivos específicos no planejamento pedagógico, o que pode contribuir para uma organização mais intencional das propostas de aprendizagem.

O planejamento educacional pode incluir ações direcionadas à promoção da socialização e do engajamento dos estudantes no ambiente escolar. Alguns educadores relatam a adaptação de atividades utilizando jogos, músicas e estímulos visuais, que podem atuar como facilitadores do interesse e da atenção de estudantes com TEA. Conforme destaca Brites (2021), atividades sensoriais, como a criação de instrumentos musicais caseiros e pintura com pegadas, podem contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora e das habilidades sociais de crianças com autismo.

A inclusão pode requerer revisões contínuas nas estratégias adotadas, o que envolve uma postura flexível no processo de ensino. Alguns professores mencionam a necessidade de ajustes frequentes em suas abordagens, alinhados às condições e recursos disponíveis no ambiente escolar. Esse processo, em algumas situações, é realizado com o

apoio de profissionais auxiliares, que colaboram na mediação pedagógica e na adaptação de atividades conforme o progresso observado. De acordo com Nova Escola (2016), com o suporte do Atendimento Educacional Especializado (AEE), educadores podem flexibilizar atividades para estudantes com autismo, sem diminuir as expectativas em relação ao seu desempenho, promovendo a inclusão. Com base nos relatos analisados, nota-se um movimento no sentido de buscar estratégias que atendam aos alunos com TEA e a outros estudantes com deficiências, considerando a construção de um ambiente de aprendizagem mais acessível e responsivo às diferentes necessidades educacionais.

Supporte Institucional e Impacto na Prática Pedagógica- Questão 9

A construção de um ambiente educacional inclusivo e acessível, que contemple todos os alunos, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA), depende da atuação conjunta de professores, gestores e demais profissionais da educação, além do suporte fornecido pelas instituições educacionais. O suporte oferecido aos docentes pode incluir formação continuada, disponibilização de materiais adaptados, assistência técnica e suporte administrativo, elementos que, quando presentes, tendem a contribuir para a implementação de práticas pedagógicas voltadas às diferentes necessidades dos estudantes. Conforme estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com necessidades educacionais especiais currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades (Brasil, 2001).

Nesse contexto, a pergunta "De que maneira a instituição educacional oferece suporte ao seu trabalho pedagógico, e como essa colaboração tem impactado positivamente sua prática?" busca identificar as formas de apoio disponibilizadas e as possibilidades de aprimoramento. A análise das respostas dos professores revela tanto aspectos positivos quanto limitações no que se refere ao suporte institucional.

Diversos educadores mencionam a oferta de cursos de capacitação promovidos pela secretaria de educação, os quais são percebidos como instrumentos que favorecem o desenvolvimento profissional. Um dos docentes afirmou que esses cursos contribuem para qualificar as práticas pedagógicas. Nessa direção, a formação continuada é apontada como um elemento que pode contribuir para que os professores lidem com os desafios da educação inclusiva e com as necessidades dos alunos com deficiência. De acordo com

Glat e Blanco (2007), é fundamental que os docentes recebam formação sistemática que contemple as especificidades da inclusão escolar e ofereça subsídios práticos para o cotidiano pedagógico.

Além da formação, também foram relatados esforços institucionais para disponibilizar materiais adaptados e estimular práticas flexíveis com foco nas demandas dos estudantes com TEA. Em um dos relatos, um professor destacou que o acesso a esses materiais facilita o trabalho pedagógico e pode favorecer a participação dos alunos.

Contudo, os relatos também evidenciam dificuldades que podem limitar a continuidade do suporte. Alguns professores mencionaram a ausência de estagiários ou auxiliares de maneira constante, apontando que, em casos de desligamento, a reposição nem sempre ocorre de forma imediata. Em relação à área de Educação Física, há registros de que, em algumas instituições, o acompanhamento é realizado apenas pela professora de apoio, o que pode representar uma sobrecarga.

Outro ponto abordado refere-se às atribuições dos profissionais da coordenação pedagógica, que, por acumularem funções administrativas, podem ter seu tempo reduzido para ações diretamente voltadas ao apoio pedagógico, como atividades de leitura e intervenções com os alunos.

Essas percepções sugerem que, embora existam ações institucionais de apoio — como a oferta de cursos e materiais adaptados —, persistem desafios que indicam a necessidade de melhorias, sobretudo no que se refere ao aumento de recursos humanos e ao equilíbrio entre demandas pedagógicas e administrativas. O fortalecimento dessas medidas pode contribuir para um ambiente educacional mais sensível às necessidades dos alunos com TEA e de outros estudantes que requeiram adaptações no processo de ensino e aprendizagem.

Desafios no Processo de Ensino e Aprendizagem de Alunos com TEA- Questão 10

A inclusão de alunos com TEA pode ser compreendida como um componente relevante das políticas educacionais voltadas à equidade e diversidade. Mais do que garantir o acesso à escola, parece ser necessário desenvolver estratégias que favoreçam a participação desses estudantes no processo de aprendizagem, respeitando suas características individuais. Em uma sociedade que ainda enfrenta desafios na construção

de espaços verdadeiramente inclusivos, o ambiente escolar pode desempenhar um papel importante ao buscar oferecer condições que favoreçam o desenvolvimento dos alunos.

A partir desse contexto, a questão "Quais são os desafios mais relevantes que você enfrenta ao lidar com o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA?" busca identificar, por meio da percepção dos professores, os obstáculos presentes na prática pedagógica cotidiana. Gomes e Mendes (2010) ressaltam que o processo de inclusão de crianças com TEA é delicado e, sem um direcionamento adequado, pode ser prejudicial ao sucesso desses alunos em sala de aula, devido às dificuldades de interação, comunicação e comportamentos repetitivos característicos do transtorno.

As respostas coletadas sugerem que os principais desafios enfrentados pelos professores ao trabalhar com alunos com TEA estão relacionados à comunicação e à interação social. Um professor mencionou que lidar com dificuldades de comunicação, interação social e com o ajuste das atividades pode ser um dos pontos mais desafiadores. Outro docente indicou que "como proceder com as crises ou como lidar com os gritos" é questões frequentes, o que pode tornar a gestão da sala mais complexa. A diferenciação entre comportamentos de crise e birras também foi citada como um ponto que exige atenção, conforme relatado por um professor: "É a diferença de um aluno para outro e saber diferenciar o que é crise por birra ou vice-versa."

A administração do tempo para atender tanto aos alunos com TEA quanto aos demais estudantes da turma aparece como uma dificuldade recorrente, apontando para a necessidade de apoio adicional em sala de aula. Estratégias para estimular a interação entre os alunos e promover práticas pedagógicas adaptadas também foram identificadas como aspectos que exigem dedicação e preparo.

Adicionalmente, alguns docentes mencionaram a ausência de suporte por parte da família, da gestão municipal ou da própria escola como fatores que podem impactar negativamente o processo de inclusão. Em um relato, foi destacada a dificuldade decorrente da ausência de materiais adaptados e do suporte institucional mais efetivo. Nesse sentido, a inclusão parece não depender exclusivamente da atuação do professor, mas de uma rede de apoio mais ampla, envolvendo políticas públicas, escola e comunidade.

Dessa forma, os desafios relatados tendem a abranger diferentes dimensões — comportamentais, comunicativas e estruturais — e apontam para a necessidade de ações que possam colaborar com a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas, respeitando as especificidades dos alunos com TEA.

Autoavaliação da Eficácia das Práticas Pedagógicas com Alunos com TEA- Questão 11

Ao abordar a questão da autoavaliação, pode ser pertinente considerar de que forma os profissionais da educação percebem sua atuação no ensino de alunos com TEA. A pergunta "Ao refletir sobre seu próprio desempenho, como avalia suas práticas pedagógicas no trabalho com alunos com TEA?" busca compreender as percepções dos educadores sobre sua atuação no processo de inclusão, bem como a forma como observam suas estratégias no apoio ao desenvolvimento desses alunos. Essa reflexão tende a contribuir para a identificação de aspectos que são percebidos como positivos e daqueles que, segundo os próprios profissionais, poderiam ser ajustados no contexto educativo.

A autoavaliação pode ser entendida como um componente relevante no processo de desenvolvimento profissional. De acordo com Schön (1983, p. 68), os profissionais da educação podem se beneficiar ao refletir sobre sua prática, o que, em determinadas situações, permite aprimoramentos e readequações nas estratégias adotadas. Esse movimento reflexivo sugere possibilidades de análise da efetividade das ações pedagógicas e de adequação às necessidades específicas dos estudantes.

As respostas dos professores indicam percepções diversas sobre a atuação com alunos com TEA, revelando tanto a mobilização de esforços quanto os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Os relatos apontam para diferentes experiências e estratégias que, conforme os educadores vêm sendo utilizadas na busca por um ambiente de aprendizagem mais acessível e sensível às particularidades desses alunos.

É necessário mais estudos para melhorar o conhecimento sobre o TEA. Me esforço para incentivar o aluno. Tenho me esforçado, mas há coisas que fogem da minha função ou capacitação para prática pedagógica. Preciso melhorar muito. Gostaria de ter mais conhecimento sobre o assunto e formas de trabalhar com esses alunos. Os cursos oferecidos pelo município são insuficientes. Me esforço para ajustar métodos, materiais e ambientes para atender as dificuldades individuais de cada aluno. Muito boa, pois faço o melhor dentro das minhas possibilidades que oferecem. (Participantes da pesquisa, 2024).

