



**Autismo e inclusão: um olhar sobre as vivências docentes no
Ensino Fundamental II da rede pública de ensino do Distrito
Federal.**

Luciene Figueiró Marques

**Maringá – PR
2026**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
INCLUSIVA – MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: 3 – PRÁTICAS E PROCESSOS
FORMATIVOS DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO
INCLUSIVA**



**Autismo e inclusão: um olhar sobre as vivências docentes no
Ensino Fundamental II da rede pública de ensino do Distrito
Federal.**

LUCIENE FIGUEIRÓ MARQUES

**MARINGÁ
2026**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA –
MESTRADO PROFISSIONAL
LINHA DE PESQUISA: 3 – PRÁTICAS E PROCESSOS FORMATIVOS DE
EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

**Autismo e inclusão: um olhar sobre as vivências docentes no
Ensino Fundamental II da Rede pública de ensino do Distrito
Federal.**

Dissertação apresentada por Luciene Figueiró Marques, 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: 3 – Práticas e processos formativos de educadores para a educação inclusiva.

Orientador(a): Profa. Dra. Patrícia de Oliveira

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

M942a

Marques, Luciene Figueiró

Autismo e inclusão : um olhar sobre as vivências docentes no Ensino Fundamental II da rede pública de ensino do Distrito Federal / Luciene Figueiró Marques. -- Maringá, PR, 2026.

166 f. : il., figs., tabs.

Acompanha produto educacional: Autismo na escola : compreensão, práticas e inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental. 53 f.

Orientador: Prof. Dr. Patrícia de Oliveira.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), 2026.

1. Autismo. 2. Inclusão. 3. Ensino Fundamental II. 4. Práticas pedagógicas. I. de Oliveira, Patrícia, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI). III. Título.

CDD 23.ed. 371.94

LUCIENE FIGUEIRÓ MARQUES

**Autismo e inclusão: um olhar sobre as vivências docentes no
Ensino Fundamental II da rede pública de ensino do Distrito
Federal.**

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Patrícia de Oliveira (Orientadora) – UEM

Prof. Dra. Patrícia Zutião – IF Baiano (Campus Serrinha)

Prof. Dra. Aparecida Meire Calegari-Falco – UEM

Data de Aprovação
06 de março de 2026

Às minhas lindas filhas: Maria Eduarda e
Ana Laura, maiores estrelas do meu
universo.

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo e de todos, agradeço a Deus que me sustenta e renova minhas forças a cada amanhecer.

Às minhas filhas, que, mesmo sentindo falta do meu colo, compreenderam minhas ausências e me apoiaram em cada etapa dessa caminhada.

Ao meu amado esposo Carlos Eduardo, por ser um verdadeiro companheiro e ser apoio das nossas filhas quando não pude estar presente. Obrigada pela sua paciência, amor e cuidado diário, sem você, não teria chegado aonde cheguei.

À minha querida mãezinha, meu grande amor, minha inspiração, o ser humano mais belo e puro que conheço, minha primeira professora de lições que a escola não ensina.

Ao meu pai, José Luiz (*in memoriam*), que com o seu jeito “durão” me transmitiu valores inestimáveis.

Ao meu irmão Alberto Nascimento, por quem conheci o PROFEI. Obrigada pela parceria e pela presença fiel.

À minha sobrinha Iasmym Karen que gentilmente me ajudou na construção da diagramação do meu produto educacional, além da leitura e revisão de todo o trabalho.

À minha querida orientadora Dra. Patrícia de Oliveira, que acreditou no meu trabalho e me incentivou a superar minhas limitações e buscar o meu melhor.

Às professoras da banca examinadora deste trabalho: Dra. Meire Calegari e Dra. Patrícia Zutião, pelos valiosos apontamentos que contribuíram para o enriquecimento e crescimento deste estudo.

Às minhas colegas da turma 4 do PROFEI – UEM, pela parceria, especialmente à minha parceira preferida, Déborah Pereira Carvalho, com quem dividi

angústias, desabafos, superações e muito conhecimento. Obrigada pelo incentivo e pela ajuda incondicional em momentos cruciais dessa jornada.

À minha família e amigos que sempre estiveram presentes e torceram pelas minhas conquistas. Especialmente agradeço à minha grande amiga e comadre, Vivianne Christine (*in memoriam*), a quem a vida surpreendentemente nos privou a presença. Sei que ela não está mais aqui para dividir comigo essa conquista, mas lembro-me do quanto ficou feliz quando fui aprovada no processo seletivo. Estará sempre em meu coração.

Às amigas que marcaram minha trajetória profissional e contribuíram para que eu chegasse ao Mestrado: Lourdes Dias, você é minha maior inspiração, seu exemplo de amor e dedicação em tudo que faz, me motiva a ser melhor a cada dia. Denice Bolelli, obrigada por me fazer “enxergar” e escolher a opção correta. Amo sua sensatez e seus conselhos pontuais!

À minha parceira de trabalho, Jackelyne Ribeiro, que, além das significativas contribuições para o meu recurso educacional, me apoiou e cobriu minhas ausências quando eu mais precisei. À minha diretora Kelly Cristine pelo apoio, compreensão e flexibilidade que foram fundamentais para que eu pudesse conciliar minhas responsabilidades com meus objetivos acadêmicos.

À minha amiga e comadre, Nara Rúbia, que além dos apontamentos que contribuíram significativamente para a qualidade do meu recurso educacional, é presença materna para minha filha caçula.

Aos colegas professores do CEF Vila Areal de Taguatinga que gentilmente concordaram em participar da pesquisa que fundamentou esse trabalho, especialmente a Jaqueline Coqui, amiga e parceira em qualquer situação.

Ao PROFEI pela oportunidade dessa conquista, as habilidades e conhecimentos construídos ao longo do processo enriqueceram minha prática pedagógica.

À Universidade Estadual de Maringá – UEM, pela excelência do trabalho ofertado traduzido em aulas fantásticas com professores competentes, responsáveis e comprometidos com uma educação de qualidade.

Às coordenadoras do programa: professoras Dra. Meire Calegari e Dra. Gizeli Alencar, pela presença marcante em tantas situações e por nos auxiliarem em momentos de dúvidas e incertezas.

E para finalizar, quero registrar o orgulho que transborda o meu ser nesse momento. É muito gratificante chegar até aqui e ter a certeza de que não estive sozinha na caminhada. Não foi fácil, trilhar esse caminho só foi possível porque pude contar com tantas pessoas que me apoiaram e fizeram dessa travessia uma grande oportunidade de crescimento e realização.

“O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando”

João Guimarães Rosa

MARQUES, Luciene Figueiró. Autismo e inclusão: um olhar sobre as vivências docentes no Ensino Fundamental II da rede pública de ensino do Distrito Federal. Orientadora: Patrícia de Oliveira. 2026. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2026.

RESUMO

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva - PROFEI da Universidade Estadual de Maringá - UEM e está inserida na Linha de Pesquisa 3 – Práticas e processos formativos de educadores para a educação inclusiva. Este trabalho apresenta como tema a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista - TEA no Ensino Fundamental II da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os objetivos do estudo foram investigar sobre os processos de formação docente, analisar e mapear as experiências exitosas e as dificuldades vivenciadas pelos professores na inclusão de estudantes com TEA. A metodologia utilizada para desenvolvimento da pesquisa combina as abordagens quantitativa e qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, realizado por meio de estudo de caso em uma escola pública do Distrito Federal. Os dados foram coletados por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas realizadas com sete professores do Ensino Fundamental II, distribuídos entre três áreas do conhecimento: Ciências Humanas — Língua Portuguesa, História e Geografia; Ciências Exatas — Matemática; e Ciências Naturais — Ciências. A análise dos dados foi realizada com base na Análise de Conteúdos proposta por Lawrence Bardin, contemplando as três fases apontadas pela autora: pré-análise, exploração do material e tratamentos dos dados. A análise resultou em categorias temáticas que foram discutidas e consideradas para a conclusão do trabalho. Os resultados revelaram que, embora haja uma legislação consistente que respalda a inclusão escolar, ainda há, na prática, desafios como a falta de formação específica dos professores, insuficiência de recursos, falta de apoio institucional e a dificuldade em implantar práticas pedagógicas inclusivas. Foram identificadas práticas exitosas como a tutoria por pares, a exploração da oralidade e a promoção da autonomia do estudante. Este estudo contribui para a compreensão dos desafios e das possibilidades de inclusão de estudantes autistas, oferecendo reflexões e sugestões para uma prática mais inclusiva e eficaz.

Palavras-chave: Autismo, Inclusão, Ensino Fundamental II, Práticas pedagógicas.

MARQUES, Luciene Figueiró. Autism and Inclusion: An Overview of Teachers' Experiences in Lower Secondary Education in the Public School System of the Federal District. Supervisor: Patrícia de Oliveira. 2026. 166 f. Dissertation (Master in Inclusive Education) – State University of Maringá, Maringá, 2026.

ABSTRACT

This research was developed within the Postgraduate Program in Inclusive Education – PROFEI, at the State University of Maringá – UEM, and is part of Research Line 3 – Practices and Educational Training Processes for Inclusive Education. This study addresses the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in lower secondary education within the public school system of the Federal District, Brazil. The study's objectives are to analyze the difficulties experienced by teachers, to examine teacher training processes, and to map successful experiences in the inclusion of these students. The methodology used in the research combines both qualitative and quantitative approaches, with a descriptive and exploratory design, carried out through a case study at a public school in the Federal District. The data were collected through questionnaires and semi-structured interviews with seven teachers from different disciplines in the area of Human Sciences (Portuguese Language, History and Geography) and Exact Sciences (Mathematics and Natural Sciences) who work in lower secondary school. The data analysis was based on Content Analysis proposed by Lawrence Bardin, contemplating the three phases identified by the author: pre-analysis, material exploration and data treatment. The analysis resulted in thematic categories which were discussed and considered in the conclusion of the study. The results demonstrate that, although there is consistent legislation supporting school inclusion, in practice there are still challenges such as the lack of specific teacher training, insufficient resources, lack of institutional support, and difficulties in implementing inclusive pedagogical practices. Successful practices were identified, such as peer tutoring, the development of oral communication skills, and the promotion of student autonomy. This study contributes to the understanding of the challenges and possibilities related to the inclusion of students with ASD, offering reflections and suggestions for a more inclusive and effective educational practice.

Key words: autism, inclusion, lower secondary education, pedagogical practices

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Conhecimento docente acerca de abordagens pedagógicas	138
---	-----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Classificação dos níveis de TEA	35
Tabela 2 – Pesquisas sobre inclusão no Ensino Fundamental II.....	67
Tabela 3 – Objeto de estudo e principais resultados das pesquisas que abordam inclusão no Ensino Fundamental II	69
Tabela 4 – Perfil dos participantes	79

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADDM – Autism and Developmental Disabilities Monitoring
AEE – Atendimento Educacional Especializado
AH/SD – Altas Habilidades/superdotação
AMA – Associação de Pais e Amigos dos Autistas
APA - American Psychological Association
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC – Centers for Disease Control and Prevention
CEB – Câmara de Educação Básica
CENESP – Centro Nacional de Educação Especial
CEP – Código de Ética em Pesquisa
CF/88 – Constituição Federal de 1988
CID – Classificação Internacional de Doenças
CNE – Conselho Nacional de Educação
DA – Deficiência Auditiva
DF – Distrito Federal
DI – Deficiência Intelectual
DMU – Deficiência Múltipla
DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA – Desenho Universal para Aprendizagem
DV – Deficiência Visual
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI – Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OPPES – Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe
PCD – Pessoa com Deficiência
PEI – Plano de Ensino Individualizado
PNE – Plano Nacional de Educação
PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROFEI – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEEDF – Secretaria de Educação do Distrito Federal
SRM – Sala de Recursos Multifuncional
SC – Surdocegueira
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA – Transtorno do Espectro Autista
TFEs – Transtornos Funcionais Específicos
TGD – Transtorno Global do Desenvolvimento
TID – Transtorno Invasivo de Desenvolvimento
UEM – Universidade Estadual de Maringá
UNB – Universidade de Brasília

LISTA DE IMAGENS

Figura 1 - Síntese do percurso de escolarização da pessoa com TEA	53
Figura 2 - Síntese do conteúdo apresentado no Recurso Educacional.....	144
Figura 3 – Capa e contracapa do Recurso Educacional.....	145

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
1. INTRODUÇÃO	24
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	32
2.1 Caracterizando o Transtorno do Espectro Autista: da compreensão do transtorno até os dias atuais	32
2.2 A escolarização da pessoa com Transtorno do Espectro Autista	39
2.3 A inclusão do aluno com deficiência no Ensino Fundamental II: contribuições para o atendimento educacional do estudante com TEA	55
2.4 A produção do conhecimento sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Fundamental II	65
3. METODOLOGIA	74
3.1 Caracterização da pesquisa	74
3.2 Local da Pesquisa	77
3.3 Participantes da pesquisa	78
3.4 Aspectos éticos	75
3.5 Instrumentos para a coleta de dados	83
3.6 Procedimento de coleta de dados	84
3.7 Procedimento para a análise dos dados	85
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	87
4.1 Percepção dos docentes sobre a inclusão dos alunos com TEA	87
4.1.1 Lacunas de conhecimento	88
4.1.2 Perspectivas positivas	90
4.1.3 Capacitismo	92
4.2. Desafios no atendimento de estudantes com TEA	96
4.2.1 Motivar para aprender	96
4.2.2 Promover relações sociais	98
4.2.3 Formação docente	100
4.3 A formação inicial do professor e o atendimento educacional de estudantes com TEA	102
4.3.1 Ausência de conteúdos que permitissem compreender alunos com TEA	102

4.3.2 Acesso a conteúdos que permitissem compreender alunos com TEA	106
4.3.3 Acesso a conteúdos que permitissem compreender alunos com TEA por meio da formação continuada	107
4.4 O papel do educador no processo de inclusão do estudante com TEA	109
4.4.1 Acolhimento	109
4.4.2 A necessária formação para exercer o papel de educador	113
4.5 Experiências exitosas	116
4.5.1 Permitir a autonomia do aluno	116
4.5.2 Tutoria por pares	118
4.5.3 Exploração da oralidade	121
4.5.4 Não soube relatar	124
4.6 Conhecimento sobre práticas educativas para alunos com TEA	128
4.6.1 Adaptação curricular	129
4.6.2 Dificuldades na implementação de práticas educativas para estudantes com TEA	133
4.6.3 Ausência de conhecimento sobre os conceitos das diferentes práticas educativas	137
5. RECURSO EDUCACIONAL	142
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	146
APÊNDICES	161

APRESENTAÇÃO

A consolidação das políticas de educação inclusiva no Brasil tem ampliado o acesso de estudantes com deficiência ao ensino regular, incluindo, entre eles, aqueles com Transtorno do Espectro Autista. No entanto, a presença desses estudantes nas salas de aula do Ensino Fundamental II impõe novos desafios às práticas pedagógicas e à organização do trabalho docente. É nesse cenário que se situa esta pesquisa, cujo foco recai sobre as vivências de professores do Ensino Fundamental II no processo de inclusão de estudantes autistas em escolas públicas do Distrito Federal (DF), vinculando-se à Linha III do PROFEI — Práticas e processos formativos de educadores para a educação inclusiva.

O desenvolvimento dessa pesquisa passa primeiro pela minha motivação em fazer o Mestrado. Desde que conclui minha graduação (2003), o mestrado era um sonho distante, sempre tive como prioridade a minha família e acompanhar de perto o crescimento das minhas filhas – maiores tesouros da minha vida. Porém, os filhos crescem e o sonho não morre. O PROFEI surgiu como uma possibilidade muito real de concretização do meu sonho. E hoje sou profundamente grata por essa oportunidade que chegou, a qual abracei com toda minha força, superando meus próprios limites e agora estou neste lugar de fala, emocionada pelo caminho percorrido até aqui.

O desejo de pesquisar sobre esse tema surgiu da minha experiência de 28 anos como professora na rede pública de ensino do DF. Durante esse tempo, trabalhei tanto como professora de sala comum com estudantes público da Educação Especial quanto no Atendimento Educacional Especializado (AEE), em uma Sala de Recursos Generalista, ambiente equipado com diferentes recursos didáticos, destinada ao atendimento de estudantes com diferentes deficiências (deficiência intelectual, física, múltiplas, TEA). Essas experiências me permitiram perceber de perto muitas sutilezas da inclusão, sendo marcante a constatação da insuficiência de preparo e formação docente para atuar com estudantes da educação especial.

A desigualdade no tratamento dispensado às pessoas sempre me causou profundo incômodo. Como mulher, mãe e professora atenta às necessidades do outro, fui particularmente sensível às situações de exclusão que presenciei ao

longo de minha trajetória profissional. Em diferentes escolas onde atuei, observei estudantes da educação especial frequentemente isolados e, por vezes, negligenciados, em contextos nos quais a exclusão se apresentava de maneira explícita. Com o intuito de situar o leitor quanto às raízes dessa sensibilidade diante das injustiças, retomo, a seguir, alguns aspectos de minha trajetória de vida.

Nasci e cresci no interior de Minas Gerais, mais precisamente no Vale do Jequitinhonha, uma região marcada por intensas desigualdades e onde muitas pessoas vivem em situação de extrema pobreza. Cresci em uma família simples, humilde, com pais semianalfabetos, de quem recebi o ensinamento sobre a importância de estudar, de trabalhar e ser uma pessoa honesta, bases que me fizeram ser quem hoje sou. A dureza da vida, que se impôs desde muito cedo aos filhos de Seu Zé e Dona Nem, não permitiram que meus irmãos tivessem condições de permanência na escola. Naquele momento, era mais importante trabalhar do que estudar. Dos oito filhos dessa família, apenas dois conseguiram chegar à graduação e eu, com quase 50 anos de idade, estou prestes a me tornar mestre.

Minha educação básica foi conquistada na única escola pública da minha pequena cidade, onde tive a oportunidade de aprender com professores que marcaram profundamente minha trajetória e se tornaram, para mim, referências profissionais e fonte de inspiração. Era uma escola pequena, mas foi dali que saíram (e ainda saem) mentes brilhantes que se destacaram ao longo da vida e que reconhecem a “Escola Estadual Cônego Figueiró” como um canteiro de belos frutos. Me orgulho dessa escola e dos professores que marcaram meu percurso educacional do Jardim de Infância ao Magistério. E foi ali, no interior, que eu tive condições de viver as possibilidades que a vida me oportunizava. Fui escolhida pelo Magistério, único curso que a escola oferecia como formação de Ensino Médio. Me formei como professora aos 18 anos de idade e o meu destino seria lecionar nas escolas municipais.

A vida, porém, me levou para outros caminhos. Um familiar, a quem serei eternamente grata, me convidou para vir para o DF, para que eu pudesse trabalhar e continuar meus estudos. Quem vive no DF sabe que, aqui, o caminho mais comum, mas nem sempre o mais fácil, é tentar um concurso público. Foi a minha chance de melhorar de vida, fiz meu primeiro concurso para a rede pública

de ensino do DF e fui aprovada. Com 19 anos, iniciei minha carreira na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e foi ali que comecei a escrever a minha trajetória docente.

Trabalhei em várias etapas e modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II, Educação de Jovens e Adultos, e hoje sou regente em uma sala de recursos multifuncionais (SRM). Paralelamente a essa trajetória, continuei meus estudos, me formei em Letras pela Universidade de Brasília – UNB, conquistei a especialização, também na UNB, na área de Códigos e Linguagens, fiz diversos cursos de aperfeiçoamento na área da educação especial e, não poderia deixar de mencionar, constituí minha família.

Ao longo dos anos de magistério, acompanhei o processo de inclusão de vários alunos com diagnósticos diferentes, e cada um trouxe uma experiência única. Alguns tiveram sucesso, outros apresentaram maior necessidade de apoio e tempo para progredir, e alguns nem sempre conseguiram se adaptar bem. Foi essa trajetória que me motivou a começar a pesquisar sobre o tema.

Iniciei meu percurso com a inclusão realizando alguns cursos, a presença de alunos com deficiência nas escolas crescia a cada ano e eu sentia que precisava conhecer sobre o processo de inclusão para lidar com a nova realidade que se impunha. O relato tão apaixonado da professora de um desses cursos que realizei, me fez olhar com mais sensibilidade para os alunos com deficiência e despertou em mim o desejo mais iminente de ver essas pessoas como protagonistas. Confesso que a prática inicialmente foi bastante desafiadora, as primeiras tentativas não deram certo, pois faltavam recursos, fundamentação e, claro, experiência, que fui adquirindo com o tempo.

A cada ano como professora, uma turma nova e um novo desafio. Os alunos, com suas características únicas, ocupam nossa sala de aula e moldam o nosso fazer pedagógico. Cada vez mais, vemos estudantes com deficiências nas escolas, mostrando que a inclusão é real, no entanto, essa inclusão precisa ir além do acesso, assegurando também condições equitativas de participação e permanência.

Alguns alunos passaram por mim e marcaram minha trajetória, me motivando a continuar buscando mais pela inclusão. Tive vitórias, mas também momentos em que não consegui ajudar tanto. Algumas tentativas frustradas quase me fizeram desistir. Isso me fez perceber que a caminhada é cheia de

idas e vindas. Nem sempre teremos sucesso, mas não podemos desistir, pois muitos alunos precisam da nossa ajuda, o progresso, embora lento em muitos momentos, é possível.

Neste cenário, posso afirmar que minha vontade de aprender mais sobre o autismo veio por dois motivos: primeiro, porque o número de alunos com TEA nas escolas é crescente a cada ano, e os desafios também aumentam. E o segundo motivo foi minha convivência com uma colega de trabalho, com quem aprendi muito e continuo aprendendo, uma convivência que marcou profundamente minha trajetória. A paixão dessa colega pelas pessoas com TEA me motivou e me fez sair do lugar comum. Ela sempre dizia: "não é fácil, mas eles aprendem!". Aprendi que não existe um único caminho. Cada estudante com TEA tem o seu próprio jeito de aprender, e nós, educadores, precisamos driblar os vários desafios como o comportamento repetitivo, a inflexibilidade cognitiva e a falta de comunicação para propor possibilidades. Para isso, é necessário ter uma postura de respeito, empatia e colaboração, além de buscar constantemente recursos, pesquisas e estudos para apoiar o nosso trabalho.

Diversas teorias têm tentado explicar a melhor forma de se ensinar alunos com autismo de maneira eficaz. No entanto, o que vejo na prática é que a maioria dos professores ainda não conhece abordagens educacionais voltadas para o autismo. O que percebo que ocorre em muitas escolas é, nos termos de Kuenzer (2007), a "inclusão excludente", que garante apenas o acesso à escolarização, sem um atendimento que leve, de fato, a aprendizagens consistentes. O estudante com TEA muitas vezes é deixado de lado em atividades coletivas, simplesmente porque "não consegue", e acaba ficando de fora de atividades como grupos de estudo, apresentações de trabalhos, sem nem ter dado a eles, a oportunidade de participar. Muitas vezes, as atividades das disciplinas são trocadas por outras que não têm nenhuma relação com o conteúdo que está sendo trabalhado, o que mostra a falta de compreensão sobre o que é adaptação curricular por parte de alguns professores. Assim, o estudante com TEA acaba fazendo atividades totalmente diferentes, sem relação com o que está sendo discutido, em vez de atividades elaboradas especificamente para suas dificuldades, levando em consideração o que ele consegue fazer e de que maneira o faz.

Essas inquietações surgem como motivação para buscar continuamente aprender. O conhecimento é um universo que não se esgota, quanto mais conhecemos, mais temos o desejo de buscá-lo. As aprendizagens oportunizadas pelo mestrado me permitiram o vislumbre de um novo cenário que se descortina.

Desta forma, espero que as ideias e resultados desse estudo possam realmente contribuir com a inclusão de alunos com TEA e apoiar o desenvolvimento deles no ambiente escolar. Também espero que as contribuições cheguem a diversos profissionais da educação, como professores, gestores, coordenadores e orientadores, para que todos repensem como melhorar o ensino para alunos com deficiências. Que as observações feitas ao longo desse trabalho sirvam de base para ações pedagógicas mais eficazes para esse público, com estratégias de ensino efetivas que realmente possam melhorar a qualidade de vida das pessoas com TEA.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), pelo grande número de manifestações, tem demandado diversos estudos e gerado indagações difíceis de serem respondidas pela complexidade do diagnóstico (Giaretta, 2021), pois envolvem características amplas que se manifestam diferentemente em cada pessoa.

O censo demográfico brasileiro de 2022 incluiu pela primeira vez dados específicos sobre autismo, identificando cerca de 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com TEA, o que corresponde a 1,2% da população (IBGE, 2022). Além disso, o Censo Escolar revelou que, entre 2023 e 2024, as matrículas de estudantes com TEA na educação básica aumentaram 44,4 %, passando de 636.202 para 918.877 registros (INEP, 2024). No cenário internacional, dados divulgados pela Rede de Monitoramento do Autismo e Deficiências do Desenvolvimento (ADDM) ligado ao Centers for Disease Control and Prevention (CDC), nos Estados Unidos, apontou que a prevalência do autismo entre crianças de oito anos passou de 1 em 36 em 2020 para 1 em 31 em 2022, confirmando uma tendência global de crescimento.

Nem sempre o diagnóstico de autismo é simples de ser verificado. Cada indivíduo com TEA apresenta singularidades próprias, manifestando assim características diferentes e um padrão não repetitivo de comportamentos, intensidades e manifestações (Teixeira, 2022). Com isso, o autismo torna-se um desafio tanto para a área médica quanto para a área educacional.

No contexto jurídico brasileiro, a legislação vigente, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/96), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015), considera o estudante com autismo como público da educação especial, assegurando direitos específicos àqueles diagnosticados com TEA. Tal definição articula-se com o disposto no § 2º do artigo 1º da Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista: “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais” (Brasil, 2012).

Historicamente, a legislação brasileira tem registrado avanços significativos no que se refere à garantia de direitos das pessoas com deficiência, especialmente no tocante aos direitos fundamentais assegurados constitucionalmente, como dignidade, saúde e educação. Influenciadas por acordos internacionais, pela mobilização da sociedade civil e por experiências de outros países, as políticas públicas de educação inclusiva no Brasil se fortalecem a partir da Constituição Federal de 1988 – CF/88 (Brasil, 1988). Em seu artigo 205, a CF estabelece que a educação é dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. Ademais, no artigo 208, inciso III, assegura-se o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, consolidando o princípio da inclusão no âmbito educacional (Brasil, 1988).

Adicionalmente, o ordenamento jurídico assegura o acesso e a permanência do estudante com deficiência nas escolas regulares (Brasil, 1988, 1996). A LDBEN (Brasil, 1996), em seu capítulo V que trata da Educação Especial, assegura o acolhimento das pessoas com deficiência (PCD) na rede regular de ensino, reforçando assim o preceito constitucional:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹ e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996).

A partir dessa garantia, a presença de estudantes com deficiência nas escolas de todo o país tornou-se mais efetiva. O Censo Escolar 2024, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, evidencia um crescimento expressivo das matrículas na educação especial no Brasil, com aumento de 58,7% no período recente. Esse dado refere-se ao total de estudantes público-alvo da educação especial na educação básica, abrangendo tanto aqueles matriculados em classes comuns do ensino regular quanto em classes e escolas especializadas. Paralelamente, o levantamento

¹ Terminologia utilizada na época da promulgação da Constituição Federal para se referir às pessoas com TEA. A nomenclatura atual é Transtorno do Espectro Autista.

indica que a grande maioria desses estudantes encontra-se inserida em classes comuns, alcançando cerca de 95,7% das matrículas, o que sinaliza avanços na consolidação das políticas de inclusão escolar (INEP, 2024). Dessa forma, observa-se não apenas a ampliação do acesso, mas também uma tendência de fortalecimento da permanência desses estudantes em contextos educacionais inclusivos.

O fundamento constitucional é reforçado com a Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica garantindo assim, no artigo 2º, a matrícula e permanência dos estudantes com deficiência, oferecendo a este público educação de qualidade, ou seja, não basta o acesso, é necessário garantir o atendimento que assegure qualidade e aprendizagem para todos. (Brasil, 2001).

Diversas outras normativas nacionais garantem o acesso à educação às pessoas com deficiência, dentre as quais pode-se citar a Portaria nº 3.284/2003 (Brasil, 2003) que dispôs sobre os requisitos de acessibilidade; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva² (PNEEPEI) (2008), o revogado³ Decreto 7.611/2011 que dispunha sobre a educação especial e sobre o AEE, a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; a Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) que apresentou o Plano Nacional de Educação (PNE) o qual determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para um período de dez anos (2014 a 2024)⁴; a Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), conhecida como “Lei Brasileira de Inclusão” (LBI) que trouxe contribuições como a consolidação do direito à educação inclusiva em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, garantias de acessibilidade, ampliação de acesso ao mercado de trabalho, proteção contra discriminações, fortalecendo a autonomia e os direitos das pessoas com deficiência. Além disso,

² No intervalo compreendido entre o exame de qualificação e defesa desta dissertação de Mestrado, foi publicado o Decreto Nº 12.686/2025 que institui a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, redefinindo o marco regulatório anteriormente estabelecido pela PNEEPEI (2008). Ainda assim, a política anterior mantém expressiva relevância histórica e conceitual para a compreensão dos fundamentos que orientaram a consolidação da educação inclusiva no país.

³ O Decreto Nº 7.611/2011 foi revogado pelo Decreto Nº 12.686/2025 que institui a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva.

⁴ A vigência do PNE foi prorrogada até 31/12/2025 pela Lei Nº 14.934/2024.

há o Parecer CNE/CP nº 50/2023 (Brasil, 2023)⁵ o qual trouxe orientações para o atendimento das pessoas com TEA no ambiente escolar e o recente Decreto Nº 12.686/2025 que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva a qual consolida o direito à educação inclusiva em todas as modalidades e etapas de ensino, dando continuidade aos avanços estabelecidos em outras normativas e reforçando as garantias de acessibilidade, proteção contra discriminação e o fortalecimento da autonomia das pessoas com deficiência no sistema educacional brasileiro.

É possível perceber que, embora o ordenamento jurídico brasileiro seja muito rico, muito há que se discutir sobre o processo de inclusão. A inclusão não se reduz à matrícula no ensino regular (Silva e Lopes, 2019), requer da escola como um todo, ruptura com antigos paradigmas e adoção de novas possibilidades, novos conhecimentos a fim de aumentar as práticas pedagógicas para oferecimento de ensino de qualidade a todos os estudantes. Na visão de Heredero (2010), a escola comum nem sempre está preparada para receber os estudantes com deficiência, em vários aspectos, na estrutura física, nos aspectos pedagógicos, na ação dos educadores que, muitas vezes, se veem despreparados para o trabalho na inclusão (Mantoan, 2003).

Esse fato é verificado na realidade de muitas escolas, nas quais o estudante com deficiência é excluído das práticas pedagógicas sem serem oferecidas alternativas de acesso ao currículo (Mendes, 2017). Desta forma, o estudante é colocado à margem, estando presente nas escolas apenas para atender ao preceito de acesso à educação, ou como muitos relatam “apenas para socializar”. Vale destacar que além do acesso, a permanência e a participação com êxito são garantias legais (Brasil, 1988, 1996, 2008, 2015, 2025).

Segundo Cunha (2016, p. 17), “[...] há educadores que não conhecem a legislação educacional; há aqueles que a conhecem, mas trabalham como se ela não existisse; há educadores que desejariam aplicá-la, mas estão destituídos de estruturas mínimas para o seu exercício.” Essa constatação reforça ainda mais a “inclusão excludente” (Kuenzer, 2007; Schuchter, 2017) que ainda é

⁵ O referido parecer foi homologado e publicado no Diário Oficial da União em 13 de novembro de 2024. Apesar da homologação, o documento tem sido alvo de críticas de diferentes naturezas por parte de pesquisadores, familiares e pessoas com TEA.

presente nos bancos escolares. Como o professor vai acessar o aluno com deficiência, oferecer-lhe uma educação de qualidade, se nem mesmo conhece os direitos a que ele faz jus?

No processo de inclusão, o professor assume papel relevante, ele é o principal agente de ação, está em contato direto com os estudantes como facilitador da aprendizagem. A LDBEN (Brasil, 1996) aponta que o docente deve estar preparado para receber os estudantes com deficiência

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais⁶:

[...]

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

[...]

Alguns estudantes com TEA necessitam, no contexto escolar, de adaptações, de direcionamento e do acompanhamento que será designado pelo processo de avaliação individual de cada aluno. De acordo com Maluf (2023, p. 70), é fundamental aos educadores compreenderem que “[...] os educandos com indicadores de manifestações autísticas em sala de aula vão demonstrar maneiras diferentes de aprender, prestar atenção ou reagir a situações e aos acontecimentos”. O papel do educador nesse contexto, segundo Cunha (2022, p. 105), “[...] requer a primazia da observação para atingir os demais passos: entendimento, prevenção, atuação e intervenção”.

No processo de inclusão do aluno autista torna-se necessário que o professor tenha conhecimentos de como o educando responde aos estímulos externos e de como ele aprende. Cada indivíduo é único e apresenta suas peculiaridades que, em se tratando de uma pessoa com necessidades específicas, faz-se mais que necessário serem levadas em consideração. Neste cenário, conhecer as dificuldades enfrentadas pelos docentes no processo de inclusão dos estudantes autistas é fundamental para que se possa refletir e buscar alternativas que ajudem a solucionar os problemas sobre inclusão dos estudantes TEA enfrentados na realidade da escola pública. A partir dessas percepções, surgem alguns questionamentos: como está sendo o processo de

⁶ Termo utilizado no período para se referir às PCD.

escolarização dos alunos com deficiência? Os professores estão preparados para atender esses estudantes e garantir que eles consigam alcançar as competências mínimas de aprendizado? Como está a inclusão escolar no ensino fundamental II? Os professores conseguem aplicar estratégias pedagógicas inclusivas para atender aos estudantes com TEA? As práticas adotadas nas escolas, onde o professor "ensina" e o aluno "aprende", realmente estão alinhadas com a proposta da educação inclusiva?

Com base nas reflexões sobre autismo e inclusão, esta pesquisa se propõe a analisar o seguinte problema de pesquisa: como se configuram as vivências dos professores da sala de aula comum do Ensino Fundamental II no processo de inclusão de estudantes com TEA?

O Ensino Fundamental II é uma etapa importante da escolarização pois oferece a base necessária para aprendizagens futuras, além de permitir que os estudantes estabeleçam relações que vão potencializar a inserção social e o amadurecimento de emoções para o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos (Brasil, 1996, 2010).

Manter o foco dessa pesquisa nessa etapa da escolarização justifica-se pela necessidade de voltar o olhar para as experiências e os inúmeros desafios que são verificados nessa etapa (Siqueira, 2021). Comumente é uma etapa em que os estudantes enfrentam muitas dificuldades pois é quando começam a ter contato com conteúdos mais complexos, deixam de ter um único professor, passam a ter vários e com tempo reduzido de aula para cada matéria, além das dificuldades próprias da idade (adolescência) como mudanças hormonais e emocionais (Brasil, 2010). Há também um número grande de defasagem idade-série, em uma taxa que, segundo dados do Censo Escolar 2024, alcança 15,7% das matrículas dos anos finais do Ensino Fundamental.

Os anos finais do Ensino Fundamental é uma etapa da escolarização que requer atenção cuidadosa e acolhedora (Brasil, 2010), no entanto, o que se constitui como realidade é a falta de recursos e de políticas públicas voltadas a esse público. A própria organização do ensino nessa etapa não favorece o desenvolvimento de um ensino de qualidade, o professor é sobrecarregado, muitas vezes ele não consegue perceber a dificuldade específica de alguns estudantes porque lidam com turmas superlotadas e as demandas são muitas. Além disso, eles esperam que os estudantes já possuam autonomia o suficiente

e já dominem os pré-requisitos de sua disciplina e se esquecem que os alunos estão acostumados com outro ritmo de aprendizagem próprio dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Os desafios são muitos nessa etapa: falta de políticas públicas, falta de investimento em recursos materiais e humanos, falta de formação continuada de professores, falta de documentos orientadores para nortear o trabalho docente, fatores que influenciam de maneira significativa na qualidade do ensino que é ofertada e que se intensificam, quando, associados a esses fatores, há a presença em sala de aula de estudantes com deficiências, e dentre esses, há os que requerem um olhar mais atento e cuidadoso.

Neste cenário, este estudo teve como objetivo geral analisar as vivências dos professores com a inclusão dos estudantes autistas no Ensino Fundamental II em uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal e como objetivos específicos: a) conhecer o processo de formação docente dos professores que atuam no Ensino Fundamental II, b) conhecer as vivências dos docentes do Ensino Fundamental II junto aos estudantes com TEA, c) identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores do Ensino Fundamental II no atendimento educacional do estudante com TEA, e d) mapear as experiências exitosas vivenciadas pelos professores na inclusão de estudantes com TEA no Ensino Fundamental II.

Com vistas ao cumprimento dos objetivos estabelecidos, os estudos que fundamentam este trabalho serão devidamente apresentados em quatro seções. Na primeira seção, será apresentada a fundamentação teórica que sustentou os apontamentos desse estudo, perpassando por discussões que suscitam o percurso histórico de caracterização do TEA, a escolarização das pessoas com TEA, a inclusão do aluno com TEA no Ensino Fundamental II e a produção de conhecimento sobre a inclusão de alunos com deficiências nos anos finais do Ensino Fundamental.

A segunda seção descreverá o percurso metodológico da pesquisa, contemplando a caracterização do estudo, os participantes da pesquisa, a apresentação dos instrumentos de coleta de dados e a explicitação dos procedimentos adotados para a análise e discussão dos resultados.

A terceira seção destina-se à exposição, interpretação e discussão dos resultados da investigação, focalizando a análise das percepções dos

participantes sobre o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental II, embasando-se na literatura estudada.

A quarta seção será destinada à apresentação do recurso educacional desenvolvido no âmbito desta pesquisa, explicitando seus fundamentos teóricos, objetivos, público a que se destina e estrutura organizacional. Serão descritos os princípios que orientaram sua elaboração, a articulação com os achados do estudo e as contribuições esperadas para a prática docente no contexto da educação inclusiva.

Nas considerações finais, serão destacados os principais desdobramentos suscitados pela pesquisa, enfatizando as contribuições dos resultados para o aprofundamento do debate sobre a temática e para o avanço do conhecimento na área, além da sinalização de possibilidades para investigações futuras.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Caracterizando o Transtorno do Espectro Autista: da compreensão do transtorno até os dias atuais

Conhecer sobre a história do desenvolvimento do conceito do Transtorno do Espectro Autista, remete à origem do nome autismo. Segundo Cunha (2022, p. 20) “[...] o termo autismo origina-se do grego *autós*, que significa de si mesmo [...]” e manifesta-se por “[...] comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimento na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas”. Esse termo foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1908 para se referir a pacientes acometidos por um quadro de esquizofrenia os quais se ausentavam completamente de si, do ambiente e das pessoas por um período prolongado (Giaretta, 2021; Cunha, 2022).

No entanto, os primeiros estudos mais sistematizados sobre o autismo, datam de 1943, quando Léo Kanner, médico psiquiatra, refere-se ao autismo em um estudo sobre psiquiatria infantil denominado “[...] distúrbio autístico do contato afetivo [...]” no qual descreve o comportamento de 11 crianças com idade entre 2 e 11 anos com sintomas semelhantes de isolamento. A essa característica de isolamento Kanner chamou de “[...] isolamento autístico” (Maluf, 2023, p. 27).

Paralelamente aos estudos de Kanner, o médico pediatra austríaco, Hans Asperger, em 1944, apresentou um estudo sobre o autismo intitulado “A psicopatia autista na infância” no qual descreve quatro crianças que apresentam dificuldade de relacionarem-se. Somente mais tarde, em 1981, nos estudos realizados por Lorna Wing, médica psiquiatra e mãe de autista, que os estudos de Asperger ganharam relevância e as características da síndrome por ele relatadas foram denominadas pela estudiosa como “Transtorno de Asperger” (Maluf, 2023).

Os dois médicos, mesmo sem terem conhecimento da pesquisa um do outro, caracterizaram o comportamento observado no grupo de crianças como “[...] incapacidade de se relacionar com outras pessoas e um comportamento marcado por interesses obsessivos” (Teixeira, 2022, p 11).

Os estudos de Kanner e Asperger se assemelham ao listarem as principais características do transtorno: dificuldade na interação social, baixa tolerância à frustração, dificuldade quanto à quebra de rotina, falta de contato visual (Teixeira, 2022). No entanto, eles abordam questões divergentes quanto ao uso da linguagem. Kanner registrou que as crianças observadas por ele apresentavam dificuldade no uso funcional da fala e outros não apresentavam linguagem. Já Asperger apontou que o grupo de crianças por ele estudado não apresentava atraso quanto à linguagem, mas a fala “[...] podia apresentar sem problemas de gramática e com vocabulário variado, porém monótona” (Bosa, 2002, p. 25).

Segundo Teixeira (2022), os estudos de Kanner apontavam que a possível causa do autismo se dava por questões afetivas, as crianças que recebiam pouco ou nenhum carinho da mãe apresentavam dificuldades em se relacionar com outras pessoas. Com base nesse entendimento, por muito tempo perdurou a teoria da mãe geladeira, a qual atribuía a falta de cuidados e carinhos maternos como a principal causa do autismo. Atualmente sabe-se que tal premissa não se confirma e as dificuldades de afetividade tão presente no autismo são próprias do espectro (Rodrigues, 2020).

Segundo Maluf (2023), em 1978 o psiquiatra Michael Rutter propôs uma classificação de autismo embasada em quatro critérios: atrasos e desvios sociais, problemas de comunicação, comportamentos incomuns e início dos sintomas antes dos 30 meses de idade. Esses critérios mais tarde iriam influenciar na elaboração da terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).

Lorna Wing, médica inglesa, foi a primeira estudiosa que caracterizou o autismo como um *espectro* ou *continuum*⁷ (Mas, 2018, p. 41), defendendo que os diferentes estudos realizados por Kanner e Asperger referiam-se à mesma síndrome. De acordo com Rodrigues (2020, p.24), em 1979, Lorna Wing e Judith Gould “[...] apresentam a noção de “espectro autista” que é adotada pela *National Autistic Society* britânica, com o objetivo de caracterizar déficit qualitativos na tríade de comprometimentos – linguagem/comunicação, social e imaginação”. A tríade comportamental apresentada por Lorna Wing e Judith Gould foi uma

⁷ Destaque do autor.

contribuição significativa para caracterização do autismo e é ainda levada em consideração para o rastreio e diagnóstico de autismo (Rodrigues, 2020).

As primeiras classificações sobre o autismo que constam no DSM I e DSM II, enquadravam-no dentro do quadro de esquizofrenia, não sendo considerado um transtorno independente, mas um conjunto de características que se encaixavam dentro de uma patologia mais ampla. Somente no DSM III (1980) é que o autismo foi relacionado como atraso no desenvolvimento (Teixeira, 2022).

Os estudos de Rutter, do final da década de 70, influenciaram de forma significativa o diagnóstico de autismo, resultando na elaboração do DSM III no qual o autismo foi, pela primeira vez, colocado em uma nova categoria de “transtornos invasivos do desenvolvimento” (TID) deixando de ser considerado como psicose infantil e sendo classificado como transtorno do desenvolvimento. (Maluf, 2023)

Em 1994 uma nova classificação de autismo é apresentada pelo DSM- IV: Transtorno global do desenvolvimento, o qual foi subdividido em Transtorno Autístico, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância e Síndrome de Rett. Em 2013, quando foi publicada a 5ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5, as subdivisões do transtorno global do desenvolvimento desaparecem e o novo termo/conceito que passa a ser utilizado é “Transtorno do Espectro Autista” compreendido como um “[...] *continuum* de manifestações de ampla variabilidade [...]” (Teixeira, 2022, p. 12). Ao longo do tempo, as classificações e conceitos sobre o autismo foram passando por transformações até chegar à classificação atual.

Hodiernamente o diagnóstico do TEA é realizado com base nos critérios definidos no DSM-V TR (APA, 2022) e a 11ª edição da Classificação Internacional de Doenças – CID 11⁸. O quadro é apresentado como uma ampla variabilidade e possibilidades diversas que se manifestam diferentemente em cada indivíduo acometido pelo transtorno. (Teixeira, 2022). O DSM apresenta cinco critérios (A, B, C, D, E) para o diagnóstico, a saber:

⁸ A CID 11 entrou em vigor em janeiro de 2025, mas tem até 2027 para sua plena utilização. Está disponível em <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>. No Brasil, ainda há muitos médicos que ainda utilizam a CID 10 e muitos diagnósticos de TEA são feitos levando-se em consideração essa classificação.

A) Déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; B) Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; C) Os sintomas devem estar presentes precocemente no período do desenvolvimento; D) Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente; E) Essas perturbações não são mais bem explicadas por deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) ou por atraso global do desenvolvimento. (APA, 2014, p.50)

O DSM-5 TR (2022) classifica o TEA em três níveis a depender do tipo de suporte/apoio que o autista necessita:

Tabela 1 - Classificação dos níveis de TEA

Classificação do TEA	Caracterização
Nível 1 “exigindo apoio”	Enquadram-se nessa classificação, aqueles autistas que possuem um nível notável de comprometimento nas relações sociais de comunicação, mas sem implicações muito significativas, sendo capaz, por exemplo, de estabelecer relações sociais, mas apresentar falhas no processo de comunicação e interação com frases mal construídas e relações mal-sucedidas. Quanto ao comportamento, esses são repetitivos e restritos, com dificuldade de adaptação a novas atividades e situações.
Nível 2 “exigindo apoio substancial”	Nessa classificação, enquadram-se os autistas que apresentam grave comprometimento nas relações sociais e nas habilidades de comunicação verbal e não-verbal, mesmo com a presença de apoio. O comportamento é repetitivo e com inflexibilidade a mudanças.
Nível 3 “exigindo apoio muito substancial”	As pessoas com autismo classificados nesse nível apresentam grandes déficits sociais, a interação é restrita e muitas vezes incomum, o padrão de comunicação é limitado e a questão comportamental

	apresenta perdas muito significativas (APA, 2014).
Fonte: APA (2014, 2022).	

O diagnóstico do TEA sofreu alterações ao longo do tempo, evoluindo de uma condição psiquiátrica restrita para a abordagem ampla de espectro atualmente adotada. Tendo em vista o aumento das manifestações do transtorno nos últimos anos, segundo dados do Centers for Disease Control and Prevention (CDC) dos Estados Unidos, observou-se em 2022 uma incidência de 1 caso para cada 31 crianças de 8 anos, comparativamente ao ano 2000, quando a proporção era de 1 para cada 150 crianças diagnosticadas. É relevante considerar que alguns fatores podem explicar esse crescimento, como a mudança nos critérios diagnósticos, maior conhecimento sobre o transtorno, avanços nas pesquisas e instrumentos de avaliação e diagnóstico, maior conhecimento e envolvimento das famílias, dentre outros (Teixeira, 2022). Além disso, esses números indicam que há ainda muitos aspectos a serem investigados sobre o TEA, apesar dos importantes avanços alcançados pelas pesquisas científicas nas áreas de neurociência, psicologia e educação (Teixeira, 2022).

Um quadro clínico de TEA apresenta características diversas que se manifestam diferentemente em cada indivíduo que é acometido pelo transtorno. É importante ter claro que as principais implicações do autismo comprometem e trazem prejuízos ao que Cunha (2022) chama de “tríade comportamental”: dificuldades nas interações sociais, comprometimentos na comunicação e padrões restritos e repetitivos de comportamento. Dentro dessa tríade, as manifestações são várias: atraso ou ausência da fala, falta de contato visual, estereotipias motoras, rigidez comportamental, inflexibilidade cognitiva, dificuldade em socialização, seletividade alimentar etc. Assim, cada pessoa com TEA pode apresentar características mais ou menos intensas dependendo do seu nível de comprometimento (Teixeira, 2022). Por isso faz-se necessário conhecer, acolher, compreender cada indivíduo com suas particularidades para ajudá-lo no seu processo de desenvolvimento dentro do espectro.

Ainda não há estudos que apontam uma causa específica para o autismo. Sabe-se que causas multifatoriais como fatores genéticos e ambientais (idade dos pais, uso de drogas na gestação, doenças, prematuridade etc.) influenciam na manifestação do TEA (Giaretta, 2021). Além disso, o diagnóstico de TEA pode vir associado a outros diferentes transtornos do neurodesenvolvimento como Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, transtorno de ansiedade, epilepsia, depressão, dentre outros (Teixeira, 2022). Por consequência, faz-se necessário um diagnóstico preciso, realizado por equipe multidisciplinar, com observações em diferentes contextos, com base nos critérios diagnósticos apresentados no DSM-V, definindo quais características se adequam ao TEA e quais são específicos de outra comorbidade para assim fazer-se a intervenção adequada e atender as necessidades específicas de cada indivíduo (Teixeira, 2022).