As respostas dos professores parecem apontar tanto para o esforço em lidar com os desafios da inclusão quanto para a percepção de que há lacunas na formação oferecida. Em vários relatos, educadores mencionam a sensação de que a formação recebida não

contempla, de forma suficiente, as especificidades relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Um dos profissionais, por exemplo, mencionou o desejo de ampliar seus conhecimentos sobre o tema e sobre estratégias para atuar com esses alunos, o que pode indicar a necessidade de revisar os conteúdos abordados nas formações iniciais e continuadas.

A formação continuada é frequentemente citada na literatura como uma possibilidade de apoio ao trabalho docente na educação inclusiva. Zanellato e Poker (2012) sugerem que a motivação para participação nesses cursos pode estar relacionada a fatores pessoais e profissionais, como a fase da carreira e o perfil do professor. Esses elementos podem influenciar a forma como os educadores buscam aprimoramento e respondem às exigências da prática pedagógica.

Além disso, há indícios de que uma abordagem mais colaborativa no ambiente escolar possa contribuir para o enfrentamento de dificuldades, especialmente por meio da troca de experiências entre os profissionais. A proposta de investir em formações que articulem teoria e prática surge em algumas falas como uma alternativa a ser considerada. Dessa forma, o fortalecimento do suporte institucional e o incentivo à formação especializada podem representar caminhos possíveis para atender às necessidades educacionais de alunos com TEA, embora ainda existam múltiplas possibilidades que merecem análise e debate.

Criação de Materiais Didáticos Adaptados para Alunos com TEA- Questão 12

A educação inclusiva apresenta múltiplas demandas que implicam reflexões constantes sobre as práticas pedagógicas e os recursos disponíveis no contexto escolar. Um dos aspectos observados nesse processo refere-se à autoavaliação dos educadores, especialmente no que diz respeito ao atendimento a estudantes com TEA. Nesse sentido, torna-se pertinente compreender como ocorre o planejamento e a adaptação de materiais didáticos voltados às necessidades específicas desses alunos. A pergunta "Qual é o processo de criação dos materiais didáticos adaptados para atender às necessidades dos alunos com TEA em sua sala de aula?" procura explorar essas dimensões da prática docente.

As respostas dos professores sugerem diferentes formas de atuação. Um deles menciona que a identificação das necessidades ocorre por meio de avaliação e observação, o que pode indicar uma tentativa de personalização dos recursos utilizados.

Outro professor afirma buscar apoio em materiais disponíveis na internet ou adquiridos por conta própria. A utilização de estratégias lúdicas também é apontada como uma possibilidade dentro do processo de adaptação.

Por outro lado, as dificuldades relatadas parecem evidenciar limites enfrentados pelos educadores, especialmente em relação ao tempo disponível e à carência de recursos específicos. A ausência de condições para desenvolver materiais adaptados foi mencionada por alguns profissionais, o que pode estar relacionado à sobrecarga de tarefas e à falta de apoio institucional. A dificuldade em conciliar as diversas demandas escolares com a criação de recursos individualizados aparece de forma recorrente nas falas. Um professor comenta que, embora haja intenção, a prática de desenvolver materiais nem sempre se concretiza devido às condições de trabalho.

Sassa (2020, p. 45) argumenta que a adaptação de materiais constitui uma etapa importante no processo de construção de um ambiente educacional mais acessível. No entanto, a efetividade dessa prática pode depender de diversos fatores, incluindo a estrutura institucional e a formação continuada dos docentes.

Além dos materiais, as atividades pedagógicas também podem requerer ajustes. Tais adaptações podem demandar conhecimento aprofundado sobre as especificidades de cada estudante, além de planejamento que considere diferentes formas de participação. A relação entre autoavaliação docente e adaptação de práticas pode compor um ciclo de reflexão e ação contínuo, que visa adequar o ensino às necessidades dos alunos.

Dessa forma, a discussão sobre a elaboração de materiais e o planejamento de atividades adaptadas levanta questões sobre o papel do professor, os recursos disponíveis e os tipos de apoio necessários para a implementação de propostas inclusivas, sem, no entanto, apontar uma única resposta ou solução para esses desafios.

Adaptações nas Atividades para Participação Efetiva de Alunos com TEA- Questão 13

A presença de alunos com TEA em contextos educacionais demanda práticas pedagógicas que considerem diferentes possibilidades de participação. A maneira como as adaptações nas atividades escolares são realizadas constitui um ponto relevante na construção de um ambiente que busque atender a essas necessidades.

As respostas docentes sugerem que as adaptações têm sido pensadas de forma individualizada, considerando as características observadas em cada aluno. Um dos relatos aponta que essas modificações ocorrem com base na prática cotidiana, sendo testadas e ajustadas conforme a resposta dos estudantes: “as adaptações são realizadas conforme a necessidade individual de cada aluno, testando a eficácia dos materiais na prática e ajustando-os quando necessário.”

As estratégias mencionadas variam entre os educadores, podendo envolver, por exemplo, a diminuição de exigências relacionadas à memorização ou o uso de atividades mais direcionadas. Um professor menciona “uso da letra, menos ‘decoreba’, atividades mais específicas...”, o que indica uma tentativa de adequar o conteúdo às possibilidades de cada estudante.

Alguns relatos também apontam a existência de trabalhos com o mesmo conteúdo, mas com atividades diferenciadas para alunos com dificuldades, incluindo aqueles com TEA. A prática de ajustar o nível de complexidade pode ser entendida como uma estratégia para ampliar as condições de participação dos estudantes em sala, considerando seus ritmos de aprendizagem.

Mizukami e Bazzo (2020, p. 55) argumentam que práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com TEA podem depender da capacidade de os educadores realizarem ajustes frequentes, baseando-se em observações e no retorno dos próprios alunos. Com base nessa perspectiva, as adaptações são compreendidas como parte de um processo dinâmico e contínuo, em vez de procedimentos estáticos ou previamente definidos.

A documentação dessas práticas pode se configurar como um recurso relevante no acompanhamento do percurso educacional dos alunos com TEA. O registro sistemático das adaptações aplicadas, assim como das respostas observadas, permite que diferentes profissionais envolvidos no processo – como docentes, famílias e especialistas – tenham elementos para analisar e ajustar as intervenções de acordo com as necessidades percebidas.

Documentação do Progresso e Necessidades de Alunos com TEA- Questão 14

A documentação do progresso e das necessidades individuais dos alunos com TEA é um aspecto importante da prática pedagógica inclusiva. Para garantir que as estratégias educacionais sejam ajustadas e eficazes, é importante que os professores

adotem métodos sistemáticos para registrar e acompanhar o desenvolvimento desses alunos. De acordo com Mantoan (2003, p. 58),

A inclusão escolar é um processo contínuo e desafiador, que exige a adaptação constante das práticas pedagógicas para atender às necessidades de cada aluno, respeitando suas particularidades e promovendo a participação plena no ambiente escolar.

A prática inclusiva requer um acompanhamento contínuo do progresso dos alunos com TEA, incluindo a utilização de métodos para registrar suas necessidades e adaptações pedagógicas. As respostas dos professores sobre a documentação desse progresso mostram diferentes abordagens, conforme ilustrado na tabela a seguir:

Tabela 10: Métodos de Documentação do Progresso e Necessidades dos Alunos com TEA

| Participante | Método de Documentação |
|--------------|--|
| P1 | O desempenho do aluno é documentado através de relatórios e anotações bimestrais. |
| P2 | Anotações semanais sobre a melhora do desenvolvimento de aprendizagem e comportamentais |
| P3 | Não, infelizmente não faço, mas a escola pede uma ficha individualizada de cada aluno |
| P4 | O progresso é registrado em relatórios bimestrais, assim como o que ainda precisa ser alcançado. |
| P5 | O desenvolvimento do aluno é documentado através de relatórios e anotações bimestrais, onde é registrado o progresso do aluno e há comunicação contínua com a equipe pedagógica. |
| P6 | Com anotações, nada específicas. |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa, organizada pela autora.

O registro do progresso e das necessidades dos alunos com TEA constitui uma dimensão relevante no processo educacional, especialmente no que se refere ao planejamento de ações pedagógicas que considerem as particularidades desses estudantes. As respostas dos professores indicam diferentes formas de organizar essa documentação, com ênfase em relatórios bimestrais e anotações, utilizadas como instrumentos de acompanhamento do desenvolvimento acadêmico e comportamental.

Alguns docentes mencionam a produção de registros semanais, o que pode permitir uma análise mais frequente e ajustes mais ágeis nas práticas adotadas em sala de aula. Outros relatam o uso de fichas individualizadas, elaboradas conforme orientações institucionais. No entanto, há também relatos que evidenciam a ausência de um método

sistematizado, o que pode limitar a eficácia das intervenções pedagógicas e o acompanhamento do processo de aprendizagem.

A literatura especializada enfatiza a relevância da organização e sistematização nas práticas inclusivas. Mantoan e Arantes (2006) discutem a necessidade de mudanças profundas nas concepções e práticas educativas para promover a inclusão escolar. A diversidade de procedimentos entre os professores pode indicar lacunas relacionadas à padronização e à formação continuada, impactando a consistência dos registros e a qualidade do atendimento oferecido.

Nesse contexto, a documentação não se configura apenas como um recurso administrativo, mas como uma ferramenta que pode subsidiar decisões pedagógicas mais adequadas. A coleta, análise e atualização desses dados tornam-se, assim, parte de um processo que envolve reflexão constante sobre as práticas adotadas e os avanços observados.

Considerando essas questões, a análise das estratégias de registro adotadas pelos docentes conduz à necessidade de aprofundamento sobre as adaptações nas atividades escolares, com o objetivo de ampliar as possibilidades de participação dos alunos com TEA no cotidiano da sala de aula.