Embora o diagnóstico em si não seja fator definidor para a educação, ele se faz necessário como auxílio no direcionamento das práticas pedagógicas, ajudando na identificação e condução das necessidades específicas da pessoa com TEA. O Decreto nº 12.686/2025 explicita que a oferta do Atendimento Educacional Especializado e dos apoios escolares independe da apresentação de laudo, devendo fundamentar-se na avaliação pedagógica e no estudo de caso, orientando a elaboração de práticas e estratégias que atendam às necessidades educacionais do estudante (Brasil, 2025). Para o ambiente escolar destaca-se o planejamento de ações direcionadas a esse público, valorização das potencialidades e o desenvolvimento integral do estudante (Rodrigues, 2020). Ao compreender o quadro clínico do estudante, a escola de uma maneira geral, pode atuar de forma mais sensível e assertiva às necessidades desse estudante, respeitando sua singularidade e valorizando suas potencialidades. Esse acolhimento é essencial para que o foco da educação esteja centrado na pessoa com potencialidades e fragilidades e não apenas na patologia (Cunha, 2023).

As características comportamentais apresentadas pelas pessoas com TEA, interferem de maneira singular no seu processo de desenvolvimento e podem trazer implicações para a vida futura em diversos contextos: educacional, social, profissional. O fator biológico, entretanto, não deve ser limitador para seu desenvolvimento e aprendizagens (Rodrigues, 2020). Por isso, o quanto antes

se faz o diagnóstico, mais cedo pode se iniciar as intervenções e mais oportunidades de desenvolvimento e adaptação à sua condição neuroatípica a pessoa terá. Nesse processo, o papel da escola é fundamental, é nesse ambiente que qualquer pessoa, típica ou atípica, estabelece as primeiras relações sociais e dá os primeiros passos em direção à sua autonomia e independência. Fazer da escola esse espaço de crescimento e de formação levando em consideração os agentes participantes de um universo diverso, é o grande desafio dos sistemas educacionais (Reis, 2016).

2.2 A escolarização da pessoa com Transtorno do Espectro Autista

A trajetória da escolarização de pessoas com deficiência percorreu, historicamente, etapas que variaram desde a exclusão total até o atual modelo de inclusão (Fernandes, Schlesener e Mosquera, 2011). Compreender esse percurso é essencial para analisar a evolução dos conceitos, métodos e técnicas de ensino que fundamentam a educação inclusiva. Embora este estudo se concentre na educação de indivíduos com TEA — cujas pesquisas específicas remontam ao início do século XX —, é razoável deduzir que, na ausência de registros clínicos detalhados na época, muitas pessoas com autismo tenham recebido o mesmo tratamento destinado ao público geral com deficiência. Januzzi (2017) relata que

Também se pode supor que crianças com anomalias não acentuadas tivessem recebido o mesmo encaminhamento, enquanto outras mais prejudicadas permanecessem com adultos nos locais que essas Santas Casas mantinham para doentes [...] embora o costume da época julgasse que loucura era mais caso de polícia do que de hospital [...] (Januzzi, 2017, cap. 1, seção Tentativas de institucionalização).

Na antiguidade, o contexto social da época legitimava que crianças nascidas com algum tipo de deficiência deveriam ser excluídas do convívio social, sendo mortas, jogadas em precipícios ou desprezadas ao total abandono. Esse modelo de exclusão perdurou por muito tempo e permeava o imaginário das pessoas que, em muitas culturas, acreditavam que a deficiência era uma maldição dos deuses (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011).

O modelo de exclusão dá lugar à segregação quando, influenciados pela filosofia do Cristianismo, acreditava-se que as pessoas com deficiência possuíam alma e não se poderia mais exterminá-las. A partir de então, eram abandonadas geralmente em instituições religiosas que se compadeciam dessa condição e acolhiam essas pessoas, mas, ainda assim, havia “[...] práticas de abandono e inanição” (Capellini; Rodrigues, 2010, p 17).

Na história da educação da PCD no Brasil, as abordagens europeias influenciaram as concepções sobre deficiência e, conseqüentemente, seu atendimento. Até o final do século XVII, as pessoas com deficiência eram abandonadas nas ruas, igrejas, conventos brasileiros. Viviam à margem da

sociedade, eram expostos à própria sorte, conhecidos como indivíduos sem valor e chamados de “inválidos” (Sassaki, 2014).

De acordo com Capellini e Rodrigues (2010, p 30) “[...] a criação da “roda de expostos” em Salvador e Rio de Janeiro, no início do século XVIII e, em São Paulo, no início do século XIX, deu início a institucionalização dessas crianças que eram cuidadas por religiosas e disponibilizadas para adoção”. Nesse contexto, em determinados períodos históricos, essas pessoas também foram submetidas a práticas de exposição e exploração, sendo utilizadas como forma de entretenimento em espetáculos que evidenciavam a exclusão e a desumanização. Com a realização da roda dos expostos se inicia um novo percurso na trajetória das PCD no Brasil. De acordo com Januzzi (2004), a institucionalização deste período mantinha o enfoque na deficiência e o propósito era que não faltasse a esses marginalizados um lugar para serem abrigados e alimentados.

Somente na idade contemporânea é que a concepção de deficiência começa a ser modificada e passa a ser vista como um fatalismo genético. No século XIX surgem as primeiras instituições que se preocupam em oferecer às pessoas com deficiência, um programa de ensino sistemático a exemplo de Jean Itard e seu discípulo Edward Séguin (Capellini; Rodrigues, 2010), os quais fundamentavam-se na crença de que o desenvolvimento humano poderia ser promovido por meio da experiência e da intervenção pedagógica planejada, defendendo que, mesmo diante de limitações, o indivíduo é passível de aprendizagem quando submetido a práticas educativas intencionais e sistemáticas.

Segundo Mazzota (2001), no Brasil, os primeiros atendimentos escolares voltados às pessoas com deficiência ocorreram por volta de 1853 quando a primeira providência nesse sentido foi tomada por Dom Pedro II que fundou o “Imperial Instituto dos Meninos Cegos” e, posteriormente a criação do “Imperial Instituto de Surdos-Mudos” em 1857. Assim, deu-se início a um lento percurso pela escolarização das pessoas com deficiência. Algumas outras ações como a publicação de trabalhos científicos e a criação do hospital voltado ao atendimento médico-pedagógico em Salvador foram tomadas, mas ainda insignificantes para se considerar como escolarização pois se configuravam como iniciativas isoladas, de acesso restrito e com forte caráter assistencialista,

marcadas pela predominância do modelo médico e pela ausência de sistematização curricular e de políticas educacionais amplas (Mazzota, 2001).

Em 1903 é criada no Rio de Janeiro a primeira escola especial para crianças consideradas anormais – o Pavilhão Bourneville, localizado no Hospício⁹ Juquery. De acordo com Sassaki (2014), nesse período, as pessoas com deficiência eram chamadas de “incapacitados ou incapazes” denotando que eram pessoas que não tinham condições para participar da vida em sociedade. Mesmo com a iniciativa da escola especial, prevalecia ainda a ideia de que a PCD devia ser cuidada em casa e, quando muito, institucionalizada (Capellini; Rodrigues, 2010).

Quase que paralelamente ao surgimento da primeira escola para pessoas com deficiência no Brasil, o termo autismo é usado pela primeira vez por Eugen Bleuler em 1908 para se referir às crianças em estado de isolamento provocadas pela esquizofrenia conforme já abordado na seção 2.1 que trata sobre a caracterização do TEA, da compreensão do transtorno até os dias atuais.

No início da República, a educação para PCD no Brasil era basicamente voltada ao público de cegos e surdos, acontecendo em instituições específicas, enquanto as demais deficiências eram cuidadas em casa por familiares ou internadas em condições inadequadas (Januzzi 2017). Neste panorama, é possível que pessoas com TEA estivessem entre estes últimos.

Por volta dos anos de 1920, por iniciativa de alguns médicos, junto aos hospitais psiquiátricos foram abertos pavilhões para acolhimento das crianças com deficiência a fim de oferecer a elas um atendimento pedagógico. De acordo com Januzzi (2017), esses pavilhões expressavam a manutenção da segregação, mas representavam mais do que isso, era

“[...] a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação, já era o desafio trazido ao campo pedagógico [...]”. (Januzzi, 2017, p. 50)

No início do século XX, no Brasil, dá-se início ao ideário da Escola Nova, um modelo de educação no qual se atribuía à escola o principal fator para

⁹ Termo em desuso para se referir à hospitais psiquiátricos.

transformações sociais. Nesse período, enfatiza-se a importância da escola e tem início as discussões e debates com foco nos métodos e técnicas de ensino. Tem-se aqui referência à figura de Helena Antipoff com a criação das classes especiais que gradativamente foram sendo incorporadas a educação nacional, marcando um percurso de iniciação das teorias psicológicas que passaram a influenciar fortemente a educação (Januzzi, 2004). À Helena Antipoff também é dado o crédito pela fundação da Sociedade Pestalozzi, trabalho que influenciou significativamente a criação das primeiras Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Rafante, 2011). Nesse momento histórico, o autismo ainda era visto como uma patologia relacionado à esquizofrenia, conforme mencionado na subseção 2.1 “Caracterizando o Transtorno do Espectro Autista”.

Em 1943, quando os primeiros estudos sobre Autismo foram publicados por Leo Kanner, o Brasil contava com aproximadamente 40 estabelecimentos de ensino para pessoas com deficiência, sendo que 27 (vinte e sete) eram instituições públicas e as demais privadas. A educação das pessoas com deficiência era atribuída a essas instituições, não se sabe exatamente como essas crianças eram atendidas, mas mantinha-se o caráter assistencialista (Capellini; Rodrigues, 2010).

No Brasil, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 4024/1961 (Brasil, 1961), já versava no Título X – Da Educação dos Excepcionais¹⁰, artigo 88: “A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (Brasil, 1961). Nesse cenário, deu-se início ao processo de integração das pessoas com deficiência “[...] sob a premissa básica de que todas as pessoas com deficiências tinham o direito de usufruir das condições de vida mais comuns ou normais possíveis [...]” (Pletsch, 2014, p. 7). No entanto, essa integração não representava uma participação efetiva, a escola apenas cumpria seu papel de ensinar e para isso “[...] a pessoa com deficiência deveria mostrar que tinha condições de estar em uma classe regular”. (Pletsch, 2014). A maioria das pessoas com deficiência frequentavam classes especiais ou instituições específicas para atendimento.

¹⁰ Termo utilizado na época para se referir às PCD.

Oficialmente, a institucionalização da Educação Especial se deu em 1973 quando foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão responsável por definir as políticas de educação especial no país, mas ainda assim, mantinha-se o caráter segregador e excludente aos quais as PCD eram expostas. O atendimento se dava paralelamente ao ensino regular, em classes e escolas especiais e quase não havia vagas que atendessem a demanda desse público (Pletsch, 2014).

No final da década de 1970, o estudioso Michael Rutter apresentou os quatro critérios definidores do diagnóstico de TEA que influenciaram na classificação de autismo apresentada no DSM III (Maluf, 2023). Os estudos de Maluf (2023) apontam que este fato parece não ter influenciado a educação de pessoas com autismo propriamente dita, pois o diagnóstico neste período era difícil, muitos poderiam estar com diagnóstico inadequado, e a educação de PCD se dava por meio de classes especiais, instituições especiais como a APAE e a Sociedade Pestalozzi, ou ainda ficavam em casa sob os cuidados familiares.

Na década de 80, quando o autismo foi colocado na categoria dos transtornos invasivos do desenvolvimento (TID) no DSM III (Maluf, 2023), houve, no Brasil, a criação da primeira Associação de Pais e Amigos dos Autistas (AMA). Nesse período, é possível que as famílias ainda dispusessem de informações bastante restritas sobre o autismo, enquanto a escolarização dessas pessoas ocorria predominantemente em classes e instituições especializadas. Vivia-se ainda num modelo de integração em que prevaleciam o assistencialismo e a normalização (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011).

No campo dos direitos políticos, em 1988 se dá a promulgação da CF/88 (Brasil, 1988) que trouxe ganhos significativos na luta pelos direitos da PCD, dentre eles, a educação. A educação passa a ser vista como direito de todos, dever do Estado e da família. Com isso, a constituição já sinalizava os primeiros passos para a inclusão, que deveria acontecer preferencialmente na rede regular de ensino.

A década de 1990 foi marcada por duas importantes contribuições mundiais para a educação inclusiva. Em 1990 ocorreu em Jontiem, na Tailândia a Conferência Mundial de Educação para todos da qual o Brasil participou. Dessa conferência nasceu a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990).

No ano de 1994, outro importante marco político internacional muda de forma decisiva o cenário mundial sobre a educação inclusiva: aconteceu em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Educação Especial. O Brasil é signatário dessa convenção internacional, na qual foi promulgada a Declaração de Salamanca (Brasil, 1994). A partir da publicização desta declaração, a educação inclusiva ganha forças e assume-se o compromisso de efetivação de uma política de fato inclusiva (Corsini, 2016). É importante destacar que a inclusão defendida nessa declaração não se restringe às pessoas com deficiência, mas abrange a diversidade humana em suas múltiplas expressões, contemplando diferenças de ordem étnica, cultural, social, entre outras, reconhecendo o direito de todos os grupos à participação plena nos espaços educacionais.

No cenário nacional, os movimentos sociais de pais e das próprias pessoas com deficiência ganham força nesse período (década de 90), e exigem do governo políticas públicas para efetivação dos direitos das PCD, dentre eles, a educação. Ainda no ano de 1994, no Brasil, é elaborada a Política Nacional de Educação Especial – PNEE (Brasil, 1994) a qual, em sentido oposto à tendência de movimentos mundiais pela educação inclusiva, mantêm um caráter de integração e normalização (Landim et al, 2024), defendendo que os atendimentos aos “genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais¹¹” (Brasil, 1994, p. 13), fosse feito em classes e escolas especiais e somente quando possível, e estes tivessem condições de acompanhar e realizar as atividades dos estudantes “ditos normais¹²” (Brasil, 1994, p. 19) é que o atendimento seria feito em classe comum.

Dois anos após a PNEE, é sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996) na qual é dedicado um capítulo para tratar especificamente da Educação Especial. Nesta lei confirma-se o preceito constitucional de que a “escolarização das pessoas com deficiência ocorra preferencialmente na rede regular de ensino”. (Brasil, 1996). Nota-se que a legislação brasileira é afinada com as mais recentes diretrizes mundiais sobre Educação Inclusiva.

¹¹ Nomenclatura utilizada no texto da PNEE para se referir aos estudantes com deficiências.

¹² Terminologia utilizada no texto da PNEE para se referir aos estudantes típicos.

Neste contexto de mudança de perspectivas para uma educação inclusiva, uma nova versão do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais, o DSM-IV, apresenta diferente classificação para o autismo. Nesse cenário, a escolarização dos estudantes com TEA e de outras deficiências acontecia a passos lentos e longe de uma educação que fosse inclusiva

“[...] apesar do discurso em defesa da inclusão escolar, as matrículas nas instituições filantrópicas privadas não diminuíram. Pelo contrário, aumentaram gradativamente [...] esses alunos continuavam tendo acesso à educação de forma segregada, fora das classes comuns do ensino regular, como previa a legislação [...] (Plestch, 2014, p 13)

Progressivamente a educação inclusiva foi ganhando forças no cenário político, mesmo que ainda longe de se alcançar resultados práticos. Alguns outros documentos legais trouxeram importantes contribuições para a educação das pessoas com deficiência, desses destaca-se o Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999) que regulamenta a Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989 (Brasil, 1989) e dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência¹³. Nesse documento, além de trazer “orientações normativas que objetivam assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência” (Brasil, 1999), a educação especial é definida como tema transversal que perpassa todas as modalidades de ensino. Outro documento que merece destaque é a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 (Brasil, 2001) na qual são definidas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica assegurando que:

“[] os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos estudantes com TEA e necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (Brasil, 2001).

Além da consolidação da perspectiva inclusiva da educação especial, destaca-se que essa resolução apresenta o caráter transitório das classes

¹³ Nomenclatura utilizada no texto da Lei.

especiais, servindo de apoio complementar e progressivo da inclusão dos estudantes com deficiência na rede regular de ensino (Brasil, 2001).

Em 2008, a educação inclusiva ganha importante destaque com a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008)¹⁴. Esse documento consolidou a Educação Especial como uma modalidade de educação escolar transversal que deve estar presente em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2008). Além disso, mesmo com a publicação da nova Política de Educação Especial Inclusiva, a política de 2008 é considerada um marco importante na história da Educação Especial (Landim et al, 2024), pois passou a orientar a inclusão escolar, reforçou o direito de todos os alunos à escolarização em classes comuns com apoio do professor da Educação Especial, e oferta do serviço do AEE, aborda a formação do professor como aliada ao fortalecimento da proposta inclusiva, propõe a reestruturação da escola para acolhimento à diversidade (Brasil, 2008), rompendo de vez com o modelo de integração e normalização da PNEE de 1994.

Outro importante documento que foi direcionado à Educação Especial é o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011)¹⁵, que dentre outras questões, assegura a oferta do AEE, compreendido como um serviço da educação especial de caráter complementar ou suplementar ao ensino regular. O decreto define os objetivos do AEE, ações e orienta que esse atendimento seja articulado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das unidades escolares, devendo atender às necessidades específicas dos estudantes, disponibilizar recursos e estratégias de acessibilidade e promover sua autonomia e participação no contexto escolar. Além disso, o decreto estabelece que o AEE não substitui o ensino comum, sendo ofertado, preferencialmente, no turno inverso ao da escolarização, como forma de garantir condições efetivas de inclusão (Brasil, 2011).

¹⁴ A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) foi um importante referencial orientador das ações voltadas à educação inclusiva no Brasil. Em 2025, a política foi reorganizada e formalizada por meio do Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, tendo sua redação posteriormente aprimorada pelo Decreto nº 12.773/2025.

¹⁵ O Decreto nº 7.611/2011 foi revogado pelo Decreto nº 12.686/2025.

No ano de 2012, a pessoa com autismo ganha notório espaço na esfera política. Com o apoio de movimentos sociais e associações de pais de pessoas com TEA, é elaborada a Lei 12.764, de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), a qual institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da pessoa com TEA, conhecida como Lei Berenice Piana em homenagem a uma mãe de pessoa com TEA que teve intensa participação na luta pelos direitos dessas pessoas. Além de avançar no alcance de direitos como educação, saúde, e direitos sociais a essa classe historicamente excluída, a lei é a primeira no país a considerar: “§ 2º A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais”. (Brasil, 2012).

Em termos de legislação, os avanços foram muitos. A educação das pessoas com autismo começa a acontecer nas escolas regulares, em classes comuns, assegurando os direitos conquistados. Com isso, há uma crescente no número de matrículas de estudantes com TEA na escola regular conforme apontou o Censo Demográfico de 2024. De acordo com os dados da pesquisa, observa-se que a taxa de escolarização das pessoas com Transtorno do Espectro Autista alcançou 36,9%, superando a taxa registrada para a população em geral, que foi de 24,3% (IBGE, 2025). No entanto há que se refletir sobre as condições de permanência e participação com êxito desses estudantes e como a inclusão está, de fato, ocorrendo.

Em 2013, a nova classificação do autismo apresentada na 5ª versão do DSM, traz consequências para o campo educacional no sentido que crescem de forma considerável os diagnósticos de TEA e consequentemente o número de matrículas desses estudantes nas escolas regulares. O censo escolar da educação básica de 2013 não apresenta o número de matrículas por tipo de deficiência, mas revela um crescimento de 4,5% de matrículas de estudantes PCD nas classes comuns, comparados aos números do ano anterior (INEP, 2013). Cada vez mais a escola deve estar preparada para atender a esse público, com oferta de ensino de qualidade para todos. No entanto, muito ainda há que se discutir e fazer para que os direitos dos estudantes com TEA sejam garantidos, e eles tenham um ensino de qualidade, que promova aprendizagens significativas.

Destaca-se ainda no cenário político a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei 13.146/2015 (Brasil, 2015) – na qual a pessoa com deficiência, dentre elas a pessoa com TEA, tem garantidos direitos fundamentais. Conhecida como Estatuto da pessoa com deficiência, a lei é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015).

Diante do que preconiza a LBI (Brasil, 2015) nota-se que a inclusão escolar reflete um novo paradigma centrado nos direitos humanos de igualdade. Entre os temas abordados, a lei versa sobre a matrícula da pessoa com TEA, a qual não pode ser negada pelas instituições escolares, públicas ou privadas. No entanto, o desafio não está na inserção desta criança ao contexto escolar, mas em dar condições plenas para o seu desenvolvimento, com acessibilidade física, pedagógica e atitudinal, adaptações de recursos, garantia de AEE, tecnologia assistiva, profissionais qualificados dentre outros aportes.

Destaca-se que a LBI (Brasil, 2015) reconhece a tecnologia assistiva como instrumento para promover a autonomia e acessibilidade, no entanto, muitas escolas não possuem recursos financeiros e nem mesmo estrutura física para garantia desse direito. Dessa forma, as políticas públicas não se efetivam, faltando ações mais concretas para a inclusão escolar (Riboli; Pertuzzatti, 2025). Outro aspecto que se evidencia refere-se à formação de professores, assegurada pela LBI, cuja efetivação no contexto das redes de ensino demanda análise crítica e problematização quanto às condições concretas de sua materialização. Nesse cenário, inicia-se um novo desafio para a educação brasileira e consequentemente para os professores: transformar os sistemas educacionais em sistemas democráticos rompendo-se com a resistência à inclusão de todos (Landim et al, 2024).

Estreitando ainda mais as garantias dos direitos das pessoas com TEA, foi elaborado e aprovado, com caráter orientativo, no final de 2023, o Parecer do Conselho Nacional de Educação Nº 50/23 (Brasil, 2023). Esse parecer traz um relatório técnico com orientações sobre o atendimento educacional ao estudante com TEA. O documento versa sobre direitos dos estudantes com TEA que vão da contemplação do planejamento da política de inclusão deles no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar a direitos individuais como

avaliação, Programa de Ensino Individualizado (PEI), Plano de Atendimento Educacional Especializado (Plano de AEE), protocolo de conduta, atividades e avaliações adaptadas.

Recentemente, o Decreto nº 12.686/2025, publicado em outubro de 2025, que instituiu a nova Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) representa um marco na trajetória das políticas públicas brasileiras voltadas para a escolarização de estudantes com deficiência. Após intensas críticas, esse decreto foi alterado pelo Decreto nº 12773/2025 conferindo maior concretude e operacionalidade às diretrizes estabelecidas pelo Decreto nº 12.686/2025. Ele reafirma o preceito constitucional do direito à educação para todos, valida os princípios fundamentais de igualdade e não discriminação, alinhando-se a outros dispositivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Lei Brasileira de Inclusão (Almeida, 2025). Além disso, embora não apresente formas de efetivação do direito, fortalece garantias de acesso e permanência de estudantes com deficiências em turmas regulares.

A nova política enfatiza a organização do sistema educacional geral para garantir suporte pedagógico, adaptação curricular, acessibilidade física e comunicação para estudantes público da Educação Especial. Esta orientação estrutural é essencial para que a inclusão não se limite a uma disposição formal, mas se traduza em práticas concretas no cotidiano escolar. A ampliação da formação continuada de professores e a previsão de planos individualizados de atendimento refletem uma compreensão de que a inclusão requer recursos humanos qualificados e estratégias pedagógicas diferenciadas (Brasil, 2025).

Apesar dos avanços normativos, a implementação efetiva da PNEEI enfrenta desafios concretos que merecem reflexão. A exigência de que escolas regulares disponham de suporte qualificado e serviços complementares impõe demandas significativas de financiamento público e de capacitação docente que, historicamente, têm sido insuficientes na rede pública de ensino. Almeida (2025) reflete que a política traz aspectos muito abrangentes o que pode acarretar dificuldades em monitoramento da eficácia, e comprometer a aplicabilidade e o impacto que trará à aprendizagem dos estudantes de modo geral.

Ao mesmo tempo que representa um avanço ao consolidar princípios inclusivos, “reconhecendo o papel das atitudes e das estruturas institucionais na manutenção das desigualdades” (Almeida, 2025, p. 7), a efetividade dessa

política dependerá fortemente da atuação governamental para implementação dos direitos ali garantidos, mobilização de recursos para a formação e capacitação de profissionais, suprir as instituições de recursos humanos, materiais e financeiros, além de coordenar a articulação entre os diversos setores. Sem o fomento das políticas públicas, dificilmente as diretrizes consolidadas serão transformadas em práticas efetivas de aprendizagem e inclusão.

Diante desse cenário, não há mais possibilidades da escola manter práticas integrativas e segregacionistas. Impõe-se a adoção de uma postura alinhada às exigências legais e aos princípios da educação inclusiva, o que demanda a revisão das concepções pedagógicas e da organização do trabalho docente. Torna-se necessário investir tanto em estratégias individualizadas — como o PEI, destinado aos estudantes que dele necessitam — quanto em práticas pedagógicas “inclusivas inovadoras”, conforme propõe (Mendes, 2023) como o ensino colaborativo, o sistema de suporte multicamadas, o desenho universal para as aprendizagens (DUA), a abordagem de ensino diferenciado e a aprendizagem cooperativa, ampliando as possibilidades de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes.

As práticas universalistas, são apontadas por Mendes (2023) como alternativas potentes para a efetivação da inclusão escolar, na medida em que partem do pressuposto de que a diversidade é constitutiva da sala de aula. Essas práticas propõem a organização do ensino de forma planejada, flexível e colaborativa, com diferentes níveis de apoio e mediação, buscando ampliar o acesso ao currículo e otimizar as oportunidades de aprendizagem de todos os estudantes. Ao invés de respostas pedagógicas pontuais ou segregadas, privilegiam estratégias que fortalecem o trabalho coletivo entre os profissionais da escola e antecipam as necessidades educacionais, contribuindo para a construção de ambientes pedagógicos mais equitativos, acessíveis e responsivos às singularidades dos alunos.

Utilizar essas metodologias não são garantias de sucesso pois não há um padrão a ser usado para aprendizagem de todos, mas são modelos que trazem novas possibilidades de auxílio aos educadores para práticas mais eficazes ao trabalharem na perspectiva da inclusão (Zerbato; Mendes, 2018). Assumir essas metodologias é emergencial, pois abarcam uma proposta de ensino que vai além

dos padrões convencionais e buscam inserir o estudante diverso (não apenas o estudante com TEA) num modelo em que todos participam e são sujeitos de direito e de fato. Mendes (2023), ao discutir práticas inclusivas inovadoras na sala de aula regular, argumenta que o Sistema de Suporte Multicamada é uma abordagem pedagógica baseada na responsabilidade coletiva, colaboração e planejamento. A autora ressalta a importância das abordagens universalistas, em que o ensino é planejado para contemplar a diversidade, minimizando a necessidade de intervenções intensivas limitadas a um pequeno grupo de estudantes para os quais as medidas universais não foram suficientes. Com essa estratégia, cerca de 80% dos alunos da Educação Especial se beneficiam das práticas universais, evidenciando a necessidade de aprimorar as estratégias pedagógicas por meio de métodos inovadores e estimulantes para a aprendizagem (Mendes, 2023).

Mudar a realidade da escola requer mudança de atitudes de todos os envolvidos na comunidade escolar, mas antes de tudo, requer do professor ser um educador nos moldes exigidos pelo atual cenário inclusivo, um professor pesquisador, que ao conhecer as particularidades de seus alunos, vai em busca de alternativas pedagógicas, de sugestões e encaminhamentos para melhor atender o seu aluno levando-o a construir aprendizagens significativas (Heredero, 2010). Para isso ele precisa contar com apoio institucional, políticas públicas de incentivo à profissão, reconhecimento e valorização do trabalho pedagógico, horas destinadas a planejamento, articulação com professores especialistas, formação continuada, disponibilidade de materiais e recursos, contribuindo assim, para a melhoria de práticas educativas inclusivas (Zerbato; Mendes, 2018)

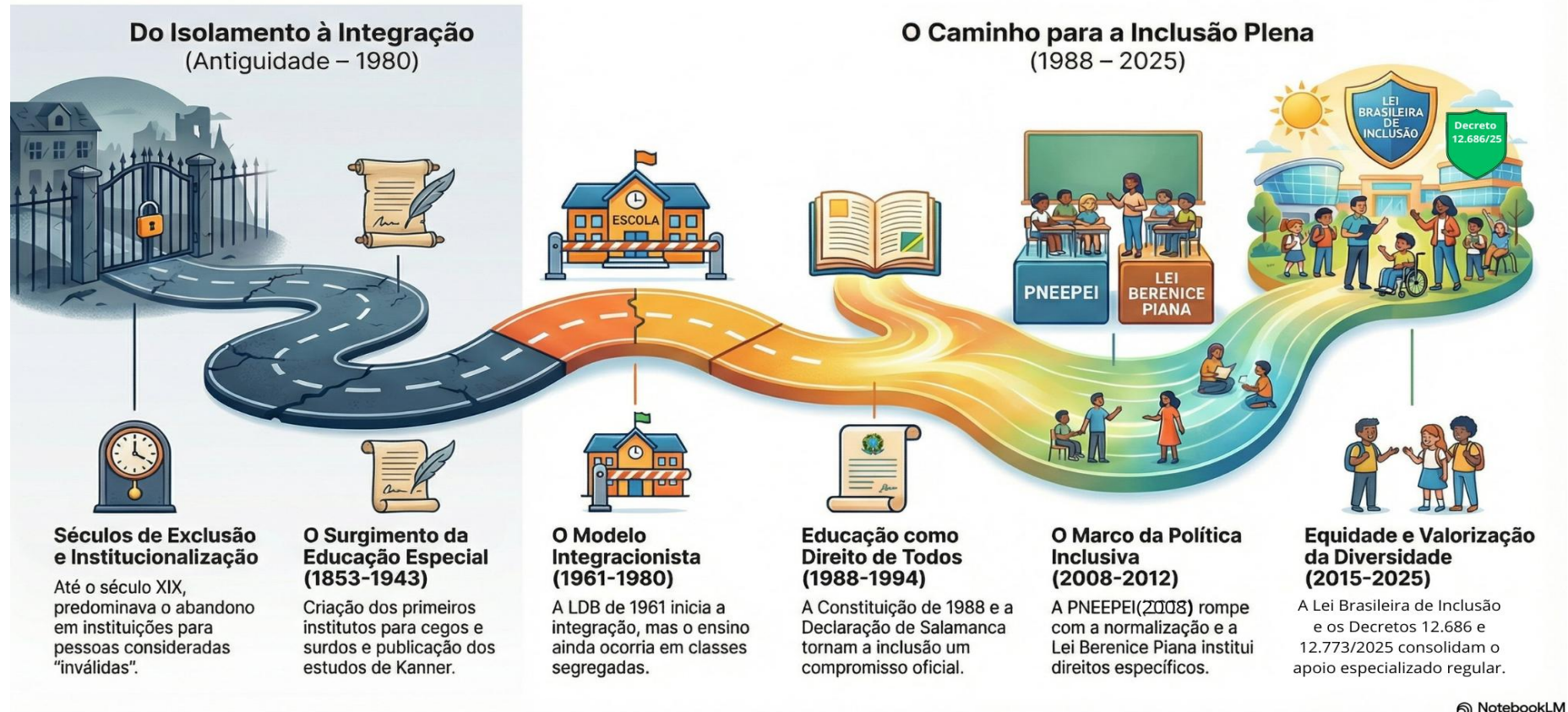
A inclusão escolar não é papel unicamente do professor da sala comum, e tampouco ele conseguirá realizar sozinho (Zerbato; Mendes, 2018). A inclusão escolar requer que os todos os profissionais envolvidos se apoiem, requer recursos financeiros, apoio governamental, formação necessária (Zerbato; Mendes, 2018). Percebendo, assim, como são realizados os processos de ensino e aprendizagem que melhor se adaptem as necessidades dos educandos, todos os envolvidos no universo educacional podem contribuir para propiciar aos estudantes o desenvolvimento de competências e habilidades que

lhes garantam, não só o direito de estarem na escola, mas o direito de permanecerem, aprenderem e serem sujeitos da própria aprendizagem.

A Figura 1 apresenta uma síntese da escolarização do indivíduo com TEA ao longo da história da educação brasileira, evidenciando os principais marcos, concepções e práticas que caracterizaram esse percurso. Ao representar, de forma visual e cronológica, a transição de modelos assistencialistas e segregadores para propostas pautadas no direito à educação, na inclusão escolar e no reconhecimento da diversidade, a figura contribui para a compreensão do contexto histórico e político que influenciou as formas de atendimento educacional destinadas a esse público. Dessa maneira, a imagem dialoga com o referencial teórico apresentado neste capítulo, auxiliando na análise crítica das transformações e dos desafios ainda presentes na efetivação de uma educação inclusiva para estudantes com TEA.

Figura 1 – Síntese do percurso de escolarização da pessoa com TEA

Construção histórica da escolarização para pessoas com TEA no Brasil



Fonte: Elaborada pela autora com auxílio de inteligência artificial NotebookLM, com embasamento no referencial teórico que fundamentaram a escrita desse capítulo: (Januzzi, 2004); (Rafante, 2011); (Capellini; Rodrigues, 2010); (Pletsch, 2014); (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011).

A imagem apresenta uma linha do tempo intitulada “A Evolução da Escolarização para Pessoas com TEA no Brasil”, organizada em formato de estrada que vai do lado esquerdo (passado) ao direito (presente).

No lado esquerdo, em tons escuros, aparece o período “Do Isolamento à Integração (Antiguidade – 1980)”, representado por um portão fechado e um caminho difícil, simbolizando a exclusão. Abaixo, há a indicação de “Séculos de Exclusão e Institucionalização”, destacando que, até o século XIX, predominavam o abandono e a segregação em instituições.

Avançando na linha do tempo, surgem marcos como:

- “O Surgimento da Educação Especial (1853–1943)”, com referência à criação dos primeiros institutos para cegos e surdos;
- “O Modelo Integracionista (1961–1980)”, indicando o início da integração, ainda em classes segregadas.

No centro da imagem, as cores começam a ficar mais claras, simbolizando avanços, com o marco “Educação como Direito de Todos (1988–1994)”, destacando a Constituição de 1988 e a Declaração de Salamanca.

No lado direito, em cores mais vivas, aparece “O Caminho para a Inclusão Plena (1988–2025)”, com representações de sala de aula inclusiva, estudantes diversos e professores. São destacados:

- “O Marco da Política Inclusiva (2008–2012)”, com a PNEEPEI e a Lei Berenice Piana;
- “Equidade e Valorização da Diversidade (2015–2025)”, com a Lei Brasileira de Inclusão e decretos recentes.

A imagem termina com estudantes interagindo em um ambiente inclusivo, simbolizando a consolidação da educação inclusiva e o reconhecimento da diversidade.

2.3 A inclusão do aluno com deficiência no Ensino Fundamental II: contribuições para o atendimento educacional do estudante com TEA

O Ensino Fundamental é a etapa da educação básica que vai do 1º ao 9º ano, totalizando um percurso de 9 anos de escolarização. Os anos iniciais englobam o ciclo de 3 anos da alfabetização até o 5º ano, comumente chamado de Ensino Fundamental Anos Iniciais ou Ensino Fundamental I. Os anos seguintes 6º ao 9º ano correspondem à denominação Ensino Fundamental II ou Ensino Fundamental Anos Finais, e é o enfoque deste estudo.

No Brasil, essa etapa da escolarização é regulamentada pela LDBEN (Brasil, 1996) e contempla a faixa etária de 11 a 14 anos (Brasil, 2010). De acordo com a referida lei, a carga horária mínima para essa etapa de ensino deve ser de 800 horas distribuídas em 200 dias letivos.

O Ensino Fundamental II é estruturado em 4 anos (do 6º ao 9º ano) e cada ano abrange um conjunto específico de disciplinas. Cada disciplina tem um programa curricular com diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (MEC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que contempla as aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica. A estrutura curricular do Ensino Fundamental II é composta por uma base nacional comum, integrada por conhecimentos nas áreas de Língua Portuguesa; Matemática; conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, estudo da história e das culturas afro-brasileira e indígena, arte, em suas diferentes formas de expressão, incluindo a música; educação física; e ensino religioso (Brasil, 2010). A base comum é complementada pela parte diversificada que deve contemplar estudos sobre aspectos regionais e locais da comunidade escolar. (Brasil, 2010) O ensino das disciplinas deve ser ministrado por professores especialistas em cada área. O trabalho docente deve ser pautado pela mediação pedagógica atrelando o conhecimento teórico específico de cada área à prática, buscando promover a consciência crítica a respeito de fatos e situações vividas em sociedade (Brasil, 1996).

O Ensino Fundamental II tem como prioridade promover a continuidade do processo de aprendizagem iniciado nos anos iniciais de forma a consolidar as competências e habilidades necessárias para completar essa etapa. Outra

função é a de preparar os estudantes para a etapa seguinte da educação que é o Ensino Médio (Brasil, 2010). O artigo 7º da Resolução CNE/CEB Nº 7/2010 (Brasil, 2010), a qual fixa as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental de 9 anos, determina que “[...] as propostas curriculares do Ensino Fundamental devem preparar o aluno para o exercício da cidadania bem como prover os meios necessários para sua progressão à etapa seguinte da escolarização”.

Essa mesma resolução define como objetivos do Ensino Fundamental a capacidade de aprender continuamente aprofundando nos conteúdos das disciplinas específicas. Com o passar dos anos de escolarização, os conteúdos das disciplinas tornam-se mais complexos e devem oferecer uma base sólida para as aprendizagens nas diversas áreas do conhecimento. Além do domínio dos conteúdos, objetiva-se o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o convívio social buscando a participação plena na sociedade na qual está inserido. Nos anos de convivência no Ensino Fundamental, espera-se que os estudantes estabeleçam relações sociais que darão base para uma atuação mais cooperativa, participativa, aprendam a interagir de forma colaborativa e a respeitar as diferenças (Brasil, 2010).

Documentos normativos como LDBEN, a LBI e o Parecer do CNE/CEB Nº 17/2001 (Brasil, 2001), o qual define as diretrizes para a educação especial na educação básica, definem que os serviços da educação especial devem ser parte integrante do sistema educacional brasileiro em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Sendo assim, o Ensino Fundamental II, obrigatoriamente, deve prover os meios necessários de levar educação de qualidade aos estudantes com deficiência. A inclusão escolar é um princípio transversal que se aplica aos estudantes de uma maneira geral, de forma a garantir que, independentemente de sua condição, de sua faixa etária, e etapa de escolarização, todos tenham acesso a uma educação de qualidade. (Ropoli *et al.*, 2010).

No contexto do Ensino Fundamental II, a inclusão de estudantes com deficiência, apresenta desafios e oportunidades. Enquanto oportunidade, favorece o desenvolvimento social, comunicativo e cognitivo dos estudantes com TEA, ao mesmo tempo em que promove, no coletivo escolar, a construção de valores como empatia, respeito à diversidade e convivência democrática. Além

disso, impulsiona a adoção de metodologias pedagógicas mais flexíveis e inclusivas, capazes de atender à heterogeneidade dos sujeitos. No âmbito dos desafios, evidenciam-se limitações relacionadas à estrutura curricular característica dessa etapa de ensino, à insuficiência de apoios especializados, e às condições concretas de trabalho, como turmas numerosas e escassez de recursos.

Da CF/88 (Brasil, 1988) à LBI (Brasil, 2015) a orientação é de que a escolarização de estudantes com deficiência ocorra em turmas regulares com o devido suporte e adaptações necessárias à sua condição, seja ela física e/ou intelectual. Entretanto, com base no conhecimento empírico e na vivência prática, o que comumente se vê nas escolas é a marginalização de estudantes com deficiência, há uma lacuna entre o que assegura a lei e a realidade. A educação especial deveria ser entendida como um contínuo e não como um processo separado como comumente vem ocorrendo (Almeida, 2025).

O MEC, órgão máximo responsável pela educação no Brasil, tem a responsabilidade de definir planos, diretrizes e ações voltadas a garantia do direito de uma educação de qualidade para todos. Embora a responsabilidade seja dividida entre os entes da federação, a função de coordenação e gestão das políticas públicas voltadas para a educação é desse órgão e perpassa por todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 1988, 1996, 2015).

Na responsabilidade que lhe compete, o MEC tem lançado, ao longo dos anos, diretrizes e orientações voltadas para o atendimento aos estudantes com deficiência na educação básica, buscando assegurar que todos tenham acesso e garantia a uma educação de qualidade. Esses materiais estão disponíveis e foram divulgados pelo portal eletrônico do MEC¹⁶, alcançando abrangência nacional. Com vistas a alcançar os objetivos deste estudo, alguns desses documentos, foram revisitados e o direcionamento recaiu sobre três coleções orientativas para o ensino especial a saber: coleção Saberes e práticas da Inclusão – Ensino Fundamental, a coleção Atendimento Educacional Especializado e a coleção A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar. O objetivo ao revisar essas publicações era buscar alguma orientação

¹⁶ Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>

que fosse direcionada para o Ensino Fundamental II, objeto de estudo nesta pesquisa.

A publicação “Saberes e práticas da Inclusão – Ensino Fundamental” (Brasil, 2006) se destacou pelo título. Nessa publicação, a expectativa era que se encontrasse algo mais específico para o foco desse estudo; no entanto, a busca foi frustrante.

A coleção, publicada no ano de 2006, é voltada para a formação de educadores e está dividida nos seguintes módulos a saber: a) Caderno do coordenador e do formador de grupo; b) Recomendações para a construção de escolas inclusivas; c) Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos; d) Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência física / neuromotora; e) Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades / superdotação; f) Desenvolvendo competência para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão; g) Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais (Brasil, 2006).

Cada módulo traz toda a estruturação dos encontros de formação para professores com tema, objetivos, tempo de duração, dinâmica de como conduzir os estudos e os textos de fundamentação teórica. O material também realiza um estudo exploratório sobre a deficiência e apresenta orientações voltadas à implementação da inclusão escolar (Brasil, 2006); entretanto, tais orientações, assim como as propostas em outras coleções analisadas (Coleção “Atendimento Educacional Especializado” (Brasil, 2007) e Coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (Brasil, 2010)), tendem a assumir um caráter mais geral, o que pode levar a limitar sua aproximação com as especificidades e os desafios cotidianos da escola brasileira. O TEA não foi contemplado nessa coleção.

É inegável que o aprofundamento teórico é fundamental para a compreensão das deficiências, da filosofia e princípios da inclusão. Os diversos temas abordados como o respeito à diversidade, a acessibilidade, o acolhimento ao estudante e as famílias, as barreiras atitudinais e estruturais, são essenciais para reflexão, formação e construção do conceito de inclusão, mas podem não

ser suficientes para transformar a ação pedagógica. Outro ponto que se destaca positivamente nessa coleção é que ela conta com um maior número de exemplos práticos que podem auxiliar o professor a realizar adaptações voltadas à sua realidade (Brasil, 2006).

Embora a coleção traga mais exemplos práticos de ações inclusivas, ainda há desafios que não foram contemplados como a superlotação das turmas, falta de recursos materiais e humanos, falta de apoio nas ações inclusivas, e sobre o que fazer quando o professor, muitas vezes, é o único agente em sala de aula que, além de lidar com o estudante com deficiência, tem outros tantos adolescentes que necessitam de sua atenção e apoio. Tampouco foram apresentadas alternativas pedagógicas como metodologias favoráveis à prática inclusiva. Essa ausência de propostas concretas e metodologias direcionadas à inclusão escolar reforça a necessidade de um olhar mais atento para estratégias que promovam a participação efetiva de todos os estudantes, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental.

Além disso, a publicação do MEC (Brasil, 2006), apesar de contemplar no título “Ensino Fundamental” não faz uma abordagem mais específica e voltada para as demandas dos anos finais dessa etapa. As orientações, na maioria das vezes, estão direcionadas “para as crianças”, que se enquadram na etapa I do Ensino Fundamental, ou seja, os anos finais do Ensino Fundamental – que atendem pré-adolescentes e adolescentes - não são contemplados.

A coleção “Atendimento Educacional Especializado” é composta de cinco módulos: a) AEE – Pessoa com surdez; b) AEE – Deficiência Física; c) AEE – Deficiência Mental; d) AEE – Deficiência Visual; e) AEE– orientações gerais e educação à distância (Brasil, 2007). Cada módulo trata de uma deficiência específica trazendo contribuições e informações teóricas sobre o tema. A coleção tem como finalidade fornecer um material de apoio às práticas pedagógicas para educadores, gestores e profissionais envolvidos com a educação das pessoas com deficiência e à formação continuada à distância de professores para o AEE.

Além da fundamentação teórica sobre a deficiência, tenta oferecer uma compreensão e sensibilização acerca da deficiência e trazer algumas sugestões sobre a prática de sala de aula. Conta ainda com uma certa variedade de temas como metodologias adaptativas, práticas pedagógicas, incentivo à formação

docente, tecnologia assistiva, recursos de acessibilidade na busca de oferecer um suporte para implementação do atendimento educacional especializado.

Embora a coleção apresente um suporte teórico consistente, bem como orientações e sugestões relevantes, alguns aspectos merecem ser problematizados. Observa-se, inicialmente, que nenhum dos módulos contempla de forma específica o TEA, o que pode estar relacionado ao contexto de sua publicação, em 2007. Ainda que, à época, a presença de estudantes com TEA já fosse uma realidade nas escolas brasileiras, o material não incorpora discussões direcionadas a esse público. Considerando que a coleção se destina à formação de educadores, nota-se que, em determinados trechos, a linguagem adotada assume caráter excessivamente técnico, o que pode representar um desafio à compreensão por parte de professores em processo de formação. Ademais, os conceitos apresentados tendem a ser tratados de maneira ampla, o que pode limitar a transposição para práticas pedagógicas mais contextualizadas, sensíveis às especificidades dos estudantes e às particularidades de cada escola. Pertile e Rossetto (2015) em análise do módulo AEE – Deficiência Mental (Brasil, 2007) apontam que no material

[...] há uma ênfase nas atividades organizativas, de produção de material e de proposição de recursos tecnológicos. A atividade pedagógica direcionada, relacionada ao ensino propriamente dito, não é contemplada entre as funções pelo professor (Pertile; Rossetto, 2015, p. 10)

O ponto central do estudo das autoras (Pertile; Rossetto, 2015) recai sobre o direcionamento da construção do conhecimento dos estudantes com deficiência intelectual. A proposta apresentada pelo MEC (Brasil, 2007) atribui à espontaneidade da aprendizagem ao estudante, sem dar relevância ao papel mediador do professor. Isso pode acarretar superficialidade e subestimação das possibilidades de aprendizagem da pessoa com deficiência em superar os obstáculos da própria deficiência (Pertile; Rossetto, 2015). Embora o estudo das autoras centralize em um único módulo da coleção, ele se mostra pertinente a esta pesquisa, tanto por dialogar com as percepções aqui construídas quanto pela escassez de investigações que aprofundem essa temática e possam oferecer maior sustentação teórica às análises desenvolvidas.

O material poderia contar ainda com exemplos práticos, vivências de sala de aula para ilustrar e assim direcionar a ação pedagógica do professor em formação quando se deparasse com situação análoga. E o ponto central para o qual se volta esse estudo não foi contemplado em toda coleção, não houve nenhum direcionamento específico para o atendimento educacional ao estudante com deficiência no Ensino Fundamental II.

A coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar” (Brasil, 2010) publicada pelo MEC, é composta por dez fascículos voltados à formação de professores e à discussão de diferentes dimensões da educação especial no contexto da escola comum. Os materiais abordam desde os fundamentos da escola inclusiva até temas específicos relacionados aos estudantes público da educação especial, contemplando, entre outros aspectos, o atendimento educacional especializado, as deficiências sensoriais e intelectuais, a surdocegueira e a deficiência múltipla, os recursos pedagógicos acessíveis, a comunicação aumentativa e alternativa, a acessibilidade, os transtornos globais do desenvolvimento e as altas habilidades/superdotação (Brasil, 2010).

Cada fascículo aborda um tema específico da educação especial e busca oferecer uma série de orientações e diretrizes que auxiliem no processo de inclusão de pessoas com deficiência no ambiente escolar, visando a um atendimento adequado e a uma educação de qualidade para todos. Destaca-se que o Fascículo 9 trata dos “Transtornos Globais do Desenvolvimento” (TGD), temática que dialoga diretamente com o foco desta pesquisa, ainda que sob a terminologia vigente à época da publicação.