Necessidade de Instrumentos ou Guias para Melhor Suporte a Alunos com TEA- Questão 15

O suporte a alunos com TEA está associado à disponibilidade de recursos e diretrizes que orientem os educadores no atendimento às necessidades desses estudantes de maneira mais ajustada e acessível. A ausência ou insuficiência de recursos específicos pode dificultar a adaptação das práticas pedagógicas pelos professores, comprometendo a efetividade da inclusão escolar. Conforme aponta Costa et al. (2024), a inclusão de estudantes autistas ainda apresenta desafios significativos para os professores, que relatam falta de conhecimento sobre Educação Especial e TEA, além de formação profissional específica, afetando diretamente a qualidade do atendimento pedagógico.

Para entender melhor essa questão, os educadores foram questionados sobre a necessidade de guias ou instrumentos práticos para as situações cotidianas envolvendo alunos com TEA. As respostas revelaram uma percepção comum entre os professores sobre a escassez de materiais direcionados que facilitem o suporte aos alunos.

A seguir, apresentam-se as respostas dos educadores sobre as ferramentas e recursos que utilizam para apoiar alunos com TEA. As falas evidenciam a diversidade de

estratégias empregadas para garantir que as necessidades dos alunos sejam atendidas de forma adequada.

Tabela 11: Ferramentas e Estratégias Utilizadas pelos Educadores para Apoiar Alunos com TEA

| Participante | Resposta |
|--------------|--|
| P1 | Um guia com esclarecimentos simples e práticos seria de grande ajuda para lidar com as situações cotidianas envolvendo alunos com TEA. |
| P2 | Utilizo quadro ou cartões com imagens para representar atividades visuais diárias. |
| P3 | Com livro didático, cartas, baralhos e agora com o projeto Agrinho que tem muitas fichas. |
| P4 | Sim, de forma de observação e tentando incluir na prática. |
| P5 | Através da observação de imagens e conversa sobre o assunto da aula, permitindo que todos se expressem. |
| P6 | Sim, às vezes. |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa, organizada pela autora.

Essas respostas evidenciam a diversidade de métodos adotados pelos professores, como o uso de guias práticos (P1), recursos visuais (P2) e materiais didáticos específicos (P3). A prática de observação também foi destacada, conforme mencionado por P4 e P5, o que reflete a flexibilidade e a adaptação das abordagens pedagógicas. No entanto, a resposta de P6, que menciona o uso ocasional desses recursos, sugere que nem todos os professores mantêm a mesma consistência na aplicação desses métodos.

Além disso, os professores enfatizaram a importância de uma capacitação contínua e direcionada para o atendimento às necessidades dos alunos com TEA. Destacaram a necessidade de formação especializada, tanto para compreender as especificidades do TEA quanto para aplicar práticas pedagógicas mais eficazes. A sugestão de salas adaptadas, com materiais e suporte técnico adequado, também foi recorrente, refletindo a necessidade de um ambiente que favoreça de forma mais eficaz o desenvolvimento desses alunos.

Em relação ao uso de rotinas visuais, os educadores destacaram sua importância na organização e compreensão das atividades pelos alunos com TEA, especialmente porque muitos apresentam dificuldades com mudanças inesperadas. A variedade de abordagens utilizadas, como a observação de imagens e a promoção de expressões

durante as aulas, demonstra que os educadores estão cientes da importância de adaptar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas dos alunos.

No entanto, a análise das respostas revela que a aplicação das rotinas visuais ainda ocorre de maneira inconsistente. Alguns educadores indicaram que utilizam essas estratégias "às vezes", o que pode sugerir uma falta de familiaridade com essas práticas ou a necessidade de um treinamento mais específico para compreender sua eficácia. Essa oscilação na aplicação indica a importância de uma formação contínua que possibilite aos educadores implementar rotinas visuais de forma mais sistemática e consistente.

Em resumo, as percepções dos professores indicam um reconhecimento da importância das rotinas visuais para a inclusão de alunos com TEA, mas também ressaltam a necessidade de maior capacitação e apoio institucional. Investir em formação especializada e recursos adequados pode permitir que esses educadores aprimorem suas práticas pedagógicas, assegurando que todos os alunos, independentemente de suas necessidades, tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva.

Incorporação de Rotinas Visuais nas Práticas Pedagógicas para Alunos com TEA- Questão 16

A análise das respostas dos professores destaca a diversidade de abordagens utilizadas para incorporar rotinas visuais nas práticas pedagógicas voltadas para alunos com TEA e outros alunos com dificuldades de aprendizagem. Essa variedade nas respostas reflete diferentes níveis de compreensão e familiaridade com os recursos visuais, além da necessidade de apoio institucional para uma aplicação mais consistente dessas práticas.

P1 e P5, por exemplo, mencionam o uso de quadros e cartões com imagens para representar atividades visuais, o que indica uma abordagem mais estruturada. A utilização de recursos visuais tem sido considerada uma estratégia relevante para auxiliar alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na compreensão e organização de suas rotinas. De acordo com o Instituto NeuroSaber, esses suportes podem contribuir para a melhoria das habilidades de processamento de informações, compreensão e uso da linguagem, além de facilitar a interação com o ambiente físico e social.

P2 apresenta uma perspectiva mais abrangente, mencionando não só o uso de livros didáticos e cartas, mas também de baralhos e do projeto Agrinho, que inclui fichas visuais. Essa diversidade de materiais indica uma tentativa de adaptar os recursos ao conteúdo e à dinâmica de aula, utilizando diferentes formatos para reforçar as atividades

pedagógicas. O uso de materiais variados, como sugerem Kelman et al. (2010, p. 55), promove a inclusão ao permitir que os alunos acessem a informação de várias maneiras, de acordo com suas preferências e necessidades individuais.

Por outro lado, P6 indica o uso esporádico dessas estratégias, mencionando que incorpora rotinas visuais “às vezes”. Essa prática menos frequente pode apontar para uma falta de familiaridade com a efetividade dessas ferramentas ou, ainda, para uma falta de orientação sobre como aplicá-las de forma mais consistente. O estudo de Santos (2023) aborda a utilização de rotinas visuais na inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual. A autora destaca que o uso de pistas visuais é indicado na aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, contribuindo para um ambiente mais estruturado e acolhedor.

A resposta de P3, que menciona a inclusão das rotinas visuais de forma observacional, sugere uma tentativa de atender às necessidades dos alunos com TEA e outros alunos, sem, no entanto, integrar esses recursos a uma estrutura pedagógica definida. Já P4 enfatiza o uso de imagens e o diálogo sobre os temas da aula, o que indica uma abordagem mais interativa e colaborativa, onde os alunos têm espaço para expressar suas ideias. Essa estratégia é valiosa para fomentar o engajamento dos alunos com TEA e outros alunos com dificuldades no processo de aprendizagem, promovendo um ambiente de participação ativa que, segundo Kelman et al. (2010, p. 60), é essencial para o desenvolvimento e a inclusão social.

Essas diferenças nas práticas pedagógicas mostram que, embora os professores reconheçam a importância das rotinas visuais, há ainda um potencial de desenvolvimento para a implementação consistente e eficaz desses recursos. A formação continuada e o apoio institucional são fundamentais para capacitar os professores a adotarem essas estratégias de forma mais regular e intencional, promovendo um ambiente escolar mais inclusivo para os alunos com TEA e outros alunos com dificuldades de aprendizagem.

Atividades Comuns Propostas para Alunos com TEA- Questão 17

A prática pedagógica voltada para alunos com TEA requer planejamento e uma compreensão das necessidades desses estudantes. As atividades propostas podem ser adaptadas para favorecer a aprendizagem, a socialização e o desenvolvimento emocional. Nesse sentido, compreender quais estratégias são utilizadas pelos educadores para incluir

esses alunos no ambiente escolar pode contribuir para reflexões sobre práticas pedagógicas.

A análise das respostas dos professores possibilita observar diferentes abordagens adotadas. A escolha das atividades pode considerar aspectos como desafios na comunicação e interação social, bem como as habilidades individuais dos alunos. A adoção de diferentes metodologias, incluindo atividades sensoriais, visuais e de interação social, pode auxiliar no processo de aprendizagem. A diversificação das atividades e a flexibilidade nas abordagens pedagógicas são estratégias que podem contribuir para um ensino mais acessível a estudantes com diferentes necessidades. De acordo com Lima e Goulart (2020), a implementação de tarefas flexibilizadas é fundamental para o desenvolvimento de alunos com deficiência, promovendo um ambiente inclusivo que respeita as particularidades de cada estudante.

Tabela 12- Atividades Comuns Propostas para Alunos com TEA

| Participantes | Respostas |
|---------------|---|
| P1 | Atividades de articulação adaptadas, como jogos de montar, desenho para estimular a criatividade. |
| P2 | Atividades objetivas e específicas. |
| P3 | Atividades de socialização. |
| P4 | Atividades diferenciadas como jogos e atividades que permitam que a criança se expresse e use a criatividade. |
| P5 | Jogos de montar, de imitação de movimentos e ações... |
| P6 | Atividades coloridas, quebra cabeças, atividades de montar com recorte e jogos. |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa, organizada pela autora.

As respostas dos professores sobre os tipos de atividades propostas para alunos com TEA sugerem a utilização de estratégias variadas, buscando atender às necessidades desses estudantes. A menção a atividades como jogos de montar e desenho indica a intenção de estimular tanto as habilidades motoras quanto a criatividade. Além disso, a inclusão de atividades que incentivam a expressão individual pode contribuir para o desenvolvimento emocional e social dos alunos com TEA.

A referência a atividades com objetivos específicos pode apontar para uma abordagem direcionada, que visa considerar as particularidades de cada aluno com TEA.

Da mesma forma, atividades que envolvem socialização são mencionadas, o que pode ser relevante para estudantes que apresentam desafios nesse aspecto. O uso de jogos e propostas que incentivam a expressão pode estar relacionado à criação de um ambiente mais favorável à interação e à comunicação.

A presença de elementos como cores vibrantes, quebra-cabeças e jogos é destacada, o que pode sugerir a importância dos estímulos visuais e da ludicidade no processo de aprendizagem. Estratégias como essas são frequentemente abordadas na literatura especializada, considerando seu potencial para facilitar o engajamento dos alunos com TEA (Kelman et al., 2010).

Por outro lado, algumas respostas apresentam descrições mais gerais, como "atividades objetivas e específicas" ou "atividades de socialização", sem detalhes sobre sua aplicação. Uma maior especificidade na formulação dessas propostas poderia possibilitar um planejamento pedagógico mais ajustado às demandas dos alunos com TEA. Esse aspecto pode indicar a relevância da formação continuada e do suporte pedagógico, contribuindo para o desenvolvimento de práticas alinhadas às necessidades do público atendido.

As respostas analisadas trazem diferentes perspectivas sobre a implementação de estratégias voltadas ao aprendizado e à socialização dos alunos com TEA. A análise dessas práticas pode auxiliar na reflexão sobre o ensino inclusivo, considerando a diversidade das necessidades educacionais.

Mudanças Necessárias na Rede de Ensino para Alunos com TEA- Questão 18

A inclusão de alunos com TEA na rede regular de ensino pode demandar não apenas adaptações nas práticas pedagógicas, mas também ajustes estruturais e organizacionais que favoreçam um ambiente mais acessível. Diante desse contexto, a pergunta "Na perspectiva do Transtorno do Espectro Autista (TEA), quais mudanças você acredita serem necessárias na rede de ensino em que leciona?" busca compreender, a partir da experiência dos professores, quais aspectos da rede de ensino podem ser aprimorados para ampliar as possibilidades de atendimento a esses alunos. Essa análise pode contribuir para identificar desafios que ainda impactam o desenvolvimento dos alunos com TEA e levantar sugestões que auxiliem no aprimoramento do suporte oferecido a esses estudantes.

A adequação do currículo, a formação continuada de educadores, a ampliação de recursos materiais e humanos e o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à inclusão são aspectos frequentemente mencionados pelos professores como relevantes para tornar o ambiente escolar mais acessível. O estudo de Silva e Brum (2023) aborda os desafios da inclusão na educação, discutindo a necessidade de estratégias adequadas para receber alunos com necessidades educativas especiais e a importância de reestruturar o sistema educacional para garantir condições adequadas de aprendizagem.

A seguir, serão analisadas as respostas dos educadores, que refletem percepções e sugestões sobre possíveis mudanças na rede de ensino para fortalecer as práticas voltadas aos alunos com TEA.

Tabela 13- Mudanças Necessárias na Rede de Ensino para Alunos com TEA

| Participantes | Respostas |
|----------------------|---|
| P1 | Adaptação de métodos e currículos apoio especializado com psicólogos e terapeutas, treinamento com professores e funcionários. |
| P2 | Apoio especializado por parte da secretaria de Educação e município com projetos que oriente os pais... capacitação de forma mensal aos professores regentes e material de apoio. |
| P3 | Apoio de mais professores individualizados. |
| P4 | Treinamentos para professores e demais funcionários sobre o TEA e acompanhamento com profissionais. |
| P5 | Treinamento de professores e funcionários sobre TEA, adaptação de métodos e currículos, apoio especializado com psicólogos e terapeutas. |
| P6 | Salas Adaptadas com recursos pedagógicos próprios para atender essa demanda, com professores especializados na área, para atender e trabalhar com recursos ... que não são suficientes na sala regular. |

Fonte: Dados obtidos na pesquisa, organizada pela autora.

As respostas dos educadores mostram que há necessidade de melhorias estruturais e pedagógicas para atender melhor os alunos TEA.

A formação continuada dos profissionais da educação foi um dos aspectos mais recorrentes nas respostas dos professores ao tratar da inclusão de alunos com TEA. Os educadores destacam que a qualificação permanente de toda a equipe escolar – e não apenas dos professores – é essencial para a construção de um ambiente inclusivo. A ampliação do conhecimento sobre o TEA, por meio de treinamentos voltados às práticas

pedagógicas e comportamentais, é vista como uma necessidade urgente nas instituições escolares.

Além da formação, as adaptações pedagógicas também foram apontadas como elementos centrais. Entre as sugestões, destacam-se ajustes nos métodos de ensino, personalização dos conteúdos conforme o perfil dos estudantes com TEA e a criação de salas adaptadas com recursos específicos. Tais medidas visam proporcionar condições mais adequadas para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, considerando suas particularidades e promovendo a participação efetiva nas atividades escolares.

Outro tema mencionado com frequência é o apoio especializado. Os professores relatam que a atuação de psicólogos, terapeutas e professores de apoio contribuiria de forma significativa para o acompanhamento dos alunos com TEA. Esse suporte multiprofissional é percebido como um fator que pode auxiliar tanto no desenvolvimento das habilidades dos estudantes quanto na condução das práticas pedagógicas por parte dos docentes.

A estrutura física da escola também foi mencionada como ponto de atenção. Alguns educadores sugerem a criação de espaços adaptados, com recursos pedagógicos específicos e professores especializados, que favoreçam o atendimento mais individualizado. A existência de ambientes adequados é vista como um elemento complementar ao processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a inclusão efetiva.

Apesar dos esforços relatados pelos professores para ajustar suas práticas pedagógicas — por meio do uso de jogos, rotinas visuais e atividades de socialização —, ainda são apontadas limitações, especialmente no que se refere à formação continuada e à escassez de materiais pedagógicos adaptados. De acordo com Oliveira e Batista (2021, p. 102), a formação permanente dos docentes está diretamente relacionada à construção de práticas mais responsivas às demandas da educação inclusiva, o que reforça a importância de ações formativas que dialoguem com os desafios cotidianos da sala de aula.

A ausência de recursos didáticos específicos, como materiais de apoio prático ou guias de orientação, também foi mencionada como um fator que pode dificultar a implementação de estratégias voltadas aos estudantes com TEA. Além disso, a participação de profissionais da saúde no ambiente escolar foi considerada pelos respondentes como uma possibilidade de fortalecer o trabalho pedagógico, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento (Costa & Lima, 2020, p. 118).

As contribuições dos docentes também sinalizam a necessidade de ações que extrapolam o campo metodológico, incluindo propostas voltadas à revisão curricular e à adaptação dos espaços escolares, com o objetivo de ampliar as condições de acesso e permanência dos alunos com deficiência (Souza & Pereira, 2022, p. 64). Essas observações apontam para um compromisso com a inclusão, ainda que marcado por desafios relacionados à estrutura e à formação profissional.

Com base nesses apontamentos, os dados coletados servirão de subsídio para a formulação de novas estratégias e para a elaboração de um material de apoio voltado à qualificação das práticas inclusivas no contexto escolar.

4.3 – Categorização e Análise dos Dados

Os dados apresentados evidenciam tanto avanços quanto dificuldades enfrentadas nos esforços de inclusão escolar. São destacados pontos como formação docente, suporte institucional, adaptação curricular, valorização profissional, entre outros. A seguir, são apresentadas algumas categorias organizadas a partir das entrevistas.

Formação Docente

Os professores relataram que buscam aprimoramento por conta própria, participando de cursos e consultando materiais complementares para ampliar seus conhecimentos sobre a inclusão de alunos com TEA. Nos últimos dois anos, a Secretaria de Educação passou a oferecer formações sobre o tema, o que foi percebido como um avanço. No entanto, os docentes apontam dificuldades na aplicação prática dos conhecimentos adquiridos, sugerindo a necessidade de formações mais voltadas ao cotidiano escolar.

Assim, a pesquisa sugere a necessidade de formação continuada na área da educação inclusiva como meio de contribuir para que os educadores desenvolvam práticas mais adequadas às necessidades dos alunos com TEA. Não é uma tarefa fácil, dado que muitos cursos de licenciatura não preparam os futuros professores para atuar com a diversidade em sala de aula, e, no ambiente escolar, a ausência de recursos, acompanhamento especializado e políticas públicas eficazes torna o trabalho docente ainda mais desafiador.

Suporte Institucional

Os relatos indicam que o suporte oferecido para a inclusão tem sido predominantemente teórico, enquanto orientações mais práticas ainda são limitadas. Como alternativa, muitos professores recorrem à troca de experiências com colegas para encontrar estratégias pedagógicas eficazes, ajustando metodologias conforme as necessidades dos alunos.

Adaptação Curricular e Estratégias Pedagógicas

Os participantes indicaram que realizam adaptações para atender às necessidades dos alunos com TEA, mas enfrentam dificuldades relacionadas à disponibilidade de recursos, tempo para planejamento e adequação dos conteúdos. Além disso, nem sempre é possível avaliar de imediato a efetividade dessas estratégias, o que gera incertezas quanto ao impacto das adaptações implementadas.

Fica claro que as particularidades relacionadas à comunicação, à interação social e aos estilos de aprendizagem dos alunos com TEA demandam a implementação de estratégias pedagógicas que considerem as especificidades desses estudantes, buscando promover sua participação no ambiente escolar.

A presença de um professor auxiliar pode representar um suporte importante na adaptação das atividades pedagógicas, tornando-as mais acessíveis e alinhadas às necessidades dos alunos com TEA. Além disso, os educadores devem estar atentos a diferentes manifestações comportamentais que possam ocorrer, como dificuldades nas interações sociais ou um ritmo de aprendizagem que seja distinto. A observação contínua e a reflexão crítica sobre o desempenho do aluno são necessárias para ajustar as abordagens pedagógicas e assegurar que cada estudante seja adequadamente apoiado em seu processo de aprendizagem.