Assim como os materiais da coleção “Atendimento Educacional Especializado” (Brasil, 2007), a obra contempla temas relevantes relacionados à inclusão escolar, tais como o acolhimento dos estudantes, os fundamentos da educação inclusiva, os recursos de acessibilidade, as práticas pedagógicas, os processos de avaliação e acompanhamento, bem como a formação de educadores, entre outros aspectos. Contudo, observa-se que a abordagem tende a manter um caráter amplo e generalista como as demais analisadas, o que pode limitar a consideração das múltiplas especificidades e diversidades que caracterizam o contexto escolar brasileiro, especialmente no que se refere às desigualdades estruturais, à escassez de recursos e às condições materiais

presentes em diferentes realidades educacionais. Muitas escolas necessitam de outros apoios, para além das orientações teóricas: há que se falar em orientações práticas, apoio financeiro e estrutural para implementação das políticas públicas e das práticas de inclusão. Nesse sentido, estudo de Amaral (2017) aponta que as coleções “Saberes e práticas da inclusão” e a “Educação especial na perspectiva da inclusão escolar”, alinhados às diretrizes do Plano Nacional de Educação (PNE) dão ênfase demasiada a formar o professor tendo como referência conhecimentos produzidos por especialistas contratados pelo Estado, sem levar em consideração os saberes e práticas vividos no chão da escola. Amaral (2017) aponta para a importância desses saberes:

Acreditamos no protagonismo de produção de conhecimentos que há no chão da escola, através de seus sujeitos lá imbricados: professores, coordenadores pedagógicos, estudantes, pessoal de apoio escolar e comunidade escolar como um todo. (Amaral, 2017, p. 17)

A partir dessa compreensão, torna-se evidente que a efetivação da inclusão escolar no Ensino Fundamental II exige a valorização e a articulação entre saberes teóricos e práticos, reconhecendo o professor como sujeito ativo na produção de conhecimento pedagógico. Assim, a construção de práticas inclusivas não pode se restringir à aplicação de modelos prescritos, mas deve emergir de processos colaborativos, reflexivos e contextualizados, capazes de considerar as especificidades dos estudantes e as condições reais do ambiente escolar.

A autora (Amaral, 2017) aponta que há outras necessidades visíveis na escola para que a prática inclusiva seja de fato universalizada, como, por exemplo, investir em políticas de valorização do professor, política salarial efetiva, melhoria na infraestrutura das escolas, suporte financeiro às equipes em apoio às práticas pedagógicas.

Outro aspecto que merece reflexão refere-se à presença de exemplos práticos voltados à implementação da inclusão escolar. Observa-se que a coleção (Brasil, 2010) apresenta um número limitado de situações concretas que ilustrem a transformação das diretrizes gerais em práticas pedagógicas no cotidiano das escolas. A incorporação de experiências contextualizadas poderia contribuir para uma maior aproximação entre as orientações propostas e as

realidades específicas de cada instituição de ensino. Nessa perspectiva, seria pertinente que o material aprofundasse discussões relacionadas aos desafios enfrentados no contexto escolar, tais como as restrições de recursos financeiros, a disponibilidade de recursos de acessibilidade, o fortalecimento da relação família–escola e as diferentes formas de exclusão que ainda se fazem presentes em parte das instituições educacionais. No que diz respeito ao foco desse estudo, o Ensino Fundamental II, mais uma vez não foi priorizado, ou seja, não houve menção de uma abordagem específica para a faixa etária dos adolescentes que cursam esse nível de ensino. Todas as orientações são abrangentes e tem maior foco em trazer explicações sobre a deficiência em si em detrimento da abordagem pedagógica. O fascículo 9 que trata do Transtorno Global do Desenvolvimento (Brasil, 2010), no qual estaria enquadrado o Autismo, conta com termos desatualizados e em desuso tanto na área educacional quanto na área médica, o próprio termo TGD já sem aplicação na literatura. Ou seja, após 15 anos de publicação, o material que deveria dar suporte aos educadores, não passou por nenhuma atualização ou nova edição. Mesmo com a atualização das legislações e os avanços normativos no campo da educação inclusiva, observa-se que a ampliação das matrículas na Educação Especial nos anos finais do Ensino Fundamental não tem sido acompanhada, na mesma proporção, pela atualização dos materiais e recursos pedagógicos. O crescimento registrado nessa etapa, que atingiram 497.836 matrículas em 2023, segundo dados do Instituto Rodrigues Mendes (2024), evidencia a consolidação do acesso de estudantes com deficiência às classes comuns. Entretanto, esse cenário também aponta para a necessidade urgente de revisão e adequação dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas, visando atender à crescente demanda nas escolas (INSTITUTO RODRIGO MENDES, 2024).

É importante ressaltar que as publicações do MEC aqui revisitadas não deixam de oferecer uma base para a formação e capacitação de professores que buscam trabalhar de forma inclusiva. Os conteúdos teóricos apresentados são ótimos recursos para se levantar reflexões e estudo crítico acerca da prática educativa. No entanto são insuficientes para abarcar toda a diversidade, desafios e necessidades concretas da escola brasileira. O Brasil é um país muito vasto territorialmente e diverso culturalmente, nesse sentido, as práticas educativas voltadas para a inclusão, precisam reconhecer e valorizar as especificidades

locais, com objetivo de torná-las mais eficazes e próximas da comunidade. Almeida (2025, p. 15) destaca que “[...] a inclusão não se faz apenas por leis, mas por escutas: escutas das vozes, dos corpos e das línguas que a escola historicamente silenciou [...]”. Além de materiais teóricos, a inclusão escolar só acontecerá, de fato, quando houver esforço conjunto dos órgãos diretivos nacionais, políticas públicas voltadas à formação adequada dos educadores e à ampliação dos recursos financeiros para eliminação das barreiras urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, na comunicação e nas informações, as atitudinais e as tecnológicas (Brasil, 2015) que insistem em bloquear o acesso a uma educação plena e eficaz.

2.4 A produção do conhecimento sobre a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Fundamental II

A presente pesquisa não tem como objetivo realizar uma revisão da literatura sobre o autismo no contexto educacional, tampouco se caracteriza como um estudo de natureza bibliográfica. Contudo, considera-se pertinente examinar a produção acadêmica existente nessa área, de modo a evidenciar a quantidade de estudos desenvolvidos e, assim, fundamentar a constatação de uma menor incidência de pesquisas voltadas ao Ensino Fundamental – anos finais.

A inclusão de estudantes com deficiência é uma realidade presente desde o momento de ingresso na escolarização. Uma vez que o estudante ingressa na escola, a escolarização deve progredir até se alcançar, no mínimo, a formação básica. No entanto, a inclusão de alunos com deficiência no Ensino Fundamental, sobretudo nos anos finais, representa um desafio significativo para o sistema educacional brasileiro.

A produção do conhecimento sobre a temática da inclusão escolar no Ensino Fundamental – anos finais tem ocorrido de forma ainda incipiente e enfrenta desafios para sua efetivação nas práticas escolares. A complexidade dessa etapa da educação básica, marcada por maior exigência de autonomia dos estudantes, pela abordagem de conteúdos mais abstratos e pela atuação de múltiplos docentes, demanda ações pedagógicas que extrapolem o cumprimento da legislação e o discurso inclusivo.

A escola deve prioritariamente garantir a formação integral do aluno. Portanto, é imprescindível que sejam oferecidas condições adequadas de ensino e aprendizagem em todas as fases educacionais e para todos os públicos presentes nos bancos escolares. O cenário de baixa produção acadêmica direcionado a inclusão escolar nessa etapa é corroborado pela dificuldade de localizar referenciais teóricos que fundamentem de maneira consistente o trabalho docente direcionado a esse público específico. Em artigo científico que aborda a invisibilidade dos estudantes público da educação especial nos anos finais do Ensino Fundamental, Siqueira (2021) apresenta uma reflexão que fundamenta o presente estudo:

No que diz respeito ao processo de inclusão do aluno público-alvo da educação especial (PAEE) nos anos finais do ensino fundamental, parece existir uma invisibilidade do tema/abordagem nas pesquisas acadêmicas reverberadas em artigos científicos. (SIQUEIRA, 2021, p. 108)

Nesse artigo, Siqueira (2021) analisa a produção acadêmica direcionada à educação especial na perspectiva da educação inclusiva com foco no Ensino Fundamental II. Realizada a pesquisa documental no portal de periódicos da CAPES no período compreendido entre 2009 a 2018, o resultado mostrou que do total de 1.414 retornos do termo inicial de busca (educação especial e educação inclusiva), somente 64 dos estudos (4,5%) foram direcionados para o Ensino Fundamental II e apenas 18 (1,2%) focaram de maneira mais central no processo de inclusão do estudante com deficiência nesta etapa. (Siqueira, 2021).

A pouca produção científica na área da inclusão escolar direcionada ao Ensino Fundamental II apontada no estudo de Siqueira (2021) tem buscado compreender as barreiras enfrentadas nesse processo, sem, no entanto, propor práticas pedagógicas sustentáveis para os anos finais do Ensino Fundamental. Esse ciclo é especialmente desafiador, pois envolve disciplinas segmentadas, avaliações padronizadas e uma maior carga horária, o que pode dificultar a permanência e a aprendizagem dos estudantes com deficiência.

Para fundamentar este estudo, realizou-se uma pesquisa no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O objetivo dessa busca foi identificar pesquisas (dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos científicos) que tratam da educação inclusiva voltada para os anos finais do Ensino Fundamental. A escolha desse portal foi motivada pela sua relevância na disseminação de pesquisas científicas e pela confiabilidade dos trabalhos ali apresentados. Foram encontrados 23 trabalhos que abordam as diferentes deficiências no Ensino Fundamental, desses, 15 eram trabalhos sobre inclusão escolar direcionados aos anos finais do Ensino Fundamental.

Os termos utilizados na busca foram: “nome da deficiência + ensino fundamental anos finais”¹⁷, os resultados são mostrados na Tabela 2:

¹⁷ pesquisa realizada no Portal de periódicos da Capes entre os dias 14 e 18/04/2025.

Tabela 2 – Pesquisas sobre inclusão no Ensino Fundamental II

Palavra-chave utilizada	Número de pesquisas encontradas pelo buscador	Número de pesquisas que abordam inclusão no Ensino Fundamental anos finais
Transtorno do Espectro Autista + Ensino Fundamental anos finais	3	3
Deficiência intelectual + Ensino Fundamental anos finais	11	8
Deficiência visual + Ensino Fundamental anos finais	6	2
Deficiência auditiva + Ensino Fundamental anos finais	1	1
Deficiência física + Ensino Fundamental anos finais	0 ¹⁸	0
Altas habilidades ou superdotação + Ensino Fundamental anos finais	2	1
Deficiência múltipla + Ensino fundamental anos finais	0	0
Total	23	15

Fonte: Autoria própria

Optou-se pela análise um pouco mais detalhada para as produções direcionadas ao Ensino Fundamental anos finais. As demais pesquisas que não contemplavam o Ensino Fundamental II traziam questões relacionadas a outras etapas da escolarização como os anos iniciais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio ou abordagens generalizadas sobre inclusão escolar. As pesquisas que apresentavam direcionamento ao Ensino Fundamental II tiveram seus resumos analisados, dos quais foi identificado o objeto de estudo. O estudo sobre altas habilidades e superdotação que era direcionado aos anos finais do Ensino Fundamental foi dispensado por se tratar de uma pesquisa que ocorreu na Espanha. Os trabalhos que abordavam especificamente o Transtorno do

¹⁸ Na busca pelo termo “deficiência física” não apareceu nenhum trabalho, todas as referências que surgiram, se referiam a “Educação Física”. Ao mudar o termo de busca para “deficiência neuromotora” apareceu apenas um trabalho direcionado para o 5º ano do Ensino Fundamental, não atendendo assim, ao nosso objeto de estudo. É possível que a deficiência física possa estar associada a outros nomes como tetraplegia, paraplegia, paralisia cerebral, etc.

Espectro Autista no Ensino Fundamental II foram posteriormente examinados na íntegra. As informações principais dos artigos pesquisados¹⁹ foram consolidadas na Tabela 3:

¹⁹ Pesquisa realizada no Portal de periódicos da Capes entre os dias 14 e 18/04/2025

Tabela 3 – Objeto de estudo e principais resultados das pesquisas que abordam inclusão no Ensino Fundamental II

Ano	Tipo de documento	Título da pesquisa	Objeto de estudo	Participantes	Local	Principais resultados
2024	Artigo	Percepção dos Professores Quanto ao Uso de Diferentes Estratégias Pedagógicas Visando a Inclusão de Alunos com TEA no Ensino Regular	Percepção de professores de Ciências sobre estratégias para inclusão de alunos com autismo (TEA).	2 professoras de Ciências e Biologia.	Minas Gerais, Brasil.	Reforçou a necessidade de capacitações que unam teoria e prática; o uso de música e vídeos (estratégias audiovisuais) foi positivo.
2024	Artigo	O Uso de Metodologias Ativas para o Ensino de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista	Uso de metodologias ativas de ensino para estudantes com TEA em escolas regulares.	22 professores da rede pública.	Arraial do Cabo, Rio de Janeiro, Brasil.	Metodologias ativas (como gamificação e aprendizagem colaborativa) são eficazes para o engajamento e habilidades sociais de alunos com TEA.
2023	Artigo	O Ensino para Alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental Anos Finais	Respeito às individualidades no currículo, conteúdos e avaliação de alunos com TEA.	5 professores.	Marabá, Pará, Brasil.	A inclusão ainda é um caminho longo; professores sentem-se despreparados e sem formação específica para esse público.
2023	Artigo	Interação entre Educador e Educando com Surdez ou com Deficiência Auditiva no Ensino Fundamental: Anos Finais	Prática pedagógica e interação entre professores e alunos surdos/deficientes auditivos.	Gestora escolar, professores dos anos finais e uma aluna surda.	Tabatinga, Amazonas, Brasil.	Interação deficitária por falta de conhecimento de Libras e ausência de intérpretes; as práticas

						pedagógicas precisam ser revistas.
2023	Artigo	Da terra à lua em relevo: produção de um recurso didático adaptado para alunos com deficiência visual	Produção e avaliação de um caderno pedagógico sobre movimentos astronômicos em formatos grafotátil e ampliado,	6 alunos (1 cego e 5 com baixa visão) e 3 revisores cegos	Instituto Benjamin Constant (IBC), Rio de Janeiro - RJ,	O material foi aprovado pelo público-alvo, promovendo autonomia e interesse, sendo destinado à distribuição nacional,
2023	Artigo	Contribuições do Fazer do Adolescente com Deficiência Intelectual	Inclusão de estudante com DI em aulas de Ciências através de práticas adaptadas.	3 professores de Ciências e 1 aluno com DI.	Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil.	Adaptações e o uso do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) favoreceram a participação e autoconfiança do aluno.
2022	Artigo	Estratégias de ensino nas aulas de ciências para alunos/as com deficiência visual: uma revisão em teses e dissertações	Estratégias de ensino para alunos com deficiência visual nos anos finais do Ensino Fundamental.	Análise de 18 trabalhos (teses e dissertações).	Brasil (Base da CAPES).	A maioria dos trabalhos foca na produção e testagem de materiais didáticos adaptados; há lacunas em temas ambientais.
2022	Artigo	Desafios na Prática Educativa na Educação Básica: Concepções dos Professores sobre a Inclusão de Alunos com DI	Dificuldades e desafios de professores ao incluir alunos com deficiência intelectual.	18 professores regentes e 1 de sala de recursos.	Gama, Distrito Federal, Brasil.	Professores enfrentam falta de formação específica, escassez de recursos materiais e dificuldades no planejamento de aulas.

2021	Artigo	Escolarização de Pessoas com Deficiência Intelectual e o Ensino de Matemática	Ensino de Matemática para estudantes com deficiência intelectual (DI) nos anos finais do Fundamental.	1 professora de AEE, 1 professora de Matemática e 1 aluna.	Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.	A deficiência ainda é vista como incapacidade intrínseca; o currículo tende a ser reduzido apenas à matemática básica.
2021	Artigo	Avaliação de um Programa de Tutoria por Pares na Perspectiva da Educação Inclusiva	Influência da Tutoria por Pares na participação de um aluno com DI.	1 aluno com DI, 3 alunos tutores e 2 professores.	Pequeno município no interior de São Paulo, Brasil.	A tutoria contribuiu para a inclusão nas interações e na resposta às atividades, com melhoras acadêmicas e sociais.
2019	Artigo	Ensino de Ciências para todos: uma experiência com um estudante com deficiência intelectual	Prática com pluralismo metodológico e ensino por investigação para aluno com DI.	1 estudante com DI (Pedro) e sua turma de 7º ano.	São Paulo, SP, Brasil.	Estratégias lúdicas, multissensoriais e investigativas foram positivas para o crescimento acadêmico do aluno.
2018	Artigo	Construção mediada e colaborativa de instrumentos de avaliação da aprendizagem na escola inclusiva	Construção colaborativa do Plano Colaborativo de Atendimento Educacional (PCAE).	7 professores de diversas disciplinas e 2 da educação especial.	Itajaí, Santa Catarina, Brasil.	A criação do PCAE revelou a potência da avaliação sistemática e da visão do aluno como sujeito capaz de aprender.
2018	Artigo	Processos de interações e significações no desenvolvimento do	Elementos que potencializam a aprendizagem da álgebra no	3 alunos com hipótese diagnóstica de	Sala de recursos de escola	A qualidade das interações e a mediação docente são essenciais

Os artigos lidos e que trazem abordagem direcionada aos anos finais do Ensino Fundamental, refletem sobre a falta de formação dos docentes para trabalharem com a inclusão de estudantes com deficiência e a falta de preparo para lidar com a diversidade em sala de aula. Isso evidencia a necessidade de articulação entre a produção acadêmica e a formação inicial e continuada dos educadores, de modo que possam compreender e aplicar estratégias inclusivas fundamentadas teoricamente. A mediação pedagógica, por exemplo, fundamentada na teoria de Vigotski (2001) com foco na interação social para desenvolvimento das funções superiores reforça a necessidade de articulação de práticas pedagógicas colaborativas e dialógicas no processo de educação inclusiva.

Outro aspecto que se evidencia a partir da análise dos artigos selecionados refere-se à necessidade de dar voz aos sujeitos diretamente envolvidos no processo inclusivo. Dos quinze estudos examinados, apenas dois contemplaram a escuta dos estudantes com deficiência, o que sugere uma lacuna significativa na produção acadêmica com foco na escuta dessas pessoas. Investigações que incorporem o protagonismo desses estudantes mostram-se fundamentais para a avaliação das práticas vigentes e para a construção de mecanismos e políticas de inclusão mais consistentes, sensíveis às experiências vividas e às demandas reais daqueles que são os principais destinatários das ações educativas.

Dessa forma, a produção do conhecimento sobre a inclusão escolar nos anos finais do Ensino Fundamental deve buscar não apenas analisar a realidade das escolas, mas propor transformações efetivas nas práticas pedagógicas. É necessário que a academia dialogue com a escola, promovendo a construção coletiva de saberes que considerem a complexidade da inclusão. Apenas com essa articulação será possível superar o paradigma da integração e avançar rumo a uma inclusão genuína, pautada na equidade e na justiça social.

3. METODOLOGIA

3.1 Caracterização da pesquisa

Para o alcance dos objetivos delineados neste estudo, adotou-se uma abordagem metodológica de natureza qualitativa e quantitativa. A abordagem quantitativa caracteriza-se pela coleta e análise de dados mensuráveis, geralmente expressos em números, permitindo a identificação de padrões, frequências e relações estatísticas entre variáveis. Por sua vez, a abordagem qualitativa volta-se à compreensão aprofundada dos fenômenos, considerando os significados, percepções e experiências dos sujeitos envolvidos na pesquisa. A integração dessas duas abordagens, na visão de Magalhães Júnior e Batista (2023), possibilita maior articulação dos dados mensuráveis com a interpretação aprofundada dos significados atribuídos pelos sujeitos à realidade investigada, consequentemente, reúne um conjunto mais abrangente de informações, contribuindo para análises mais consistentes e conclusões fundamentadas acerca do fenômeno estudado.

A dimensão quantitativa foi empregada no levantamento de dados socioprofissionais dos participantes, permitindo a caracterização do perfil docente quanto a aspectos como formação, tempo de atuação e experiências profissionais. Já a abordagem qualitativa orientou-se pela necessidade de compreender o fenômeno em sua complexidade, a partir da análise das percepções, experiências e sentidos atribuídos pelos professores às práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes autistas. Nessa perspectiva, valoriza-se a subjetividade dos interlocutores, a singularidade dos relatos e as vivências individuais, conforme assinala Minayo (2011), ao enfatizar que a pesquisa qualitativa busca apreender os significados construídos socialmente pelos sujeitos em determinado contexto.

Quanto à natureza, a investigação caracteriza-se como descritiva, na medida em que se propõe a retratar as vivências de um grupo de professores ao trabalhar com estudantes com TEA no Ensino Fundamental II. Gil (2008) assinala que pesquisas descritivas podem propiciar novas formas de compreensão do problema investigado, ao sistematizar e analisar características de determinada realidade. Além disso, o estudo assume caráter exploratório, na

medida em que busca aprofundar o conhecimento acerca da inclusão de estudantes com TEA nesse segmento de ensino, investigando de que forma as condições institucionais e pedagógicas podem influenciar, positiva ou negativamente, o desempenho escolar desses estudantes. Tal abordagem justifica-se, sobretudo, pela ainda limitada produção de estudos centrados especificamente no Ensino Fundamental II, conforme evidenciado no tópico anterior, bem como pela necessidade de maior aprofundamento das práticas inclusivas voltadas a esse público.

No que se refere ao delineamento, a pesquisa configura-se como estudo de caso. Essa estratégia metodológica permite examinar de forma aprofundada um fenômeno contemporâneo inserido em seu contexto real, considerando as múltiplas variáveis que o atravessam. Segundo Gil (2008, p. 57), o estudo de caso consiste em um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir seu conhecimento amplo e detalhado”. Tal delineamento mostra-se adequado aos propósitos desta investigação, uma vez que o foco recai sobre as condições em que se efetiva a inclusão de estudantes com TEA em uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal, possibilitando a análise contextualizada dessa realidade específica.

3.2 Aspectos éticos

No Brasil, as pesquisas que envolvem a participação de seres humanos são regidas pelas Resoluções Nº 466 de 12 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012) e Nº 510 de 07 de abril de 2016 (Brasil, 2016), ambas do Conselho Nacional de Saúde. Tais resoluções consideram a ética fator primordial nas pesquisas que envolvem seres humanos pois implica em respeito e dignidade aos participantes. Além disso, apresentam as normas quanto à proteção dos participantes, a integridade dos dados e a responsabilidade social dos pesquisadores.

A Resolução Nº 466/2012 (Brasil, 2012) estabelece as diretrizes dos estudos para as pesquisas que envolvem seres humanos. Enfatiza a necessidade do consentimento livre e esclarecido que apresenta ao participante a natureza da pesquisa, seus objetivos e metodologias adotadas. Aborda ainda questões como riscos e benefícios da pesquisa, as questões éticas envolvidas

como o respeito, dignidade e autonomia dos participantes, bem como a garantia de privacidade e confidencialidade dos dados.

A Resolução Nº 510/2016 (Brasil, 2016) considera os aspectos éticos, apresenta os termos e definições que devem ser respeitados em uma pesquisa com seres humanos bem como dispõe sobre os princípios que regem as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Esclarece ainda sobre o processo de consentimento e assentimento livre e esclarecido.

Uma pesquisa pautada pela ética não só garante o fiel cumprimento de todas as etapas da pesquisa, mas assume um compromisso sério com a investigação científica e as implicações sociais que o estudo possa acarretar, além de contribuir para a qualidade da pesquisa.

A presente pesquisa foi guiada pelas normativas dessas resoluções (Brasil, 2012 e 2016) e teve a ética como princípio norteador em todas as etapas da sua realização, priorizando sempre pelo respeito, autonomia, liberdade e dignidade dos participantes envolvidos. A pesquisa, bem como todos os instrumentos de coleta de dados utilizados para seu desenvolvimento foram encaminhados ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e aprovados pelo Parecer Nº 7.271.043.

Os participantes foram devidamente informados das condições de realização da pesquisa, seus objetivos, os procedimentos de realização e os riscos e benefícios envolvidos. Foram informados de que a participação na pesquisa não seria remunerada e nem implicaria em despesas e gastos. Cada convidado teve a liberdade de optar em participar ou não da pesquisa. O consentimento em participar foi registrado em termo próprio “Termo de consentimento livre e esclarecido” (TCLE) no qual os participantes, após leitura e ciência, assinaram em duas vias, uma destinada à pesquisadora e outra ao participante. Foi garantido ao participante que os dados coletados na pesquisa seriam tratados com confidencialidade, usados unicamente para o fim desta pesquisa e resguardados o direito de anonimato sem revelar seus dados pessoais.

Considerando que todo procedimento de pesquisa pode acarretar riscos e benefícios, os participantes foram informados sobre essas condições. Os riscos que poderiam ocorrer durante a execução da pesquisa seriam: constrangimento ao participante por não saber responder ou não conhecer sobre

o assunto o qual seria questionado, o participante também poderia sentir medo ou vergonha em ser identificado, ou se sentir inseguro quanto à quebra do sigilo ou anonimato, mesmo que de forma não intencional. Para minimização dos riscos, a pesquisadora se comprometeu a prezar pela integridade do pesquisado, zelando pela sua dignidade observando sinais verbais e não verbais de desconforto. Além disso, garantiu-se um local seguro e reservado para realização das entrevistas e questionários, oferecendo ao participante a liberdade de responder ou não a questões constrangedoras, assegurando a privacidade e o anonimato de sua identidade.