Abordagem Colaborativa

Os relatos evidenciam que o trabalho para uma efetiva educação inclusiva requer participação de vários profissionais da instituição, como coordenadores pedagógicos, psicólogos e assistentes especializados. A colaboração entre esses profissionais é essencial para que todas as áreas do desenvolvimento do aluno sejam atendidas de

maneira integrada. Além disso, a participação ativa da família é fundamental, pois a comunicação constante entre a escola e a família possibilita o alinhamento das estratégias de ensino e o acompanhamento contínuo das necessidades do aluno.

Ferreira e França (2017) apontam que o sucesso da inclusão escolar depende da articulação entre diversos profissionais da educação, destacando que a colaboração é um fator importante para um trabalho eficaz. A integração das estratégias pedagógicas com as necessidades específicas do aluno com TEA pode ser mais eficaz se for um esforço conjunto, no qual a escola e a família atuam como parceiros no processo de adaptação e inclusão. Esse esforço colaborativo contribui para a criação de um ambiente que, além de facilitar a aprendizagem, também pode promover a socialização e o fortalecimento de vínculos significativos entre os alunos com TEA e seus colegas.

Vale lembrar, como apontado pelas professoras, que a construção de uma escola inclusiva não depende apenas da responsabilidade da instituição de ensino, mas envolve um esforço colaborativo que deve englobar a família, os colegas e toda a comunidade escolar (Stainback & Stainback, 1999). Para que a inclusão dos alunos com TEA ocorra de maneira efetiva, a escola pode buscar estabelecer um canal de diálogo com os responsáveis, promovendo uma parceria que contribua para o desenvolvimento do estudante.

Valorização Profissional

Também foi apontado que as demandas relacionadas à inclusão exigem um esforço adicional dos professores, que atendem não apenas alunos com TEA, mas também estudantes com outros perfis, como aqueles com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Essa sobrecarga pode afetar o bem-estar dos docentes, gerando cansaço e frustração.

Materiais de Apoio

Os professores destacaram a necessidade de materiais que ofereçam suporte prático para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas. Apesar da existência de referenciais teóricos sobre inclusão, a falta de guias estruturados voltados ao cotidiano escolar foi apontada como um entrave. Materiais com orientações mais objetivas e aplicáveis poderiam auxiliar no planejamento e na execução de práticas mais direcionadas.

Considerando os pontos apresentados, nosso esforço em contribuir com a realidade consiste no enfrentamento de um deles, justamente sobre a necessidade de materiais para o trabalho com TEA em sala. Para tanto, consideramos as principais dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, evidenciando a importância de recursos didáticos específicos e aplicáveis no cotidiano da sala de aula.

5- PRODUTO EDUCACIONAL: GUIA DE APOIO AOS PROFESSORES

Fica claro que a inclusão educacional de alunos com TEA exige estratégias pedagógicas adaptadas e formação contínua dos educadores. A diversidade nas manifestações do transtorno, a variação no desenvolvimento das habilidades socioemocionais e cognitivas e a complexidade do diagnóstico reforçam a importância de apoiar os professores nesse processo.

A experiência como pedagoga demonstra que a formação especializada sobre o TEA e o uso de estratégias pedagógicas adequadas fortalecem o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos, além de contribuir para a organização da dinâmica da sala de aula. Muitos professores buscam aprimorar sua prática para atender às diferentes necessidades dos estudantes (Schwartzman, 2011).

A pesquisa de mestrado, realizada por meio de entrevistas e observações, confirmou a relevância de materiais de apoio que auxiliem no acompanhamento do desenvolvimento dos alunos com TEA. O guia elaborado fornece orientações práticas que permitem aos educadores identificar necessidades específicas, refletir sobre suas práticas e ajustar o planejamento das aulas, promovendo um ambiente inclusivo e acolhedor.

O aumento do número de alunos com TEA na instituição pesquisada evidencia a necessidade de estratégias bem estruturadas para garantir a inclusão. A tabela a seguir apresenta a evolução das matrículas de alunos com TEA nos últimos cinco anos, demonstrando essa tendência.

Tabela 14: Evolução das Matrículas de Alunos com TEA na Instituição de Pesquisa

| ANO | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 | 2025 |
|----------------|------|------|------|------|------|------|
| QTDE DE ALUNOS | 2 | 4 | 2 | 6 | 11 | 14 |

A tendência indica a necessidade de investimentos em formação contínua para os educadores e na adaptação dos currículos, considerando a importância de uma educação inclusiva de qualidade.

5.1- Objetivo e Estrutura do Guia Educacional

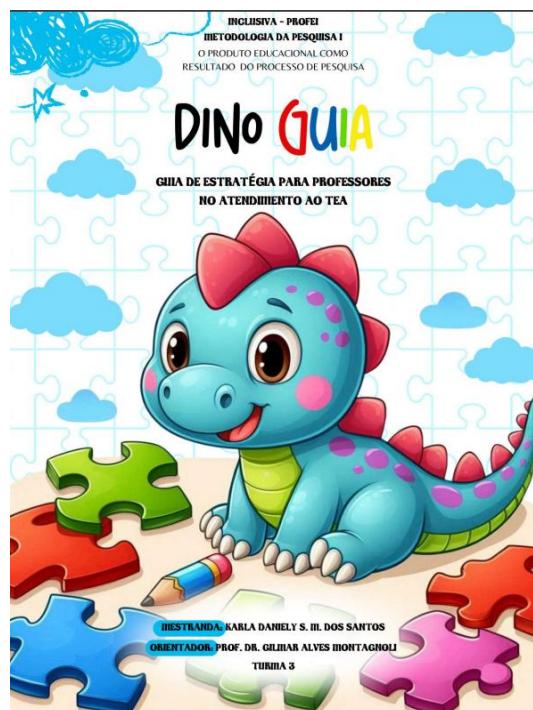
Este guia foi desenvolvido para fornecer aos professores um material prático, acessível e fundamentado em boas práticas pedagógicas para a inclusão de alunos com TEA. Sua estrutura considera as principais dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, evidenciando a importância de recursos didáticos específicos e aplicáveis no cotidiano da sala de aula.

O material busca ampliar o entendimento dos professores sobre as características do TEA, desmistificando conceitos e incentivando estratégias pedagógicas inclusivas. Apresenta sugestões práticas de adaptação curricular, metodologias diferenciadas e abordagens que favorecem o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos, respeitando suas individualidades.

Além de expandir o repertório dos educadores, o guia contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e equitativo. Ressalta-se que este material serve como apoio, podendo ser complementado por outras abordagens e recursos conforme as necessidades de cada contexto escolar.

O nome “DINO GUIA” foi escolhido com base nas observações realizadas durante a atuação na escola pesquisada, onde foi possível identificar que alguns alunos com TEA demonstravam hiperfoco em dinossauros – um interesse específico e recorrente entre esse público. Essa característica, frequentemente observada no espectro autista, pode ser utilizada como estratégia de aproximação entre os conteúdos pedagógicos e os estudantes. De acordo com Oliveira e Paula (2020), o uso de interesses específicos de alunos com TEA, como dinossauros, planetas ou personagens, pode ser uma ponte eficaz entre o conteúdo escolar e o universo particular do estudante, favorecendo o vínculo, a atenção e o aprendizado.

Figura 1 – Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Nesse contexto, o termo “DINO” faz referência a esse interesse presente no cotidiano escolar, enquanto “GUIA” indica a finalidade principal do material: orientar e apoiar os professores no processo de inclusão. A escolha do nome visa tornar o guia mais atrativo, próximo da realidade dos alunos e professores, e reforçar a intencionalidade de conectar teoria e prática, favorecendo o engajamento no uso do material.

5.2- O Papel do Guia no Processo de Inclusão

A educação inclusiva está presente como um princípio na educação contemporânea, e a presença de alunos com TEA pode exigir adaptações nas práticas pedagógicas. Essas adaptações podem envolver o desenvolvimento de estratégias que

considerem a sensibilidade e o preparo dos educadores para atender às necessidades desses alunos.

Figura 2 – Apresentação do Produto Educacional

Querida professor (a),

Bem-vindo ao DinoGUIA! Sabemos que a inclusão de alunos autistas pode ser desafiadora, e por isso criamos o DinoGUIA para apoiar esse processo. Ele foi feito para ajudar a organizar e acompanhar o desenvolvimento de cada aluno, com foco na educação inclusiva.

O DinoGUIA oferece uma forma prática de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, garantindo que todos recebam o apoio necessário, sem exclusão. Embora não resolva todos os desafios da inclusão, ele pode ser útil para ajudar os professores a ajustar as estratégias ao longo do ano.

Nosso objetivo é apoiar a criação de um ambiente de aprendizado que atenda às necessidades individuais de cada aluno, levando em conta suas características e ritmos de aprendizagem. Além disso, este material pode ser adaptado para alunos com TEA e outros diagnósticos, favorecendo o desenvolvimento tanto de alunos com TEA quanto dos demais alunos.



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Este guia reúne sugestões simples, práticas e acessíveis para apoiar o trabalho com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As orientações aqui propostas podem ser aplicadas no dia a dia da sala de aula, respeitando as particularidades de cada estudante e a realidade de cada escola. As estratégias apresentadas consideram a importância das interações sociais no processo de aprendizagem e reconhecem o papel do professor como mediador. Por isso, o material inclui ideias de uso de recursos visuais, organização do ambiente, rotinas estruturadas e outras práticas que podem ser adaptadas conforme as necessidades da turma.

Como destaca Mantoan (2006), a inclusão escolar não significa tratar todos da mesma forma, mas sim valorizar as diferenças e ajustar as práticas pedagógicas para que

todos possam aprender. Com base nessa perspectiva, este guia busca contribuir para a construção de um ambiente mais acolhedor, participativo e acessível, promovendo a inclusão de forma intencional e possível.

5.2 – A Participação dos Professores no Desenvolvimento do Guia

O guia pedagógico voltado à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi elaborado com base em um processo de escuta e análise das práticas docentes no ensino regular. Por meio de entrevistas realizadas com professores de uma escola pública, foi possível reunir relatos sobre desafios cotidianos, estratégias bem-sucedidas e sugestões para o aprimoramento das práticas pedagógicas voltadas aos alunos com TEA.

A partir da observação e da análise dessas contribuições, foi possível construir um material que, embora teórico, está alinhado à realidade vivenciada em sala de aula. As orientações presentes neste guia foram elaboradas com base nessas referências práticas, aliando teoria e prática, e oferecendo propostas que podem ser adaptadas conforme as necessidades de cada turma e instituição.

O material reconhece o protagonismo dos professores como agentes essenciais na construção de um ensino inclusivo e valoriza sua experiência como base para a transformação das práticas escolares. Como defende Tardif (2002), os saberes docentes são construídos na prática e constituem um repertório fundamental para a formulação de propostas pedagógicas significativas.

Figura 3: Trecho com sugestões de intervenções pedagógicas inclusivas.

Dicas de intervenções

Comportamentos, Interesses e Atividades

Comportamentos, Interesses e Atividades

Para lidar com comportamentos, interesses e atividades, o que pode ser feito é:

- Incorporar Interesses Pessoais: Inclua os interesses específicos dos alunos nas atividades educacionais para tornar o aprendizado mais relevante e envolvente.
- Estabelecer Rotinas Previsíveis: Mantenha uma rotina estruturada para criar um ambiente previsível e seguro, o que ajuda a reduzir a ansiedade.
- Usar Reforço Positivo: Recompense comportamentos desejados e positivos para promover um ambiente de aprendizado estimulante e encorajador.

Por outro lado, o que deve ser evitado é:

- Ignorar Interesses Individuais: Não desconsidere os interesses dos alunos; sempre que possível, integre-os nas atividades para manter o engajamento.
- Mudanças Repentinhas: Evite alterações inesperadas nas rotinas para não causar estresse ou desconforto nos alunos.
- Punições Severas: Não utilize punições severas; em vez disso, foque em estratégias de reforço positivo para promover comportamentos adequados.

Fonte: Elaboração própria (2025).

A participação dos docentes, ainda que indireta, foi importante para aproximar o conteúdo da realidade escolar. Suas vivências, desafios e práticas serviram como inspiração e referência para a elaboração de orientações acessíveis e aplicáveis. Finalizar o material com esse olhar para a prática reforça a importância da escuta ativa e do trabalho coletivo na construção de caminhos mais inclusivos.

5.3- O Papel do Guia na Implementação do PEI pela Secretaria de Educação

A partir de 2025, a Secretaria de Educação passou a adotar o Plano Educacional Individualizado (PEI) como uma proposta para tornar o ensino mais inclusivo e ajustado às necessidades dos alunos com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa abordagem busca oferecer suporte aos educadores no planejamento e na implementação de estratégias que atendam às especificidades de cada aluno, favorecendo seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

O guia, cuja elaboração já estava em andamento antes da implementação do PEI, pode servir como um recurso complementar para os professores na construção desse plano. Embora não se trate de um documento oficial sobre o PEI, o material apresenta

informações que podem auxiliar na adaptação das práticas pedagógicas para alunos com TEA. Foram reunidas sugestões aplicáveis ao cotidiano escolar, possibilitando ajustes no ensino conforme as características individuais dos estudantes.

O Guia de Apoio ao Professor para Inclusão de Alunos com TEA foi desenvolvido com o propósito de fornecer um material acessível, prático e alinhado à realidade escolar. A inclusão escolar vai além da presença dos alunos na sala de aula, exigindo uma abordagem colaborativa e o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores e educadores, para garantir uma aprendizagem que considere as necessidades de cada estudante.

Embora o guia não resolva todas as demandas relacionadas à inclusão, ele se apresenta como um suporte que pode auxiliar os professores na adaptação de suas práticas pedagógicas e na criação de um ambiente mais inclusivo. Ao reunir sugestões e estratégias para o ensino de alunos com TEA, espera-se que o material contribua para o aprimoramento da prática docente e para a construção de uma cultura escolar que favoreça a aprendizagem de todos os estudantes.

5.4- O Papel do Guia no Processo de Inclusão

A educação inclusiva está presente como um princípio na educação contemporânea, e a presença de alunos com TEA pode exigir adaptações nas práticas pedagógicas. Essas adaptações podem envolver o desenvolvimento de estratégias que considerem a sensibilidade e o preparo dos educadores para atender às necessidades desses alunos.

Este guia apresenta propostas de ensino fundamentadas na teoria sociointeracionista de Vygotsky(1989), que considera a interação social um elemento central no desenvolvimento cognitivo e na aprendizagem. Vygotsky (1989) argumenta que o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da internalização de ferramentas culturais, mediada pela interação social. O material inclui sugestões de mediação pedagógica e do uso de recursos visuais, estruturais e tecnológicos. A colaboração de professores na construção deste guia pode contribuir para que as estratégias apresentadas sejam aplicáveis e adaptáveis a diferentes contextos educacionais, buscando oferecer subsídios para práticas voltadas à inclusão e ao acesso à aprendizagem.

5.5- O Papel do Guia na Implementação do PEI pela Secretaria de Educação

A partir de 2025, a Secretaria de Educação passou a adotar o Plano Educacional Individualizado (PEI) como uma proposta para tornar o ensino mais inclusivo e ajustado às necessidades dos alunos com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa abordagem busca oferecer suporte aos educadores no planejamento e na implementação de estratégias que atendam às especificidades de cada aluno, favorecendo seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional.

O guia, cuja elaboração já estava em andamento antes da implementação do PEI, pode servir como um recurso complementar para os professores na construção desse plano. Embora não se trate de um documento oficial sobre o PEI, o material apresenta informações que podem auxiliar na adaptação das práticas pedagógicas para alunos com TEA. Foram reunidas sugestões aplicáveis ao cotidiano escolar, possibilitando ajustes no ensino conforme as características individuais dos estudantes.

O Guia de Apoio ao Professor para Inclusão de Alunos com TEA foi desenvolvido com o propósito de fornecer um material acessível, prático e alinhado à realidade escolar.

Figura 4 – Nível de Suporte-TEA



Fonte: Elaboração própria, 2025.

Com o intuito de tornar as informações mais acessíveis e facilitar a compreensão dos diferentes níveis de apoio dentro do espectro autista, este material utiliza uma analogia com tipos de dinossauros. A escolha foi baseada na observação de que esse tema é frequentemente presente no universo de interesse de muitos estudantes com TEA. A

associação simbólica busca auxiliar os professores na identificação e no planejamento de estratégias, oferecendo uma forma didática e funcional de visualizar as características relacionadas a cada nível.

A inclusão escolar vai além da presença dos alunos na sala de aula, exigindo uma abordagem colaborativa e o envolvimento de toda a comunidade escolar, incluindo gestores e educadores, para garantir uma aprendizagem que considere as necessidades de cada estudante.

Embora o guia não resolva todas as demandas relacionadas à inclusão, ele se apresenta como um suporte que pode auxiliar os professores na adaptação de suas práticas pedagógicas e na criação de um ambiente mais inclusivo. Ao reunir sugestões e estratégias para o ensino de alunos com TEA, espera-se que o material contribua para o aprimoramento da prática docente e para a construção de uma cultura escolar que favoreça a aprendizagem de todos os estudantes.

6- CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação teve como foco a prática pedagógica no contexto da inclusão de estudantes com TEA, considerando os desafios enfrentados por professores da educação básica diante da diversidade presente nas salas de aula. A escolha pelo recorte temático surgiu a partir de observações cotidianas e experiências profissionais acumuladas ao longo do exercício da docência, nas quais foram percebidas demandas relacionadas à formação, à adaptação de estratégias e à necessidade de apoio mais estruturado ao trabalho docente. Como destaca Mantoan (2003), a inclusão não se resume à inserção de alunos na escola regular, mas exige uma reestruturação do ensino para garantir participação ativa e aprendizagem significativa.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, buscou-se compreender como os professores vinham construindo suas práticas junto aos estudantes com TEA, considerando as múltiplas realidades institucionais e os diferentes níveis de apoio disponíveis. O caminho metodológico se guiou por registros, escutas e reflexões compartilhadas no ambiente escolar, valorizando experiências concretas e contextos reais, sem a pretensão de estabelecer verdades únicas ou modelos fechados de atuação. Nesse sentido, Glat e Pletsch (2012) apontam que a construção da inclusão ocorre

a partir da interação entre teoria e prática, sendo fundamental a escuta ativa dos docentes para que estratégias possam ser adequadas às demandas existentes.

A construção do produto educacional – um guia de apoio ao professor – emergiu como proposta orientada a contribuir com o planejamento pedagógico e com o desenvolvimento de práticas mais ajustadas às necessidades dos estudantes com TEA. O material foi estruturado com base em situações vivenciadas e nas falas dos próprios docentes, com o intuito de oferecer subsídios que possam ser adaptados de acordo com as características e possibilidades de cada realidade escolar. Conforme Sasaki (1997), a acessibilidade na educação ultrapassa adaptações físicas, englobando também metodologias que possibilitem o envolvimento efetivo dos alunos no processo de aprendizagem.