Os participantes também foram informados sobre os benefícios com a participação nessa pesquisa. Além de contribuir para a divulgação do conhecimento científico, os benefícios dessa pesquisa envolvem a contribuição para a melhoria dos processos educacionais e bem-estar dos estudantes, reflexões acerca do processo de inclusão escolar de estudantes com TEA, bem como oferecer subsídios de pesquisa aos professores do Ensino Fundamental II sobre práticas pedagógicas que podem contribuir com o processo de inclusão escolar.

3.3 Local da Pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da rede de ensino do Distrito Federal que atende aos anos finais do Ensino Fundamental, totalizando aproximadamente 500 estudantes matriculados. Todas as turmas da unidade são classificadas como “classe comum inclusiva”, conforme nomenclatura adotada pela SEEDF, para designar as turmas que são constituídas por:

estudantes sem deficiência e por estudantes público da Educação Especial — incluindo aqueles com deficiência intelectual (DI), deficiência física (DF), deficiência múltipla (DMU), deficiência visual (DV), surdocegueira (SC), deficiência auditiva (DA) que não optam por Libras, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) — bem como estudantes com Transtornos Funcionais Específicos (TFEs), conforme a modulação prevista para cada etapa da Educação Básica (Distrito Federal, 2025, p. 84).

A organização escolar compreende 3 turmas de 6º ano, 6 turmas de 7º ano, 4 turmas de 8º ano e 5 turmas de 9º ano. No conjunto dessas turmas, encontram-se matriculados 19 estudantes público da Educação Especial, dentre os quais 6 possuem diagnóstico de TEA, constituindo o recorte específico desta investigação.

3.4 Participantes da pesquisa

Todos os professores participantes da pesquisa são profissionais que atuam em uma mesma unidade educacional da Secretaria de Educação do Distrito Federal, situada em uma das cidades satélites, considerada uma área de periferia.

A escola lócus de realização dessa pesquisa, conta com 22 professores regentes das turmas descritas na subseção 3.2. Estes professores estão divididos entre as diferentes disciplinas que compõem o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e atendem exclusivamente a esse público. Todos os professores regentes desta escola preenchiem o requisito para participação nessa pesquisa, que era apenas atuar com turmas dos anos finais do Ensino Fundamental.

No que se refere à adesão, observou-se participação inferior à expectativa inicial. Dos 22 professores aptos, sete integraram efetivamente a pesquisa. A previsão inicial era contar com dez participantes; contudo, após a apresentação do projeto e o convite formal, oito docentes manifestaram concordância e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Durante o período de coleta de dados, houve a desistência de um colaborador, resultando no total final de sete professores entrevistados.

Para que seja mantido o anonimato e respeitado os termos do TCLE, os participantes foram identificados por letras do alfabeto com denominação: Professor A, B, C, D, E, F e G. O perfil dos participantes será descrito na Tabela 4, com as seguintes informações: identificação do participante, sexo, faixa etária, tempo de atuação docente, formação inicial, disciplina que leciona, ano escolar de atuação, experiência com estudantes com TEA, e formação continuada.

Tabela 4 - Perfil dos participantes

Participante	Sexo	Faixa Etária	Tempo de Atuação Docente	Formação Inicial	Disciplina que leciona	Ano escolar de atuação	Experiência com Estudantes com TEA	Formação continuada/ área
Professor A	Masculino	55-60 anos	40 anos	Ciências/ Matemática	Matemática	8º e 9º ano	sim	Sim/ Matemática
Professor B	Masculino	20-30 anos	3 anos	Geografia	Geografia	6º e 7º ano	sim	Sim/ Ciências Humanas
Professor C	Feminino	45-50 anos	24 anos	História	História	8º e 9º ano	sim	Sim/ Diversas sem especificar
Professor D	Feminino	45-50 anos	20 anos	Letras	Língua Inglesa	8º e 9º ano	sim	Não
Professor E	Feminino	40-45 anos	20 anos	Ciências Biológicas	Ciências	7º ano	sim	Sim/Meio Ambiente
Professor F	Feminino	30-35 anos	11 anos	Letras	Língua Portuguesa	7º ano	sim	Sim/ Produção Textual
Professor G	Feminino	45-50 anos	22 anos	Letras	Língua Portuguesa	9º ano	sim	Não

Fonte: Base de Dados da Pesquisa

Tabela intitulada “Tabela 4 - Perfil dos participantes”, organizada em formato de grade com sete linhas de participantes (Professor A a Professor G) e nove colunas: Participante, Sexo, Faixa Etária, Tempo de Atuação Docente, Formação Inicial, Disciplina que leciona, Ano escolar de atuação, Experiência com estudantes com TEA e Formação continuada/área.

Os dados apresentados indicam que há predominância de professores do sexo feminino (cinco) em relação ao masculino (dois). As faixas etárias variam entre 20 e 60 anos, e o tempo de atuação docente vai de 3 a 40 anos, evidenciando um grupo com diferentes níveis de experiência profissional.

Quanto à formação inicial, os participantes são formados em áreas como Ciências/Matemática, Geografia, História, Letras e Ciências Biológicas, atuando principalmente nas disciplinas correspondentes a essas formações, como Matemática, Geografia, História, Língua Inglesa, Ciências e Língua Portuguesa.

Em relação ao ano escolar de atuação, os professores lecionam entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental II. Todos os participantes indicam possuir experiência com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Sobre a formação continuada, parte dos docentes possui cursos ou especializações em áreas como Matemática, Ciências Humanas, Meio Ambiente e Produção Textual, enquanto outros relatam não possuir formação continuada ou não especificaram essa informação.

Ao final da tabela, consta a indicação de fonte: Base de dados da pesquisa.

Participaram da pesquisa sete docentes, sendo cinco do sexo feminino (71,4%) e dois do sexo masculino (28,6%). A predominância feminina no grupo confirma a tendência histórica de feminização do magistério no contexto brasileiro.

Em relação à faixa etária, três participantes (42,9%) têm entre 45 e 50 anos (Professor A, C e D). Os demais distribuem-se igualmente (1 em cada) entre as faixas de 20 a 30 anos (14,3%), 30 a 35 anos (14,3%), 40 a 45 anos (14,3%) e 55 a 60 anos (14,3%). Esses dados evidenciam a heterogeneidade etária do grupo, aspecto que se reflete no tempo de experiência profissional. De modo geral, observa-se diversidade quanto ao tempo de atuação docente, variando de três a quarenta anos de magistério, sendo apenas um dos participantes (Professor B) com experiência inferior a cinco anos.

No que concerne à formação inicial, os docentes apresentam titulações em diferentes áreas do conhecimento: Ciências/Matemática (Professor A), Geografia (Professor B), História (Professora C), Letras (Professoras D, F e G) e Ciências Biológicas (Professora E). As disciplinas lecionadas correspondem às respectivas áreas de formação, abrangendo componentes curriculares das Ciências Humanas e da Linguagem, bem como das Ciências da Natureza e Matemática. Nota-se, contudo, maior concentração de docentes vinculados à área de Ciências Humanas.

Quanto à distribuição por ano escolar, alguns professores atuam em mais de uma série (Professores A, B, C e D), enquanto outros concentram sua atuação em um único ano (Professores E, F e G). Essa configuração evidencia a amplitude das demandas pedagógicas enfrentadas, uma vez que o trabalho com diferentes séries implica considerar distintas etapas do desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos estudantes e os diferentes conteúdos em cada uma delas. Essa variedade demanda flexibilidade metodológica, adaptação constante de estratégias e um olhar atento às necessidades específicas de cada turma e dos estudantes que ali se encontram. Destaca-se ainda que todos os participantes relataram já ter atuado com estudantes com TEA em algum momento de sua trajetória profissional, elemento fundamental para a análise das percepções e práticas docentes no contexto da inclusão escolar.

Além das características já mencionadas, destaca-se que o vínculo empregatício dos docentes entrevistados é predominantemente efetivo (5

professores: A, C, E, F, G) refletindo estabilidade na carreira. No entanto, há também a presença de professores contratados temporariamente (2 professores: B e D), o que contribui para a diversidade de experiências e perspectivas no quadro docente. Todos os professores entrevistados trabalham numa jornada de 40 horas semanais, sendo 25 dessas horas destinadas à docência (tempo de regência em sala de aula) e as demais horas de trabalho são destinadas ao que, na SEEDF, é chamada de coordenação pedagógica, que pode ser realizada individual ou coletivamente. As horas destinadas à coordenação pedagógica contemplam momentos de planejamento, reuniões, cursos de formação continuada, atendimento a pais, registros formais em diários e relatórios dentre outras ações conforme Portaria Nº 1.374/2025 (SINJ – DF).

Além dos aspectos já apresentados como gênero, idade e atuação docente, os dados do questionário também realçaram a heterogeneidade do grupo em outros parâmetros relevantes como a formação, aspecto fundamental que pode contribuir significativamente para a ação docente.

A análise dos elementos permitiu visualizar a diversidade no perfil dos participantes e contribuiu para uma compreensão mais ampla do contexto em que esses profissionais estão inseridos, oferecendo subsídios para futuras discussões em outros espaços, como a própria escola, sobre formação, práticas pedagógicas e desafios enfrentados no cotidiano escolar.

No âmbito da formação continuada, um aspecto relevante observado é o envolvimento dos docentes em processos formativos além da graduação inicial. A maioria dos professores entrevistados relatou já ter participado de cursos de aperfeiçoamento, oficinas pedagógicas ou especializações que visam ampliar os horizontes teóricos e práticos do exercício docente. Entre os entrevistados, 6 deles (Professores A, C, D, E, F e G) declararam que possuem cursos de pós-graduação a nível de especialização, apenas 1 (Professor B) afirmou não possuir tal formação. Quando questionados sobre as áreas específicas de suas formações continuadas, aqui contempladas as especializações e os cursos de aperfeiçoamento, estas são em diversas áreas, dentre elas, matemática, gestão escolar, curso de formação do MEC para o Novo Ensino Médio, ciências humanas, ciência Ambiental, produção textual e outro não foi específico pois informou ter participado de diversos cursos de formação continuada (Professor A). Esses relatos indicam que, embora a maior parte das especializações esteja

centrada em temas ligados à educação, poucos tiveram acesso a cursos voltados especificamente para a educação especial e inclusiva. Tal lacuna evidencia um caminho ainda a ser trilhado para o fortalecimento das competências dos docentes nesse campo.

A análise geral do perfil dos participantes permitiu concluir que há nessa unidade escolar uma pluralidade de identidades e conhecimentos. Vale ressaltar que essa diversidade presente entre os docentes entrevistados não se limita apenas à formação ou tempo de experiência, mas também se reflete nas trajetórias profissionais e nas realidades enfrentadas cotidianamente na escola. A convivência entre profissionais de diferentes idades, áreas de atuação e vínculos empregatícios amplia o repertório pedagógico da equipe, o que pode favorecer o compartilhamento de saberes múltiplos de forma que esses sejam articulados em prol de uma educação mais inclusiva, reflexiva e adaptada às demandas dos estudantes.

3.5 Instrumentos para a coleta de dados

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados dois instrumentos para coleta dos dados: questionário para levantamento de informações socioprofissionais dos participantes e entrevista semiestruturada para conhecer a percepção dos professores sobre o processo de inclusão do estudante com TEA nos anos finais do Ensino Fundamental.

O questionário socioprofissional foi elaborado de forma eletrônica utilizando o *Google Forms* com vistas a obter informações sobre o perfil social e profissional do entrevistado. O *Google Forms* é um recurso simples que permite sintetizar as respostas em gráficos e tabelas para melhor análise e interpretação das informações. Além disso, o uso adequado do questionário com perguntas claras e bem elaboradas permite, segundo Magalhães Júnior e Batista (2023) traduzir os objetivos específicos da pesquisa.

Para apresentação e análise dos dados coletados no questionário, optou-se por utilizar tabela com informações sobre os participantes essa escolha visou

preservar a fidelidade dos dados e dar maior clareza aos resultados apresentados.

A entrevista semiestruturada foi escolhida por sua flexibilidade e capacidade de aprofundar temas relevantes a partir das falas dos participantes. O roteiro de perguntas orientou a conversação, mas também permitiu que os sujeitos discorressem livremente sobre suas experiências e percepções, contribuindo para a riqueza dos dados qualitativos. As entrevistas, na visão de Magalhães Júnior e Batista (2023), permitem ao entrevistador conhecer melhor o problema investigado pela proximidade com o objeto ao qual se deseja conhecer.

A entrevista foi direcionada com roteiro parcialmente estruturado com seis questões abertas que visavam investigar sentimentos e percepções dos professores sobre a inclusão de estudantes TEA, levantamento de dados sobre a formação acadêmica inicial e continuada dos educadores, bem como mapeamento de práticas pedagógicas exitosas que contribuem para o processo de inclusão do estudante com TEA.

3.6 Procedimento de coleta de dados

Após aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos – CEP da Universidade Estadual de Maringá, a pesquisadora entrou em contato com o órgão responsável por pesquisas realizadas no âmbito da SEEDF. Após ciência desse órgão, a direção da escola lócus foi contactada para apresentação do projeto e intenção de pesquisa com o corpo docente. Com a solicitação devidamente autorizada pelo gestor escolar, o projeto foi apresentado aos professores reunidos em momento de coordenação coletiva, quando os objetivos, a finalidade e as ações de desenvolvimento da pesquisa foram apresentadas. Esclarecidas as dúvidas sobre o desenvolvimento da pesquisa, foi explanado e entregue ao grupo docente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE que foi assinado por aqueles que aceitaram e se dispuseram a participar da pesquisa. A participação aconteceu de forma livre pelos que se manifestaram favoráveis.

Após aprovação da escola e aceitação dos professores, foi aplicado o questionário e realizada a entrevista. O questionário foi disponibilizado a cada participante por meio de link do Google *Forms* enviado pelo aplicativo *WhatsApp* e aplicado previamente à entrevista, com 12 perguntas, coletando informações padronizadas sobre variáveis relacionadas ao tempo de docência, área de atuação, nível de formação, participação em formações, entre outros aspectos relevantes para o mapeamento do perfil docente. Essas informações são fundamentais para contextualizar as análises qualitativas e identificar possíveis correlações com os dados subjetivos coletados.

A pesquisadora fez contato com os participantes individualmente pelo canal *WhatsApp* para agendamento da realização das entrevistas de acordo com a disponibilidade de cada um.

As entrevistas foram realizadas por meio da plataforma digital *Google Meet* que permite a gravação e propicia um ambiente seguro e prático para realização desse tipo de trabalho. Os encontros virtuais para realização das entrevistas tiveram duração entre 40 minutos a 1 hora e foram conduzidos pela pesquisadora. Com a devida permissão dos participantes, as entrevistas foram gravadas, apenas a parte do áudio, evitando-se assim, a exposição da imagem ou qualquer constrangimento por parte do entrevistado. A gravação de imagens e fotos não foi necessária para a finalidade da pesquisa. Os dados coletados e gerados digitalmente foram gravados em meio físico (HD do computador) sem serem armazenados em nuvem, como uma tentativa de evitar o extravio ou corrompimento destes.

3.7 Procedimento para a análise dos dados

Os dados coletados foram analisados a partir da Análise de Conteúdos no modelo proposto por Lawrence Bardin (2016). A análise de conteúdos consiste em um método de investigação no qual procedimentos são adotados para um eficaz processamento dos dados científicos (Moraes, 1999). Por essa metodologia é possível descrever fatos, interpretar informações, fazer compreensões de textos e documentos que “vão além de uma leitura comum” (Moraes, 1999, pág 2).

Moraes (1999) esclarece que os dados que dão embasamento a essa metodologia de pesquisa podem ser de qualquer natureza proveniente da comunicação verbal ou não verbal: carta, revistas, cartazes, questionários, informativos, entrevistas, dentre outros. Por isso, os meios utilizados nesse estudo (entrevista e questionário) fundamentam-se nessa premissa.

Esse procedimento de análise de conteúdos permite a sistematização, categorização e interpretação de dados textuais, visando identificar regularidades, contradições e possíveis significados implícitos nas falas dos entrevistados (Minayo, 2011). A análise foi estruturada em três etapas, conforme sugere Bardin (2016) pré-análise, que envolve a organização do material e definição das unidades de registro; exploração do material, com codificação e categorização das informações; e tratamento dos resultados, por meio de inferência e interpretação dos dados considerando o referencial teórico.

A partir das perguntas norteadoras da entrevista, surgiram seis categorias temáticas, a saber: (a) percepções sobre a inclusão do aluno com TEA, (b) desafios no atendimento de estudantes com TEA, (c) a formação inicial do professor e o atendimento educacional de estudantes com TEA, (d) o papel do educador no processo de inclusão do estudante com TEA, (e) experiências exitosas com estudantes com TEA e (f) conhecimentos sobre práticas educativas para alunos com TEA. Em cada uma das categorias temáticas foram analisadas as falas dos participantes emitidas em respostas às perguntas, essas falas se transformaram, por conseguinte, em unidades de análises, que serão descritas na seção 4 de resultados e discussões da pesquisa.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os resultados obtidos com a pesquisa. A partir da sistematização dos dados produzidos por meio dos questionários e das entrevistas com os professores participantes, procedeu-se à organização das informações em categorias de análise, construídas à luz da abordagem qualitativa adotada. A discussão busca não apenas descrever as percepções docentes acerca da inclusão de estudantes autistas no Ensino Fundamental II, mas também problematizá-las. Dessa forma, os resultados são examinados de modo interpretativo, estabelecendo diálogo entre as vozes dos participantes, a literatura especializada e as políticas públicas que orientam a educação inclusiva no cenário brasileiro.

4.1 Percepção dos docentes sobre a inclusão dos alunos com TEA

A inclusão de estudantes com TEA é uma realidade cada vez mais crescente nas salas de aula e ganha destaque no cenário social e político. Conhecer a percepção dos docentes sobre o processo de inclusão é necessário porque são esses profissionais que estão em linha de frente para lidar com as questões acadêmicas, mediando o conhecimento, lidando com a diversidade e conhecendo as potencialidades e fragilidades quando o estudante chega à escola.

Quando se conhece a percepção dos docentes é possível, a partir dela, traçar caminhos possíveis para que a escola possa acolher a todos e se adequar às singularidades com a intenção de promover um ambiente acolhedor e que seja de fato inclusivo.

Os professores entrevistados foram motivados a falarem sobre suas percepções sobre a inclusão de estudantes com TEA. A pergunta que originou essa categoria temática foi: “No atual cenário de educação, sob a perspectiva da escola que se denomina inclusiva, quais são as suas percepções sobre a inclusão do estudante com TEA?” A partir da análise das respostas a essa pergunta, foi possível identificar três categorias de análise que evidenciaram a percepção dos professores sobre a inclusão de estudantes com TEA: (a) lacunas

de conhecimento, (b) perspectivas positivas e (c) capacitismo. Essas categorias de análise serão apresentadas nos tópicos a seguir.

4.1.1 Lacunas de conhecimento

A inclusão escolar é uma realidade, mas ainda é vista como um desafio para muitos profissionais. Essa realidade contrasta com a preparação efetiva dos docentes, revelando importantes lacunas de conhecimento que comprometem o processo de ensino-aprendizagem e a inclusão plena dos estudantes público da educação especial. Soma-se a isso, o fato de que a maioria dos professores entrevistados (Professores A, C, D, E, F, G) possui mais de cinco anos de experiência profissional, porém não tiveram, em sua formação inicial na licenciatura, disciplinas voltadas à inclusão escolar, o que evidencia uma fragilidade estrutural na base formativa desses docentes. Cunha (2023) sinaliza que faltam aos professores o adequado conhecimento para práticas inclusivas e que a escola não está totalmente preparada para esse modelo de ensino.

Mantoan (2003) também aponta que é um argumento frequente entre os professores não se sentirem preparados suficientemente para trabalharem com estudantes público da educação especial. Esse relato foi evidenciado na fala dos professores durante as entrevistas:

[...] falta para nós, enquanto profissionais, um conhecimento necessário, um preparo para o atendimento desses estudantes – Professor A

Eu acho que é algo muito desafiador para todo professor e, apesar de que é um assunto antigo, mas para nós parece ser muito recente. E eu, por exemplo, não sou especialista, faço o que eu posso com amor por esses estudantes, que eu acho também que eles precisam ter até um cuidado maior para esses estudantes, entendeu – Professora G

[...] o que pesa nos autistas é essa questão social, porque é muito difícil de você lidar com eles. Às vezes, eles podem ter uma crise, eles podem ter um surto. – Professor B

[...] de uma maneira geral, todos nós, professores que a gente não tem, né, muito apoio, quando não há monitores, a gente fica bem apreensivo, porque até a gente conseguir entender como que a gente pode cobrar desse aluno, é complicado, e dependendo do grau, dependendo da dificuldade do aluno, até mesmo a socialização, né? – Professora E

Segundo Mantoan (2003) os professores vão em busca de uma formação que os prepare para atuar com estudantes com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou situações de indisciplina, esperando receber modelos pedagógicos previamente estruturados que possam ser aplicados diretamente em sala de aula como solução para os desafios enfrentados.

A formação docente para a inclusão não se efetiva de maneira imediata ou prescritiva. Conforme Mantoan (2003), não há roteiros prontos ou procedimentos padronizados capazes de assegurar, por si sós, a atuação competente diante da diversidade presente na escola. O contexto inclusivo exige superação de concepções tradicionais de ensino, convocando o professor a rever posturas, concepções e práticas à luz de uma educação que reconhece a singularidade de cada estudante.

Nessa perspectiva, a competência para atuar na inclusão não decorre da mera conclusão de cursos ou do acesso a técnicas previamente estruturadas. Trata-se de um processo contínuo de desenvolvimento profissional, sustentado pela reflexão crítica sobre a prática e pela abertura ao aprendizado permanente. Como destaca Nóvoa (2019), a docência se constrói em diálogo com outros profissionais, especialmente os mais experientes, sendo a colaboração e a partilha de saberes elementos centrais para o fortalecimento da prática pedagógica. Assim, a formação para a inclusão configura-se como movimento permanente de estudo, investigação e construção coletiva.

A superação dessas lacunas depende de muitos fatores, não apenas do esforço individual dos docentes, mas de uma responsabilidade coletiva que envolve secretarias de educação, gestores escolares e toda a comunidade educativa. As autoras Menezes e Cruz (2013, p. 133) afirmam que “[...] todo trabalho pedagógico que se pretenda exitoso requer profissionais, principalmente professores com formação adequada”. Reconhecer os desafios é o primeiro passo para construir práticas pedagógicas mais justas, acolhedoras e eficientes no atendimento à diversidade.

4.1.2 Perspectivas positivas

Apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pelo corpo docente na prática pedagógica, há que se ressaltar que, historicamente, a educação inclusiva vem ganhando cada vez mais espaços nos cenários educativos e sociais. A sociedade como um todo tem buscado formas de acolhimento e inclusão para que as pessoas com deficiência consigam, para além do acesso, a permanência e participação nos diferentes ambientes sociais (Mantoan, 2003).

A própria política educacional (Brasil, 2008) que se fundamenta nos princípios da inclusão tem sinalizado avanços ao propor um ensino voltado à equidade, à diversidade e ao respeito à singularidade dos sujeitos. Se analisarmos o percurso histórico de constituição da educação inclusiva, observa-se que, nos aspectos legais e teóricos, esta avançou muito, passando de um modelo de total extermínio, segregacionista, a um modelo social que busca compreender a pessoa para além de sua deficiência, com ensino inclusivo que procura fornecer condições de aprendizagem enfatizando mais no aluno e na escola do que na deficiência (Capellini 2018). Entretanto, quando direciona-se o olhar para a realidade prática, esta ainda está distante de alcançar a plenitude dos direitos. Ainda há em muitas escolas marcas de integração, segregação e exclusão (Aranha, 2001).

Observa-se que essa compreensão ainda não se encontra consolidada entre o grupo de professores entrevistados. Entre os participantes, apenas um (Professora C) apresentou indícios de uma percepção positiva quanto aos avanços da educação inclusiva. Os demais não mencionaram, em seus relatos, perspectivas favoráveis ou progressos relacionados ao processo de inclusão. Em resposta à pergunta da entrevista — “quais são as suas percepções acerca da inclusão do estudante com TEA?” — a Professora C introduziu sua resposta com a seguinte colocação:

Eu acho que a gente está caminhando, né? Teve bastante progresso, eu acho, nessa área (...)

(...) Eu vejo que esse apoio pode melhorar, né? A gente às vezes percebe, apesar do grande apoio que a gente tem da sala de recurso, mas às vezes não é suficiente (...)