Ainda que o guia não tenha sido implementado oficialmente no cotidiano da escola até o momento da conclusão desta dissertação, sua apresentação à equipe pedagógica possibilitou momentos de diálogo, escuta e troca de experiências. O interesse demonstrado pelos professores pode indicar uma abertura para utilização futura do material, de forma gradual, respeitando o tempo e o contexto de cada prática. A expectativa é que, ao longo do próximo ano letivo, o guia possa ser explorado, testado, reelaborado e ampliado com base na vivência dos próprios docentes. De acordo com Mazzotta (2005), a construção de uma escola inclusiva exige não apenas vontade, mas também a adaptação das práticas pedagógicas e a oferta de suporte contínuo aos educadores.

Ao longo do período de investigação, observou-se o surgimento de algumas iniciativas internas que evidenciam uma movimentação em torno da temática da inclusão. A realização do primeiro evento institucional voltado à conscientização sobre o autismo, com a participação ativa de professores, estudantes e comunidade, pode ser compreendida como um indicativo desse processo. As ações compartilhadas nesse momento revelaram práticas em construção, nas quais os alunos com TEA estiveram envolvidos em atividades simbólicas e pedagógicas desenvolvidas com intencionalidade e sensibilidade por parte dos educadores. Para Vygotsky (1934), a aprendizagem ocorre por meio da interação social, reforçando a importância de iniciativas que incentivem o envolvimento coletivo no desenvolvimento de práticas mais inclusivas.

A dissertação, portanto, foi conduzida a partir de um olhar voltado à prática docente e à escuta das vozes presentes na escola. Em vez de buscar soluções definitivas ou respostas fechadas, a pesquisa procurou levantar questões, provocar reflexões e

oferecer um ponto de partida para futuras ações colaborativas no campo da inclusão. Como ressaltam Glat e Pletsch (2012), o sucesso da inclusão escolar está diretamente ligado ao compromisso contínuo da comunidade escolar em adaptar-se às necessidades dos alunos.

Ressaltamos que para além do material o proposto, esta pesquisa já é uma valiosa contribuição ao colocar em evidência muitas questões vivenciadas por professores no trabalho com alunos em situação de inclusão. Esperamos em outros momentos explorar pontos que não puderam aqui ser trabalhados. Assim, o que se apresenta neste momento não é um ponto de chegada, mas parte de uma trajetória em construção, marcada por experiências, desafios, aprendizagens e possibilidades de continuidade. O guia, enquanto produto educacional, poderá vir a ser um instrumento de apoio, sem a intenção de estabelecer um modelo único, mas com potencial de adaptação e ressignificação conforme as práticas se desenvolvem e os contextos se transformam.

8-REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

AINSCOW, Mel. Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, v. 6, n. 2, p. 109–124, 2005. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10833-005-1298-4>. Acesso em: 4 abr. 2025.

APA – American Psychiatric Association. *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2013.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco B.; SPROVIERI, Maria Helena; KUCZYNSKI, Evelyn; FARINHA, Vera. Reconhecimento facial e autismo. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, v. 57, n. 4, p. 944-949, 1999.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, F. B. *Autismo infantil: uma abordagem neuropsiquiátrica e psicodinâmica*. São Paulo: Memnon, 1999.

ANJOS, Marcela Cristina Gomes dos. (Re)pensando o papel da pessoa com deficiência através da educação. Disponível em: <https://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=2eeeabb94749b31c>. Acesso em: 15 ago. 2015.

BAPTISTA, C. R. *Educação inclusiva e formação de professores. Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 19, n. 28, p. 61-70, 2006.

BAPTISTA, C. R. *Inclusão e escolarização: interface com o ensino comum*. Campinas: Autores Associados, 2017.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Malhação, 2005.

BEYER, H. A inclusão escolar na perspectiva de professores do ensino regular. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 19, n. 28, p. 49-60, 2006.

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/3350/3099>. Acesso em: 20 set. 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm.

BRASIL. *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.

BRASIL. *Lei nº 14.583, de 26 de agosto de 2023*. Estabelece normas para a difusão de direitos fundamentais e acessibilidade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14583.htm.

BRASIL. MEC. *Carta para o Terceiro Milênio*. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. *Convenção de Guatemala*. Brasília, 1999.

BRASIL. MEC. *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*. Brasília, 2001.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024*. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação, Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>.

BRASIL. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Estabelece Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16800-resolucao-cne-ceb-04-020909-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 4 abr. 2025.

BRITES, Luciana. *Atividades sensoriais para crianças com autismo*. Instituto NeuroSaber, 2021. Disponível em: <https://institutoneurosaber.com.br/artigos/atividades-sensoriais-para-criancas-com-autismo/>. Acesso em: 4 abr. 2025.

BUSCAGLIA, Leo. *Os Deficientes e Seus Pais: Um Desafio ao Crescimento*. Tradução de Maria do Carmo Zanini. São Paulo: Record, 1997.

CAMARGO, Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & 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: 21 set. 2021.

CIRÍACO, Flávia Lima. Inclusão: um direito de todos. *Educação Pública*, v. 20, n. 29, 4 ago. 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>.

CORREIA, L. M. Inclusão e necessidades educativas especiais: com os olhos no futuro. Porto: Porto Editora, 2008.

COSTA, F. A.; LIMA, R. S. Interdisciplinaridade no contexto escolar: contribuições dos profissionais da saúde à inclusão. *Cadernos de Educação*, v. 38, p. 110–122, 2020.

CUNHA, Eugênio. Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

FARIA, A. C. et al. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 3, p. 517–526, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2025.

FERNANDES, E.; MENDES, E. G. Espaços de aprendizagem e inclusão: reflexões sobre a organização escolar para alunos com TEA. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 3, p. 315–332, 2016.

FONSECA, João José Saraiva da. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2025.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 29–42.

DAVID, V. F. *Autismo e educação: a constituição do autista como aluno da Rede Municipal no Rio de Janeiro*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

GADI, Carlos. *Aprendizagem e autismo*. In: _____. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. p. 440, 2015.

GALVÃO FILHO, Teófilo Almeida. *A construção do conceito de tecnologia assistiva: alguns novos interrogantes e desafios*. Salvador, 2013. Disponível em: [sem link]. Acesso em: 7 jul. 2015.

GALVÃO FILHO, Teófilo Almeida. *A tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas*. 2009. 346 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GAUDERER, E. C. C. Professor: desafios e perspectivas diante da inclusão. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 3, p. 41–47, 1993.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GLAT, R.; BLANCO, R. A formação de professores para a educação inclusiva. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 45–67, jan./jun. 2007.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. Políticas de educação inclusiva no Brasil: história e desafios. *Revista Educação Especial*, v. 25, n. 44, p. 375–386, 2012.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Maria Lúcia de Lacerda. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista Integração*, Brasília, v. 24, ano 14, p. 22–27, 2002. Disponível em:
https://www.academia.edu/24634936/FORMA%C3%87%C3%83O_DE_PROFESSORES_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_INCLUSIVA_DIRETRIZES_POL%C3%8DTICAS_E_RESULTADOS_DE_PESQUISAS. Acesso em: 4 abr. 2025.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

GURGUEL, Maria Aparecida. *A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade*. 2008. Disponível em:
http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php. Acesso em: 15 ago. 2015.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios do século XXI*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KELMAN, C. et al. *Educação e autismo: práticas inclusivas em sala de aula*. São Paulo: Editora Moderna, 2010. p. 221.

LIMA, A. P.; SILVA, J. F. A interação social de alunos com TEA no ensino regular: desafios e possibilidades. *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 140, p. 541–558, 2017.

LIMA, Luzanira Augusta de; GOULART, Joana Correa. A importância das atividades flexibilizadas na perspectiva da inclusão escolar. *Revista de Educação da Universidade Estadual de Goiás*, v. 6, n. 1, p. 62–75, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/10023>. Acesso em: 4 abr. 2025.

LOPES, Esther; MARQUEZINE, Maria Cristina. Sala de recursos no processo de inclusão do aluno com deficiência intelectual na percepção dos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 3, p. 487–506, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; ARANTES, Valéria Amorim (Org.). *Inclusão escolar: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, A. A. Autismo: um desafio para a educação inclusiva. *Caderno de Educação Especial*, v. 17, n. 1, p. 27–38, 2010.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2005.

MELLO, A. M. S. R. *Autismo: guia prático*. São Paulo: AMA, 2007.

MENDES, Eliane. *Educação inclusiva: história, princípios e práticas*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 33, p. 387–405, set./dez. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt>. Acesso em: 4 abr. 2025.

MENEZES, A. R. S. de. *Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?* 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York, 13 dez. 2006. Disponível em:

<https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprote.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2025.

NOVA ESCOLA. *Flexibilizar para incluir*. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/5270/com-apoio-do-aee-professoras-flexibilizam-atividades-para-estudante-autista>. Acesso em: 4 abr. 2025.

OLIVEIRA, C. R.; PAULA, C. M. *Interesses específicos como estratégia de ensino para alunos com Transtorno do Espectro Autista*. Revista Brasileira de Educação Inclusiva, v. 10, n. 2, p. 45–59, 2020.

OLIVEIRA, T. R.; BATISTA, M. C. Formação docente e educação inclusiva: desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, n. 1, p. 101–115, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-11*. 2018.

PACHECO, L. S.; ALMEIDA, M. A. A adaptação curricular para alunos com TEA: desafios para o ensino regular. *Revista Psicopedagogia*, v. 37, n. 1, p. 12-28, 2020.