(...) Hoje eu percebo, assim, os meninos que são autistas na sala de aula, eles têm uma interação maior, um apoio maior,

tanto da escola, quanto dos professores, de todo mundo que trabalha na escola. – Professora C

O relato da professora C evidencia uma percepção de avanços no processo de inclusão escolar, embora ainda permeado por desafios. A professora reconhece que houve progresso na área, sobretudo no que se refere ao apoio institucional, especialmente o apoio da Sala de Recursos, e à ampliação das práticas inclusivas, no sentido de dar mais apoio, acolhimento e visibilidade ao estudante com TEA. No entanto, ela aponta que esse suporte, apesar de existente — como o oferecido pelas salas de recursos —, nem sempre se mostra suficiente para atender às demandas do cotidiano escolar. Destaca ainda, mudanças positivas nas interações sociais dos estudantes com TEA, indicando que atualmente há maior envolvimento e apoio por parte da comunidade escolar, incluindo professores, equipe pedagógica e demais profissionais.

De fato, observa-se um movimento em direção à construção de uma escola mais equitativa. Entre os principais avanços está a consolidação de um arcabouço legal robusto, que respalda o direito à educação inclusiva. A CF/88 (Brasil, 1988), a LDBEN (Brasil, 1996), a LBI (Brasil, 2015), reafirmam o compromisso com a oferta de educação de qualidade para todos, preferencialmente em ambientes educacionais comuns, com os apoios necessários. Nesse percurso, ainda destacamos Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) e o Parecer CNE/CP Nº 50/2023 (Brasil, 2023) e mais recente o Decreto nº 12.686/2025 e as alterações postas no Decreto 12.773/2025.

Na prática pedagógica, também se observam avanços importantes. Mesmo com as dificuldades presentes em sala de aula, há muitos profissionais que tem se esforçado para modificação de suas práticas pedagógicas como constatado no estudo de Giaretta (2021):

[...] materiais estão sendo confeccionados; recursos pedagógicos estão sendo aplicados; adaptações das rotinas escolares, bem como das atividades pedagógicas, estão sendo feitas, enaltecendo as habilidades em vez dos déficits dos alunos com o espectro (Giaretta, 2021, p. 82).

O trabalho educativo cada vez mais vem ganhando espaços. Apesar dos desafios ainda existentes — como lacunas na formação docente, resistência

institucional, carência de recursos —, os avanços conquistados até o momento evidenciam que a educação inclusiva é um caminho possível e necessário.

4.1.3 Capacitismo

A consolidação da educação inclusiva ainda se depara com múltiplas barreiras, dentre as quais o capacitismo. O Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa Michaelis (versão online) define o termo como “discriminação e preconceito contra pessoas com alguma deficiência, ligados à crença de que elas não são capazes ou que são inferiores”. Em consonância com essa definição, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), em seu art. 4º, § 1º, conceitua discriminação em razão da deficiência como:

Toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas (Brasil, 2015).

Essa concepção encontra correspondência em práticas que, no cotidiano escolar, ora se manifestam de modo explícito, ora se apresentam de forma sutil e naturalizada. Ainda que veladas, essas condutas comprometem os princípios de equidade e justiça, produzindo impactos significativos nos estudantes que vivenciam tais situações. Persiste, em determinados contextos, a compreensão equivocada de que o estudante com deficiência não possui capacidade de aprendizagem, o que pode resultar em sua exclusão de atividades pedagógicas e em seu afastamento do convívio com os demais colegas (Cunha, 2023).

Segundo o Observatório Permanente dos Preconceitos nas Escolas de Sergipe (OPES, 2025) há inúmeras formas pelas quais o capacitismo pode ser manifestado: por meio de falas excludentes, piadas sem fundamento, falta de acessibilidade, atitudes de piedade e inferioridade, utilização de expressões populares como “dar uma de João sem braço”, “está cego/surdo?”, “fingir demência”, dentre outras.

No âmbito escolar, conforme estabelece o protocolo elaborado pelo OPES, o capacitismo pode se expressar por meio de atitudes discriminatórias

nas interações entre estudantes e entre os profissionais da instituição. Manifesta-se, ainda, em práticas pedagógicas que desconsideram as necessidades específicas dos alunos com deficiência, na atribuição de atividades desvinculadas dos objetivos educacionais, na manutenção de baixas expectativas quanto à sua aprendizagem e na concepção equivocada de que sua presença na escola se restringe à socialização (OPPES, 2025).

Essa visão capacitista encontra fundamento na fala dos professores entrevistados:

Eu acho que essa inclusão não existe efetivamente, eu vejo que os alunos autistas eles acabam ficando, na maioria, na maior parte do tempo, com os monitores e não há interação entre os colegas, entre a turma, eu não acho que essa inclusão aconteça realmente. – Professora D

A manifestação da professora corrobora aspectos que, são observados no cotidiano da prática pedagógica. Embora a inclusão esteja assegurada no plano normativo — com amplo amparo e respaldo legal —, no contexto concreto ainda se evidenciam atitudes como as mencionadas pela Professora D. A fala evidencia uma percepção crítica acerca da efetividade da inclusão escolar, ao indicar que, embora os estudantes com TEA estejam inseridos no espaço da sala de aula, não necessariamente participam de forma ativa das dinâmicas pedagógicas e sociais. O relato sugere uma prática ainda marcada pela integração física, na qual o estudante permanece acompanhado por monitores, mas com pouca interação com os colegas, o que fragiliza o princípio da inclusão plena.

No cenário descrito, também nota-se um leve tangenciamento a um viés capacitista, podendo associar a dificuldade de interação ao próprio estudante com TEA e nas posturas de alguns estudantes sem deficiência, que apresentam certa tendência de perceber os colegas com deficiência a partir de uma suposta fragilidade. Tal percepção resulta em distanciamento e ausência de interação, como se esses estudantes não fossem sujeitos capazes de estabelecer vínculos afetivos e relações de amizade. Ademais há a presença do monitor que muitas vezes, não por intencionalidade, cria uma barreira de proteção ao estudante com deficiência que, por consequência, dificulta a aproximação dos colegas.

A professora F também evidencia, em sua manifestação, uma compreensão que se aproxima de uma perspectiva capacitista acerca da inclusão escolar, ao afirmar:

Eu acho que, na verdade, o sistema, ele criou um problema. Primeiro porque eles promoveram essa inclusão, que é uma teoria, porque na prática não funciona, primeiro sem preparar os professores, segundo sem preparar o ambiente, porque a gente tem uma inclusão numa sala com 30 alunos, a gente, muitas vezes, não consegue atender nem um aluno em situação regular, né? – Professora F

O posicionamento expresso da professora F revela uma percepção de inviabilidade da inclusão nas condições concretas da escola, especialmente diante de turmas numerosas, ausência de formação específica e limitações estruturais. Ainda que tais elementos componham, de fato, desafios reais para a implementação de práticas inclusivas, a generalização de que “na prática não funciona” pode sinalizar uma descrença no próprio princípio da inclusão escolar.

Essa descrença pode impactar diretamente o engajamento docente e a intencionalidade pedagógica, constituindo-se como um fator que fragiliza a efetivação de práticas inclusivas e reforçando ainda mais o viés capacitista. Quando a inclusão é concebida como problema ou imposição externa ao contexto escolar, tende-se a aceitar a ideia de que determinados estudantes não se ajustam ao modelo vigente de ensino, deslocando para o aluno a responsabilidade pelas dificuldades encontradas.

A organização do ensino pautada em metodologias homogêneas, currículo rigidamente estruturado e estratégias únicas de avaliação pressupõe um estudante padrão, capaz de acompanhar o ritmo e a lógica da maioria (Capellini, 2018). Essa perspectiva desconsidera as singularidades dos sujeitos e pode aprofundar processos de exclusão. Nesse ponto, torna-se pertinente problematizar as práticas universalistas como sugere Mendes (2023).

A equidade demanda flexibilização curricular, diversificação de estratégias didáticas e reorganização do trabalho pedagógico, utilização de práticas inclusivas inovadoras (Mendes, 2023) como o trabalho colaborativo, o desenho universal para a aprendizagem, o sistema de suporte multicamadas, a aprendizagem cooperativa, estratégias que fortalecem a inclusão de modo que

a diversidade seja compreendida como elemento constitutivo — e não excepcional — da sala de aula.

Infere-se dessa percepção dos professores que o estudante com deficiência representa um problema a ser contornado, e não um sujeito pleno de direitos e em condições de aprendizagem. Para Mantoan e Lanutti (2022), uma escola inclusiva precisa superar a visão assistencialista e oferecer um espaço de aprendizagem que valorize a diferença como fator de enriquecimento do processo educacional.

Vale ainda destacar que no âmbito legal, o capacitismo é configurado como crime pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), o artigo 88 da referida lei determina que “praticar, induzir ou incitar discriminação de pessoa em razão de sua deficiência constitui crime, podendo levar à reclusão de 1 a 3 anos e multa”.

Enfrentar essa visão capacitista requer mais do que o cumprimento da lei, requer mudanças atitudinais. Cabe ressaltar que tais mudanças não implicam custos financeiros, estando diretamente relacionadas à conscientização individual. Paradoxalmente, é justamente nesse âmbito que se concentram as principais barreiras para a efetivação da inclusão. Para tanto, é preciso, segundo Cunha (2023, p. 91) que “[...] a educação seja centrada prioritariamente no ser humano e não na patologia”. Assim, a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva demanda a superação das práticas escolares excludentes e a implementação de recursos pedagógicos acessíveis e significativos.

Promover uma educação anticapacitista implica, portanto, em formar professores conscientes, capazes de superar a visão focada na deficiência, desenvolver estratégias que contemplem as diferenças e que rejeitem qualquer forma de inferiorização dos estudantes com deficiência.

Atender estudantes com TEA envolve a superação de vários desafios, reconhecer que cada aluno possui suas próprias particularidades e identificar quando é preciso flexibilizar o ensino. Essa tarefa demanda que todos os envolvidos adotem uma nova postura, promovendo práticas pedagógicas mais justas e adequadas às necessidades específicas desse grupo.

4.2. Desafios no atendimento de estudantes com TEA

A questão orientadora que fundamentou a construção desta categoria temática foi: “Quais são os maiores desafios em ser professor de estudantes com TEA?” A análise das respostas possibilitou a identificação de três eixos centrais de discussão: (a) a motivação para a aprendizagem, (b) a promoção das interações sociais e (c) formação docente. Essas unidades de análise serão aprofundadas nas subseções seguintes.

4.2.1 Motivar para aprender

A motivação é fator essencial para a aprendizagem. Sem motivação dificilmente nos dispomos a realizar algo de forma eficaz. Estudos das áreas de Psicologia e da Neurociência confirmam que a motivação é um dos fatores mais determinantes para o sucesso da aprendizagem escolar. Quando um aluno está motivado, tende a demonstrar mais interesse, persistência diante de dificuldades, autonomia e engajamento nas tarefas escolares (Camargo; Camargo; Souza, 2019).

Oliveira (2014) diz que não basta um cérebro capaz de realizar todas as funções cognitivas para que a aprendizagem aconteça, segundo o autor, o aprender é um processo complexo e requer que as funções cerebrais e as funções mentais estejam bem articuladas. E para que isso aconteça, é necessário um ambiente que favoreça essa articulação entre vivências e emoções, pois quanto mais o cérebro estiver motivado, maiores chances de aprendizagens significativas.

Entretanto, observa-se no cotidiano da prática pedagógica que alguns educadores apontam como desafio no processo de escolarização de estudantes com TEA a tarefa de incentivar a motivação e o interesse deles pela aprendizagem. Esse aspecto foi destacado pelo Professor A durante a entrevista, ao ser questionado sobre os maiores desafios em ser professor de estudantes autistas:

Despertar nesse estudante o desejo e a necessidade de aprender, né? Porque o estudante autista, ele tem suas peculiaridades. Então, você tem que despertar nele esse desejo.

E o nosso intuito, de professor é fazer com que todos aprendam, né? E aí, quando a gente não consegue, realmente gera essa frustração. (Professor A).

Na percepção desse docente, o desafio não se restringe à compreensão das especificidades dos estudantes com TEA, mas envolve, sobretudo, a adoção de estratégias que possam acolher o estudante e fazê-lo se sentir motivado para as aprendizagens. A fala evidencia que o desafio da inclusão ultrapassa a dimensão técnica e alcança o campo afetivo e das emoções. O professor reconhece que aprendizagem não se reduz a transmissão de conhecimentos, mas envolve engajamento, vínculo e sentido. A afetividade exerce influência na motivação escolar, uma vez que relações positivas e acolhedoras no ambiente educativo favorecem o engajamento, o interesse e a participação dos estudantes no processo de aprendizagem.

A declaração do Professor A também evidencia a preocupação de que todos aprendam e o sentimento de frustração quando as metas não são atingidas, revelando o compromisso ético com a aprendizagem dos alunos.

Eccheli (2008) defende que a aprendizagem escolar está diretamente relacionada à motivação, a qual pode ser compreendida como o “[...] processo de incentivo destinado a predispor os alunos ao aprendizado e à realização de esforços para alcançarem certos objetivos” (Eccheli, 2008, p. 200). Infere-se, a partir da fala do Professor A, que sua prática pedagógica orienta-se pela valorização do engajamento discente, buscando mobilizar o interesse e estimular a motivação dos estudantes como condição para a aprendizagem.

Nesse sentido, o ambiente escolar e a atuação do professor exercem um papel crucial na construção da motivação dos alunos. Climas de sala de aula acolhedores, relações respeitadas, uso de metodologias ativas, conexão entre o conteúdo e a realidade dos estudantes e a valorização de suas experiências são estratégias fundamentais para promover o envolvimento e a motivação.

Um ambiente acolhedor favorece o desenvolvimento de relações sociais produtivas, as quais são essenciais para a promoção de aprendizagens significativas.

4.2.2 Promover relações sociais

As relações sociais constituem um dos principais desafios enfrentados por indivíduos dentro do espectro autista, essas pessoas possuem grandes dificuldades em estabelecer relações sociais e “[...] criam formas próprias de relacionamento com o mundo social” (Cunha 2016, p. 27). Essas fragilidades não decorrem de uma escolha ou falta de interesse por parte da pessoa com TEA, mas de um funcionamento neurológico diferente que afeta a maneira como percebem e processam as informações sociais (Cunha, 2023). Muitas vezes, indivíduos com TEA desejam se relacionar, mas não compreendem as regras implícitas da interação social, o que pode gerar mal-entendidos, isolamento e frustrações.

Lidar com essa forma peculiar de relacionar-se com o mundo exterior, torna-se mais um desafio para o educador, que muitas vezes se vê destituído de meios e recursos para auxiliar seu aluno nesse processo de pertencimento (Cunha, 2016).

A teoria histórico-cultural formulada por Vigotski enfatiza a compreensão do sujeito como alguém que se constitui nas interações sociais (Victor; Camizão, 2017). É no interior dessas relações que o indivíduo amplia seu desenvolvimento social e elabora sua identidade (Orrú, 2012). A partir desse fundamento, torna-se pertinente destacar a afirmação de Victor e Camizão (2017, p. 32), ao defenderem que “[...] por mais que o indivíduo seja identificado como sujeito com deficiência, ele pode e deve ter oportunidade de se constituir e se relacionar de outras formas, [...] como sujeito histórico que é”.

É notório que educar na inclusão e para a inclusão vai além da mera transmissão de conhecimentos. Heredero (2010) aponta que na educação inclusiva “[...] a responsabilidade da escola e a atuação do professor devem levar em conta fatores sociais, culturais, econômicos e a história educativa de cada aluno” (Heredero, 2010, p. 196). Entretanto, os depoimentos dos professores entrevistados indicam que eles frequentemente encontram dificuldades para auxiliar estudantes com TEA na construção de relações sociais com os colegas, além de enfrentarem obstáculos em sua própria aproximação devido às características individuais específicas deles. Essas relações são apontadas como um fator desafiador no trabalho docente com estudantes com TEA:

O maior desafio é a questão social. – Professor B

Eu acho assim, para mim depende mais do grau do aluno, né, porque com relação à socialização, eu acho, a questão de não saber como chegar, né, me aproximar, às vezes o aluno não quer, se sente mal, a gente não sabe o que pode fazer, o que não pode, até onde a gente pode ir com esse aluno – Professora E

Costa e Soares (2020) apontam que, por mais que as relações sociais com estudantes com TEA sejam difíceis, elas são fortalecidas no ambiente escolar na convivência com os pares. Dessa forma, o desenvolvimento das relações sociais no contexto escolar pode ser promovido com o suporte adequado. Embora as responsabilidades docentes sejam amplas, incluindo a necessidade de atender às demandas emocionais e sociais de estudantes com TEA, é importante destacar que essa atribuição não deve recair exclusivamente sobre o professor. Cabe à escola como um todo promover ambientes acolhedores, que valorizem a diversidade e promovam o respeito mútuo, contribuindo, assim, para que estudantes com TEA se sintam pertencentes e possam desenvolver laços afetivos (Cunha, 2022).

Camargo et al (2025) apontam para o caráter multidimensional da inclusão escolar, enfatizando o papel da escola na promoção de um ambiente acolhedor, participativo e democrático. A escola não pode se limitar ao atendimento do regramento legal de acesso, mas sim, deve atuar na efetivação de intervenções que promovam a eliminação dos obstáculos que limitam a participação, a aprendizagem e a socialização. O professor sozinho não realiza a inclusão escolar, ele precisa de apoio, de redes que se conectam e que se fortalecem com a ação coletiva colaborativa que envolva todos da comunidade escolar (Brasil, 2024). E a escola por sua vez, não atua isoladamente, ela está inserida num campo social mais amplo e precisa de alargar suas conexões envolvendo família, políticas governamentais e inclusivas, redes intersetoriais, com objetivos de efetivar o direito de educação de qualidade para todos (Camargo et al, 2025).

4.2.3 Formação docente

Sabe-se que a presença cada vez mais proeminente de estudantes com TEA nas escolas não garante por si só, que esses estudantes tenham sucesso em sua jornada acadêmica (Brasil, 2024). Um trabalho eficaz na promoção da aprendizagem desses estudantes requer estratégias pedagógicas assertivas e professores bem-preparados (Menezes e Cruz, 2013).

A legislação nacional é rica em garantir que a pessoa com TEA tenha acesso a uma educação de qualidade, para isso, espera-se que os educadores de uma forma geral, estejam aptos a trabalharem com esse público, oportunizando estratégias pedagógicas direcionadas para o desenvolvimento dos estudantes com TEA (Borges; Nogueira, 2018). Contudo, dos professores entrevistados para essa pesquisa seis deles (85%) afirmaram explicitamente estarem despreparados para atender esse público, devido à insuficiência de formação específica. Essa constatação revela que um dos principais desafios no atendimento ao estudante com TEA reside na carência de capacitação por parte do educador, conforme demonstrado nas declarações destacadas a seguir:

Eu acho que a gente precisaria, sinceramente, a gente de ter mais preparo para trabalhar com esse aluno. [...] eu sinto essa dificuldade de, às vezes, não estar capacitada o suficiente para trabalhar com o meu aluno – Professora C

Eu acredito que é porque a gente não tem a formação adequada para trabalhar com esses alunos especiais – Professora D

[...] e essa questão toda da formulação da atividade, né, nem sempre a gente sabe a melhor maneira. Como adaptar – Professora E

Eu acho, assim, que o maior desafio para o professor é você lidar com a situação específica, você não ter a formação adequada e você não ter apoio do todo para você poder atender o seu aluno. – Professora F

Observa-se, por meio das falas dos professores, que a carência de formação específica impacta diretamente até mesmo na escolha dos termos utilizados no ambiente escolar. Um exemplo disso é o emprego de expressões inadequadas e ultrapassadas no contexto da inclusão escolar, como o termo “alunos especiais” mencionado pela Professora D. Esse uso demonstra como a

ausência de atualização e capacitação pode perpetuar práticas linguísticas incompatíveis com os avanços da educação especial e inclusiva.

No contexto da inclusão escolar, a formação docente torna-se ainda mais imperiosa. Os cursos de licenciatura deveriam preparar os seus alunos, futuros professores, para a realidade de uma escola inclusiva. No entanto, muitos cursos ainda se mostram distantes da realidade das escolas e falham em preparar os docentes para lidar com a diversidade, especialmente no que diz respeito à inclusão de estudantes com deficiência (Borges e Nogueira, 2018). As autoras (Borges e Nogueira) afirmam que um número insuficiente de escolas de formação de professores inclui em suas matrizes curriculares disciplinas específicas sobre autismo, o que evidencia a necessidade de ajustes nas grades curriculares desses cursos de formação.

Nesse cenário a formação continuada torna-se imprescindível. Ela deve ser entendida não apenas como uma atualização pontual de conteúdos, mas como um processo permanente de aprimoramento docente. A formação continuada permite ao professor revisar suas práticas, incorporar novas abordagens pedagógicas, refletir sobre sua atuação e responder de forma mais eficaz às necessidades dos estudantes (Menezes e Cruz, 2013).

As políticas de formação docente vêm sendo fortalecidas por iniciativas como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR e PARFOR Equidade) e o Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), cursos de formação em educação especial e inclusiva entre outras, que buscam qualificar a atuação docente frente à diversidade presente nas escolas. Essas iniciativas sinalizam avanços importantes e apontam para uma perspectiva promissora de transformação, ao mesmo tempo em que evidenciam a necessidade de maior articulação entre a produção acadêmica, as políticas de formação docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar.

A formação docente deve ser compreendida como um processo articulado, contínuo e coletivo. Além disso, Vilaronga e Mendes (2017) apontam para a necessidade de a formação ter como ponto de partida a própria realidade escolar, levando em consideração as necessidades dos educadores. É fundamental que os sistemas de ensino invistam em políticas públicas que

garantam uma formação crítica, interdisciplinar e voltada para a prática real, com foco na equidade e no direito à aprendizagem de todos os estudantes.

Considera-se, dessa forma, que a formação docente, além de necessária, precisa ser repensada aproximando-se da realidade concreta das escolas e das demandas específicas dos estudantes com deficiência, dentre eles os estudantes com TEA. Não basta apenas garantir acesso à informação, é imprescindível que o processo formativo seja vivencial, problematizador e voltado à prática, possibilitando que os educadores desenvolvam competências e sensibilidade para promover a inclusão de forma efetiva.

4.3 A formação inicial do professor e o atendimento educacional de estudantes com TEA

Os professores participantes foram indagados acerca da formação inicial por meio da seguinte questão: “Na perspectiva da formação acadêmica inicial do professor, como você avalia a sua formação para trabalhar com a inclusão de estudantes autistas?” A partir dessa pergunta, constituiu-se a presente categoria temática que evidencia um aspecto recorrente e significativo nas falas dos docentes: as lacunas na formação para atuação com a inclusão escolar.

Dessa temática surgiram as categorias de análise: (a) ausência de conteúdos que permitissem compreender alunos com TEA, (b) acesso à conteúdos que permitissem compreender alunos com TEA e (c) acesso à conteúdos que permitissem compreender alunos com TEA por meio da formação continuada. Essas categorias serão apresentadas e analisadas nas seções seguintes.

4.3.1 Ausência de conteúdos que permitissem compreender alunos com TEA

A formação inicial, ainda é precária em formar professores para trabalhar com a inclusão e com a diversidade presente, hoje, nas salas de aula. Estudo de Grigorio et al (2025) sobre formação inicial de educadores indica que muitos cursos de licenciatura apresentam limitações na oferta de disciplinas

direcionadas para a diversidade e acessibilidade. A autora sinaliza que a ausência de conteúdos específicos voltados à diversidade repercute diretamente na prática profissional dos futuros docentes, comprometendo a qualidade de sua atuação. Em um estudo que se propôs a analisar a formação de professores no Brasil, Gatti (2010) aponta lacunas existentes na formação dos professores nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Nesse estudo a autora deixa evidente o que:

[...] é reduzido o número de disciplinas teóricas da área de Educação (Didática, Psicologia da Educação ou do Desenvolvimento, Filosofia da Educação etc.) e que mesmo as disciplinas aplicadas têm espaço pequeno nas matrizes, sendo que estas, na verdade, são mais teóricas que práticas, onde deveria haver equilíbrio entre estes dois eixos (Gatti, 2010, p.1374).

Como elucidado por Gatti (2010) há uma fragilidade na formação inicial para o exercício do magistério. A autora aponta que ainda são poucos os cursos de Pedagogia que incluem em suas matrizes curriculares disciplinas específicas ao ensino especial:

[...] no conjunto de 28,9% de disciplinas que podem ser classificadas como voltadas à formação profissional específica [...] Disciplinas relativas à “Educação Infantil”²⁰, representam apenas 5,3% do conjunto, e as relativas à “Educação Especial”²¹, 3,8% (Gatti, 2010, pág 1370).