PARTICIPANTES DA PESQUISA. 2024. Depoimentos de professores sobre a atuação pedagógica com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Pesquisa realizada em Escola Municipal Cívico-Militar Professora Leonilda Obadowski Prado-E.F, Moreira Sales.

RIBEIRO, Paula Ceccon et al. *ComFiM: Um Jogo Colaborativo para Estimular a Comunicação de Crianças com Autismo*. In: Proceedings of the X Brazilian Symposium in Collaborative Systems. Sociedade Brasileira de Computação, 2013.

RODRIGUES, T.; ALMEIDA, J. A formação e os desafios da inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares. *Educação Especial em Revista*, v. 32, n. 3, p. 123-139, 2018.

SAMPAIO, Cristiane T.; SAMPAIO, Sônia R. *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA, 2009.

SANTOS, Emanuelle Barbosa. Utilização de rotinas visuais na inclusão escolar de crianças com deficiência intelectual. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/53630>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SANTOS, M. E.; NUNES, C. R. Metodologias de ensino e o aluno com TEA: desafios na prática pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, n. 75, p. 89-106, 2018.

SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos. Inclusão escolar: desafios e perspectivas. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. p. 147-152.

SASSAKI, Romeu K. *Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

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

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Revista Nacional de Reabilitação*. Brasília, 1999. p. 8-9.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: Construindo uma Sociedade para Todos*. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHNEIDER, S. *A pluriatividade na agricultura familiar* [online]. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. Estudos Rurais series, 252 p. ISBN 978-85-386-0389-4. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/b7spy epub/schneider-9788538603894.epub>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SCHÖN, D. A. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books, 1983. p. 68.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO (SEDUC). Resolução nº 21, de 30 de janeiro de 2023. Regula a política de educação especial e plano para pessoas com TEA. Disponível em: <http://www.seduc.go.gov.br/>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Maria; BRUM, Ana. Os desafios da inclusão na educação contemporânea. *Revista de Educação Inclusiva*, v. 10, n. 2, p. 45-60, 2023. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/educacaoInclusiva/article/view/7706>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SILVA, Vitor Vasconcellos Fernandes da; ROSSATO, Fabricia Gladys Fernandes da Silva. Uso de tecnologia assistiva para comunicação aumentativa ou alternativa para portadores de TEA em uma instituição do terceiro setor. *Revista Foco*, v. 16, n. 6, p. 1-16, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/2421>. Acesso em: 4 abr. 2025.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. *Manual de orientação: #MenosTelas #MaisSaúde – Atualização 2024*. Rio de Janeiro: SBP, 2024. Disponível em: https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/24604c-MO_MenosTelas_MaisSaude-Atualizacao.pdf. Acesso em: 4 abr. 2025.

SOUSA, Aparecida de; FARO, Ana Cristina Mancussi e. História da reabilitação no Brasil, no mundo e o papel da enfermagem neste contexto: reflexões e tendências com base na revisão de literatura. *Enfermería Global*, n. 24, p. 290-304, out. 2011. Disponível em: https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v10n24/pt_revision4.pdf. Acesso em: 4 abr. 2025.

SOUZA, L. P.; PEREIRA, J. A. Acessibilidade e currículo: repensando espaços e conteúdos na perspectiva inclusiva. *Educação em Foco*, v. 25, n. 2, p. 59–70, 2022.

SUPLINO, M. H. F. *Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares*. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2007.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994. (Original de 1934).

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

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

APÊNDICES

01- TERMO DE CONSENTIMENTO

Título do Projeto: A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular: os desafios na prática pedagógica.

Nome completo do solicitante/pesquisador responsável ou participante: Karla Daniely Silva Magalhães dos Santos

RG: 12.709.572-8 **CPF:**081.886.819-89

Endereço: Avenida das Orquídeas **nº.: 55**

Bairro: Novo Horizonte III **Cidade:** Moreira Sales

CEP: 87.370.000 Estado do Paraná

O solicitante/pesquisador responsável ou participante, retro qualificado, se declara ciente e de acordo:

a) de todos os termos do presente instrumento, assumindo toda e qualquer responsabilidade por quaisquer condutas, ações ou omissões que importem na inobservação do presente e consequente violação de quaisquer das cláusulas descritas bem como por outras normas previstas em lei, aqui não especificadas, respondendo de forma ilimitada, irretratável, irrevogável e absoluta perante a fornecedora dos dados e arquivos em eventuais ações regressivas, bem como perante terceiros eventualmente prejudicados por sua não observação.

- b) de que os dados e arquivos a ele fornecidos deverão ser usados, guardados e preservados em sigilo e que eventual divulgação dos dados deverá ser feita em estrita observação aos princípios éticos de pesquisa, resguardando-se ainda aos termos da Constituição Federal de 1988, especialmente no tocante ao direito a intimidade e a privacidade dos consultados, sejam eles pacientes ou não.
- c) de que as informações constantes nos dados ou arquivos a ele disponibilizados deverão ser utilizados apenas e tão somente para a execução e pesquisa do projeto acima descrito, sendo vedado o uso em outro projeto, seja a que título for, salvo expressa autorização em contrário do responsável devidamente habilitado do setor.
- d) de que eventuais informações a serem divulgadas, serão única e exclusivamente para fins de pesquisa científica, sendo vedado uso das informações para publicação em quaisquer meios de comunicação de massa que não guardem compromisso ou relação científica, tais como televisão, jornais, periódicos e revistas, entre outros aqui não especificados.
- e) sem prejuízo dos termos da presente, que deverão ser respeitadas as normas da Resolução 510/16 e suas complementares na execução do projeto em epígrafe.

MOREIRA SALES, _____ de _____ de 2 _____.

Nome e assinatura do pesquisador responsável ou participante

02- ENTREVISTA

Introdução à Pesquisa

Caros professores,

Estamos conduzindo uma pesquisa acadêmica sobre a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino. A pesquisa, que é realizada no âmbito do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UEM), tem como objetivo compreender experiências, desafios e estratégias dos professores que trabalham com alunos com TEA no ambiente de ensino regular. Sua contribuição importante para o avanço do nosso entendimento e o aprimoramento da prática inclusiva nas escolas.

Ressaltamos que todas as informações fornecidas serão tratadas com estrita confidencialidade e anonimato, não sendo possível identificar participantes a partir dos dados coletados. Além disso, você poderá desistir a qualquer momento da entrevista, caso queira.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOCIOPROFISSIONAL COM O PROFESSOR DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tema: A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular: os desafios na prática pedagógica.

ANÁLISE SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

1- Informações Pessoais

Dados sobre o (a) professor (a):

1 -Nome: _____

2- Idade: _____

3 -Graduação em qual área do conhecimento? _____

4- Instituição na qual realizou a graduação? _____

5- Possui Pós-graduação? _____

6- Tempo de atuação como docente: _____

7- Ano que passou a lecionar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: _____

8- Participa de cursos de capacitação na área de Educação Inclusiva? _____

9-Faz ou já fez curso de capacitação na área de Autismo? _____

10-Classe em que atua _____

ROTEIRO DE ENTREVISTA SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS NA SALA DE AULA DO ENSINO REGULAR COM O PROFESSOR DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tema: A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular: os desafios na prática pedagógica.

COMENTE SOBRE:

- 1) Você possui formação específica em educação inclusiva ou na assistência a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Se sim, por favor, forneça uma breve descrição dessa formação.

- 2) Recebeu formação específica da Secretaria de Educação em relação ao autismo, ou busca conhecimentos por iniciativa própria?

3) Como você avaliaria seu conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto educacional? Por favor, escolha uma das opções abaixo que melhor descreva sua visão:

- Amplio
- Moderado
- Limitado
- Sem Conhecimento

4) Na sua rede de ensino, há professores de apoio designados para auxiliar alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

- a) Sim
 - b) Não
- 5) Como é a configuração atual na sua rede de ensino em relação a professores de apoio para alunos com Transtorno do Espectro Autista? E, caso existam, qual é o nível de capacitação oferecido a esses profissionais para atender às necessidades específicas desses alunos?

6) Como você lida quando não tem muita informação sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas suas atividades educacionais?

7) Quais abordagens pedagógicas são implementadas em sua sala de aula para promover a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

8) Pode descrever o processo de planejamento e execução das práticas pedagógicas específicas destinadas à inclusão de alunos com TEA?

- 9) De que maneira a instituição educacional oferece suporte ao seu trabalho pedagógico, e como essa colaboração tem impactado positivamente sua prática? Explique.

- 10) Quais são os desafios mais significativos que você enfrenta ao lidar com o processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA?

- 11) Ao refletir sobre seu próprio desempenho, como avalia a eficácia de suas práticas pedagógicas no que diz respeito ao trabalho com alunos com TEA?

- 12) Qual é o processo de criação dos materiais didáticos adaptados para atender às necessidades dos alunos com TEA em sua sala de aula?

- 13) Como são feitas as adaptações nas atividades para garantir a participação efetiva dos alunos com TEA?

- 14) Como você documenta o progresso e as necessidades individuais dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Utiliza algum método específico, como diários ou anotações semanais, para acompanhar de maneira mais eficaz o desenvolvimento desses estudantes?

- 15) Você sente a necessidade de algum tipo específico de instrumento ou guia para orientar melhor em situações cotidianas envolvendo alunos autistas? Há algo que poderia ser implementado ou disponibilizado para aprimorar seu suporte aos alunos com Transtorno do Espectro Autista?

- 16) Você incorpora alguma rotina visual em suas práticas pedagógicas para auxiliar alunos com TEA?

Quais são os tipos mais comuns de atividades propostas para alunos com TEA em sua prática pedagógica?

17) Na perspectiva do Transtorno do Espectro Autista (TEA), quais mudanças você acredita serem necessárias na rede de ensino em que leciona?