Nesse sentido, os relatos docentes encontram respaldo na própria trajetória formativa apresentada por eles e assumem centralidade nas entrevistas realizadas neste estudo. A maior parte dos participantes afirmou não ter cursado, durante a licenciatura, disciplinas específicas voltadas à Educação Especial ou que os instrumentalizassem para atuar diante da diversidade presente na escola inclusiva. Esses depoimentos revelam um cenário significativo: o descompasso entre a formação acadêmica inicial e as exigências concretas da prática pedagógica em contextos marcados pela inclusão. Essa percepção torna-se evidente nas respostas dos participantes:

²⁰ Destaque da autora.

²¹ Destaque da autora.

na época em que eu me formei nem se falava nisso [inclusão], viu? [...] A gente não falava. Nós tínhamos alguns professores que já, naquele momento, já citavam alguns casos, mas que eu não tive nenhum conteúdo específico para essa formação. – Professor A

eu sou formada já há muitos anos, e não, eu não lembro desse conteúdo na minha, na minha graduação, sobre ensino especial, não lembro de ter estudado isso – Professora D

Não, nós não temos essa preparação no curso, não há disciplina, não tem na grade para nos auxiliar, né, nessa, como é que eu vou dizer, nesse preparo, não tem – Professora E

Na minha formação, eu pouco ouvi falar sobre isso. Quando eu fiz algumas matérias da educação, eu escutei falar, mas de uma forma muito superficial. Eu fui, assim, né, aprender um pouquinho mesmo na prática. E, para ser bem sincero, o que eu vejo? A nossa formação, ela não prepara o professor para o dia a dia da sala de aula, nem para a sala de aula regular e muito menos para você lidar com aluno que tem autismo ou até outro tipo de transtorno – Professora F

Há mais de 30 anos que eu me formei em Letras, não tinha essa preocupação, não tinha. Era zero preocupação, não existia essa fala dentro da universidade. – Professora G

Os depoimentos apresentados pelos professores convergem com os dados obtidos por meio do questionário socioprofissional, os quais indicam que a maioria dos docentes entrevistados possui extensa trajetória no magistério. Infere-se, portanto, que esses profissionais concluíram suas formações iniciais há duas, três ou até quatro décadas, período em que a inclusão escolar começava a adquirir maior visibilidade no cenário educacional brasileiro, conforme discutido na seção 2.2, que aborda a escolarização do estudante com TEA. Nesse cenário também se fortalecem as reflexões acerca da necessidade de formação docente para esse campo (Farina; Benvenuti, 2023).

O estudo de Gatti (2010) já indicava que, mesmo após a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, em 2002, os cursos de licenciatura mantiveram um modelo formativo predominantemente centrado nos conteúdos específicos das áreas de conhecimento, dedicando espaço reduzido às dimensões pedagógicas — fundamentais à atuação do professor que ingressa na carreira docente, especialmente diante das demandas da educação inclusiva.

Com base na observação da prática pedagógica da autora e nos saberes construídos em sua experiência cotidiana, evidencia-se que a lacuna formativa contribui para que muitos profissionais se percebam inseguros e insuficientemente preparados para atender às demandas específicas desses estudantes. Tal constatação converge com os resultados da pesquisa, uma vez que as falas dos professores entrevistados revelam essa questão em diversos momentos: mesmo quando a pergunta norteadora não se referia diretamente à formação, o tema era retomado, corroborando a percepção de despreparo para o trabalho com a inclusão de estudantes com deficiência.

Diante desse cenário, muitos docentes enfrentam o desafio de buscar, de forma autônoma, recursos didáticos e estratégias metodológicas que subsidiem a construção de práticas mais inclusivas. Conforme relatado nas entrevistas, alguns recorrem a alternativas como tutoria por pares, uso de podcasts e outros recursos pedagógicos que favorecem o acesso aos conteúdos curriculares. Por outro lado, há profissionais que não buscam processos de qualificação ou que optam por formações desvinculadas da área da Educação Especial. Os dados coletados nos questionários indicam que a maioria dos professores participantes (A, B, C, E e F) possui curso de especialização, contudo, nenhum deles voltado à temática da inclusão. Essa ausência de formação continuada pode resultar em dificuldades para acompanhar mudanças nas práticas pedagógicas inclusivas, evidenciadas, por exemplo, no uso de terminologias desatualizadas e em desuso, como “grau do aluno”, ao se referir aos níveis de suporte de pessoas com TEA, e “alunos especiais”, para designar estudantes público da Educação Especial.

Nesse contexto, o suporte institucional, a oferta sistemática de formação continuada e a troca de experiências entre os pares assumem papel central na qualificação do trabalho docente e no enfrentamento das dificuldades que emergem no cotidiano escolar. Mantoan (2003) aponta para um modelo de formação que parta da experiência dos próprios educadores, pois estes possuem vivências que vão se fortalecendo na prática de forma a “[...] ressignificar o papel do professor, da escola, da educação e de práticas pedagógicas [...]” (Mantoan, 2003, p. 43).

É fundamental que o processo formativo prepare o futuro educador para lidar com a diversidade de sujeitos presentes nas salas de aula, ampliando seu

repertório de estratégias e promovendo uma postura reflexiva e aberta ao diálogo com as diferenças.

4.3.2 Acesso a conteúdos que permitissem compreender alunos com TEA

É pertinente estabelecer um diálogo comparativo entre os depoimentos docentes colhidos nas entrevistas e os dados provenientes do questionário socioprofissional. Os resultados evidenciaram que a maioria dos participantes possui ampla trajetória na área educacional (Professor A: 40 anos, Professora C: 24 anos, Professoras D e E: 20 anos, Professora F: 11 anos e Professora G: 22 anos) em contraste com apenas um dos professores entrevistados, cujo tempo de exercício no magistério é de três anos (Professor B).

O relato do Professor B, em particular, revelou uma percepção distinta acerca da formação inicial, indicando que os cursos de licenciatura têm buscado alinhar-se de modo mais consistente às demandas contemporâneas da escola. Segundo sua fala, observa-se a ampliação da oferta de componentes curriculares que abordam temáticas relacionadas à inclusão e à diversidade, como se verifica no transcrito a seguir:

[...] a minha formação, ela focou bastante na questão do trabalho multidisciplinar, ela trabalhou muito a questão da minha matéria específica, né? Formação técnica, e teve muito essa dimensão inclusiva, eu aprendi sobre a história da inclusão, eu aprendi sobre como você deve se adaptar, como você deve adaptar atividades, como você tem que criar atividades criativas para esses diferentes alunos, não se prender a um modelo rígido de sala comum, tradicional, mas também trabalhar metodologias ativas e salas invertidas, então, eu tive uma formação que eu considero digna – Professor B

A inserção de conteúdos voltados à inclusão na formação inicial de professores constitui um eixo estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas alinhadas aos princípios da educação inclusiva. No contexto brasileiro, especialmente após a PNEPEI (2008) e da promulgação da LBI (2015), as licenciaturas passaram a incorporar, de modo mais sistemático, disciplinas que abordam fundamentos teóricos, marcos legais e estratégias pedagógicas voltadas ao atendimento da diversidade (Reis, 2016). O

depoimento do Professor B vai de encontro à percepção de Reis (2016) ao sinalizar um crescente número de oferta de matrizes curriculares que contemplam disciplinas voltadas ao Ensino Especial nos cursos de licenciatura:

[...] vem-se intensificando a introdução de disciplinas específicas do campo da educação especial nos cursos de formação inicial de professores, garantidas ou determinadas por meio da Resolução CNE/CP nº. 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena (Reis, 2016, p. 9).

Destaca-se que a autora (Reis, 2016), além de abordar sobre a formação inicial, corrobora a ideia de que a formação do professor não se esgota na formação inicial e que a formação acadêmica é insuficiente para garantir o sucesso de práticas pedagógicas voltadas para a inclusão. Para que o professor esteja preparado para lidar com as demandas imposta pelo atual cenário inclusivo, ele precisa estar continuamente em formação, e que esta seja voltada para a diversidade (Cunha, 2023). Além disso, precisa estar disposto a romper com práticas tradicionais pois já não há espaços na escola da atualidade para modelos de ensino que perpetuam práticas de ensino de anos atrás.

A sociedade mudou, as relações de conhecimento mudaram, assim, nesse novo cenário o professor precisa também reaprender (Marques, 2025) questionando o que será relevante para seu aluno, quais as habilidades e competências é preciso despertar nesse aluno, quais práticas é preciso modificar para atuar, tornando-se assim um aprendente, como bem sinalizou Cunha (2023, p. 54) nesse cenário, “[...] tornamo-nos todos, aprendentes, professores e alunos”.

4.3.3 Acesso a conteúdos que permitissem compreender alunos com TEA por meio da formação continuada

A formação continuada é um importante espaço para construção de conhecimento. Na visão de Nóvoa (2019), a formação do professor não é algo pronto e acabado, mas um processo que é construído continuamente.

Neste contexto, a formação continuada desponta como um caminho imprescindível para que os professores possam adquirir e atualizar conhecimentos voltados ao atendimento de estudantes com TEA.

No relato dos professores durante as entrevistas, seis deles (Professor A, C, D, E, F e G) apontaram para a ausência de temas sobre educação inclusiva durante a formação inicial, conforme destacado no tópico anterior. Apenas uma das professoras participantes da pesquisa sinalizou que o conhecimento que possuía em relação ao estudante com TEA aconteceu durante curso de formação continuada, como se vê na sua fala transcrita a seguir:

[...] sinceramente, o trabalho, a formação para trabalhar com aluno autista mesmo foi mínima. Ao longo do meu desenvolvimento, da minha profissão, é que a gente conseguiu fazer alguns cursos de formação, e se inteirar mais do assunto
– Professora C

O relato dessa professora reforça o caráter necessário das formações continuadas. “O ciclo do desenvolvimento profissional completa-se com a formação continuada” (Nóvoa, 2019, p. 10). Esse processo de aprimoramento deve ser parte integrante da prática docente. O professor, ao se engajar em formação continuada, revisita sua própria trajetória, faz novas descobertas, confronta antigos paradigmas e se permite construir uma atuação mais sensível às necessidades de seus alunos (Nóvoa, 2019).

Nesse caminhar, a reflexão de Paulo Freire (2001, p. 58) se faz muito pertinente:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. “A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática”.

Esse movimento de construção não ocorre de forma isolada, mas se fortalece a partir de experiências compartilhadas, do diálogo constante com colegas e da abertura para o intercâmbio de saberes. Nesse contínuo pela formação, a contribuição de Nóvoa (2019), se faz relevante, para o autor a modificação da escola acontece no trabalho coletivo, levando-se em consideração as contribuições dos próprios educadores para construção de práticas pedagógicas transformadoras.

Assim, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende não só de políticas públicas que garantam formação e suporte aos professores, mas também do compromisso coletivo em transformar o cotidiano escolar em um espaço aberto ao diálogo, à escuta e à inovação. É nesse cenário que o docente se reinventa como aprendente permanente, disposto a se adaptar e a buscar respostas para os desafios contemporâneos da educação.

4.4 O papel do educador no processo de inclusão do estudante com TEA

Apresenta-se nessa categoria temática a percepção dos professores sobre o seu papel no processo de inclusão dos estudantes com TEA. Sabe-se que no atual cenário da educação inclusiva o professor assume um papel importante, exigindo desse profissional um conjunto de ações na busca de garantir uma educação equitativa para todos os estudantes (Rodrigues, 2020).

A partir da questão norteadora — “Enquanto educador, qual o seu papel no processo de inclusão do estudante com TEA?” — constituiu-se esta categoria temática. As respostas dos participantes possibilitaram a identificação de duas categorias de análise: (a) o acolhimento como dimensão fundamental da prática docente e (b) a necessidade de formação para o exercício qualificado do papel de educador no contexto inclusivo, as quais serão examinadas nas seções seguintes.

4.4.1 Acolhimento

A educação inclusiva se materializa no atendimento a todos os estudantes independentemente de suas diferenças. Dentro desse grupo diverso, encontram-se os estudantes com TEA que frequentam as escolas regulares e tem o direito a uma educação de qualidade. No entanto, a realidade mostra-se diferentemente do que a lei propõe. Na observação do cotidiano escolar, é possível evidenciar que estudantes com deficiência, entre eles aqueles com TEA, frequentemente são colocados em posição periférica no processo educativo, permanecendo à margem das dinâmicas pedagógicas e das experiências de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula. Promover a verdadeira inclusão desses

estudantes não é tarefa simples, requer conhecer cada um individualmente, acolher suas potencialidades e fragilidades para assim traçar um plano de ensino que contemple suas necessidades. Por consequência, promover um ensino de qualidade com foco no alcance dos objetivos de aprendizagem proposto pelo currículo da educação básica, torna-se, na visão de Maluf (2023) um desafio para a escola e para os profissionais da educação.

Lira (2017 p. 20) reflete que “[...] o comportamento de cuidado, enquanto manifestação, é culturalmente diverso, ao mesmo tempo em que, enquanto fenômeno, é natural ao humano”. Nessa perspectiva, há cuidados que nunca serão percebidos, vistos, mas serão sentidos. É o cuidado que se faz no acolhimento, no olhar atento, na percepção do que o outro necessita, na preocupação de oferecer o melhor, o cuidado com o apoio, quando necessário, de forma a não virar assistencialismo e superproteção, é esse cuidado que se faz tão necessário nas nossas escolas.

Ao analisar as falas dos professores percebe-se que há entre eles uma preocupação em compreender e poder colaborar com o crescimento do seu aluno. Mesmo que empiricamente, o saber do professor se contrói num movimento de acolher o estudante com TEA para conhecê-lo e assim colaborar para o seu desenvolvimento. A fala dos professores transcritas a seguir, destacam esse cuidado:

[...] o meu dever como professor é tratar todos, é como manda o artigo 5º da Constituição, praticamente, sem discriminação de cor, raça, gênero ou qualquer questão, principalmente no caso dos autistas, o que eu penso é tratar todos de forma, nas medidas das suas desigualdades... [...] como professor, você não tem como desvincular dessa dimensão afetiva, é fundamental na pedagogia, não tem como você não ter empatia pelo seu aluno, não conhecer o seu aluno, não saber de onde ele vem, né, eu acho que é fundamental – Professor B

Então, eu acho que o papel do professor é fundamental, porque, como eu falei para você, eu acho que a gente tem que fazer essa ponte de ligação entre o aluno autista e os alunos que estão na sala de aula. [...] E até mesmo para crescimento de ambos os lados, e nosso também. – Professora C

[...] eu acho que a escola como um todo, né, participa da socialização, a inclusão pela socialização, até porque os autistas, eles têm, né, esse entrave, a gente sabe que tem, e eu acho que na escola talvez que eles comecem um pouco a melhorar isso, né... [...] E a questão de formação acadêmica

mesmo desse aluno, né, a questão do conhecimento, de tentar de alguma forma chegar nele, porque com certeza nós estamos mais preparados que os pais – Professora E

[...] eu acho que eu preciso ter esse olhar sensível, que, assim, como eu falei para você, é aquele aluno, por exemplo, ele precisa, em certo momento, sair da sala e dar uma volta, porque é uma necessidade dele para ele se regular [...] eu preciso também ter esse olhar de ele equilibrar tudo isso. – Professora F

Olha, na minha aula, eu tenho uma preocupação muito grande com o meu aluno [...]. Então, assim, é buscar sempre uma maneira de descobrir o que esse menino gosta, o que ele quer e a gente vai descobrindo [...] E assim, a gente vai levando, descobrindo, descobrindo... Cada ano é uma realidade. Cada aluno tem um jeito, um jeitinho – Professora G

As unidades de análises evidenciaram que há uma preocupação dos docentes em ter um olhar que acolhe as necessidades dos seus estudantes com TEA. Esse perfil docente enquadra-se no que propõe Heredero (2010, p. 199) ao referir-se ao professor da atualidade:

Ser educador, hoje, é buscar conhecer cada vez mais os seus alunos, procurando as alternativas pedagógicas que melhor possam atender às peculiaridades e necessidades de cada um deles no processo de mediação da construção do conhecimento.

Essa atuação, no entanto, exige uma constante reflexão e busca por melhorias nas relações interpessoais estabelecidas no ambiente escolar. A prática revela que, para além das estratégias pedagógicas, o desenvolvimento de uma postura acolhedora e aberta ao diálogo é indispensável ao trabalho com estudantes com TEA (Cunha, 2023).

A Professora C evidencia a compreensão do professor como mediador central no processo de inclusão escolar, reconhecendo a função que lhe é atribuída no contexto da inclusão escolar. Essa perspectiva dialoga diretamente com os pressupostos da teoria histórico-cultural (Vigotski, 2001), segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre nas interações sociais, sendo a mediação elemento estruturante da aprendizagem. Nessa direção, o professor não atua apenas como transmissor de conteúdos, mas como articulador de relações, promovendo interações significativas entre os estudantes e favorecendo a construção de vínculos que possibilitem participação efetiva no coletivo da sala

de aula (Rodrigues, 2020). Ao destacar que essa mediação contribui “para o crescimento de ambos os lados, e nosso também”, a Professora C amplia a compreensão da inclusão como processo relacional e formativo, que impacta não apenas o estudante com TEA, mas todo o grupo e o próprio docente. Tal entendimento converge com a concepção de inclusão como experiência compartilhada, na qual todos aprendem e se transformam nas trocas estabelecidas no espaço escolar.

Valorizar a escuta ativa, adaptar metodologias e reconhecer as individualidades são componentes centrais de uma prática educativa realmente inclusiva. Maluf (2023) relembra que a educação pode ser um poderoso instrumento no desenvolvimento de pessoas com TEA, se realizado com dedicação e amor, sinônimos de acolhimento e cuidado, afetividades essenciais em toda e qualquer relação pedagógica, direcionadas não apenas aos estudantes com deficiência.

A fala da Professora E evidencia a compreensão da inclusão como processo coletivo, revelando uma compreensão ampliada do papel da escola, ao atribuir à instituição, como um todo, a responsabilidade pela socialização dos estudantes com TEA. Ao destacar que “a escola participa da socialização” e que a inclusão ocorre “pela socialização”, o docente reconhece que o espaço escolar ultrapassa a dimensão estritamente acadêmica, constituindo-se como ambiente privilegiado de interação, convivência e desenvolvimento de habilidades sociais (Victor e Camizão, 2017).

Ao afirmar “com certeza nós estamos mais preparados que os pais”, a Professora E possivelmente aponta para a especificidade da formação docente e para o saber profissional que fundamenta a prática pedagógica. Tal posicionamento reforça a importância da qualificação técnica e pedagógica para o atendimento educacional inclusivo, mas também demanda reflexão crítica, uma vez que a inclusão efetiva pressupõe diálogo e parceria entre escola e família, reconhecendo saberes distintos e complementares no acompanhamento do estudante. Resultado desses diálogos, o fortalecimento da sociedade civil e das associações de pais e de pessoas com autismo, como a Autistas Brasil, a Associação de Amigos do Autista (AMA) e outras, tem desempenhado papel decisivo na consolidação e na ampliação dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Ao se organizarem coletivamente, famílias

passaram a atuar de forma mais estruturada na reivindicação de políticas públicas, no acompanhamento da implementação das legislações e na fiscalização do cumprimento dos direitos já assegurados.

No Brasil, a mobilização social foi fundamental para avanços normativos, como a promulgação da Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), da LBI (Brasil, 2015), do Parecer nº 50/2024, dentre outras. Essas conquistas evidenciam que a participação ativa das famílias, das entidades representativas e das próprias pessoas com TEA amplia a visibilidade do autismo e fortalece a construção de uma cultura de direitos, promovendo maior acesso à educação, e à inclusão social e escolar.

4.4.2 A necessária formação para exercer o papel de educador

Muito se discute sobre a formação do professor e o seu papel no processo formativo de crianças, adolescentes e jovens em formação. De fato, o educador exerce um protagonismo muito importante nos espaços educativos, pois é ele que está ocupando, como bem coloca Farina e Benvenutti (2024, p.18), “[...] a linha de frente, guiando e inspirando os estudantes [...]”. Dessa forma, o professor deve estar consciente do seu papel e do quão sua conduta pode influenciar positiva ou negativamente a atitude de seus aprendentes. Nesse sentido faz-se pertinente a reflexão apontada por Jesus (2004):

[...] são eles que, no meio de seus medos, dúvidas, ansiedades, disponibilidades, acolhimentos e possibilidades, assumem os alunos em suas salas de aula. São as práticas pedagógicas aí desenvolvidas que poderão construir ou não no sentido da aquisição do conhecimento por todas as crianças, sejam ditas “normais ou com necessidades educativas especiais”²² (Jesus, 2004, p. 38)

Nesse contexto, torna-se imprescindível retomar a centralidade da formação docente. Para enfrentar os desafios que emergem no cotidiano escolar, o professor necessita estar devidamente preparado, dispondo de conhecimentos teóricos e instrumentos pedagógicos que subsidiem sua prática

²² Destaque da autora. Termos mantidos conforme escrita da autora, mas sabe-se que são termos inadequados e desatualizados”. Atualmente, seria correto “pessoas com ou sem deficiência”.

educativa. Contudo, conforme assinala Jesus (2004, p. 38), “[...] professores manifestam que têm dificuldades em trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência e, mais que isso, muitos não acreditam em sua capacidade de mudar esse quadro”. Essa percepção, recorrente entre os profissionais da educação, também se fez presente nas entrevistas realizadas. Os docentes participantes reconheceram a importância de se aproximar dos estudantes com TEA e de compreender suas especificidades; entretanto, relataram insegurança quanto às estratégias a serem adotadas, evidenciando a necessidade de buscar formação complementar que os auxilie na construção de práticas pedagógicas mais consistentes e inclusivas. As participações transcritas a seguir evidenciam a necessidade de formação:

[...] nosso papel hoje é buscar entender o momento do aluno. O estudante, ele precisa, eu vejo assim, ele precisa ser tocado pela educação, o conhecimento. [...] o nosso papel tem sido uma busca constante, entender este estudante para que ele, para que a gente se prepare, né? Seja capacitado através de palestras, através de cursos, para que esse estudante seja atingido, ele alcance o seu objetivo na educação. - Professor A

[...] eu tento me adaptar às dificuldades que eles trazem, né, tentando adaptar conteúdos, adaptar tarefas, adaptar, tento dar mais atenção na medida do possível, porque uma sala com 30 alunos não é fácil, né, e é isso, tento me capacitar estudando alguma coisa para poder entendê-los melhor. – Professora D

Há, no relato da professora D o reconhecimento da heterogeneidade da turma e da necessidade de flexibilização pedagógica, bem como a busca autônoma por formação para compreender melhor os estudantes. Ao mencionar o desafio de atuar em uma sala com 30 alunos, a docente explicita as condições objetivas que tensionam a prática inclusiva e limitam a personalização do atendimento.

Entretanto, ao confrontar essa perspectiva com propostas mais estruturadas de práticas inclusivas, como as práticas universalistas defendidas por Mendes (2023), percebe-se um deslocamento conceitual importante. Mendes (2023) propõe práticas que ultrapassam a lógica da adaptação pontual e individualizada, defendendo a reorganização do ensino a partir de estratégias colaborativas, “[...] com abordagens mais preventivas, baseadas em intervenções universais [...]” (Mendes, 2023, p. 33), capazes de alcançar a

maioria (cerca de 80%) dos estudantes público da Educação Especial. Essas propostas destacam-se por buscar estratégias que visam transformar estruturalmente a dinâmica da sala de aula e por terem a possibilidade de reduzir a sobrecarga docente e promover práticas pedagógicas que considerem a diversidade desde o planejamento inicial.

Nessa perspectiva, a inclusão deixa de depender exclusivamente do esforço individual do professor para adaptar atividades e passa a constituir-se como prática institucional, sustentada por apoio técnico, colaboração entre profissionais e reorganização pedagógica.

A formação docente constitui elemento estruturante para a consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a inclusão. Conforme assinala Nóvoa (2019), a formação inicial não esgota o processo de constituição profissional do educador, sendo necessária uma trajetória formativa contínua, construída ao longo da experiência e da atuação no contexto escolar. Compreender a formação como processo permanente implica reconhecer que ela deve articular saberes teóricos e prática educativa, considerando o lócus concreto em que o professor desenvolve seu trabalho.

Nessa direção, Farina e Benvenuto (2024) defendem que a reflexão sistemática sobre a própria prática e sobre as experiências vivenciadas no cotidiano escolar configura-se como movimento essencial de desenvolvimento profissional, pois instaura possibilidades de transformação, ressignificação e aperfeiçoamento da ação pedagógica:

Essa visão ampliada de formação continuada não apenas beneficia os professores, mas também repercute positivamente na qualidade da educação, contribuindo para a construção de um ambiente de aprendizado mais eficaz, dinâmico e significativo (Farina e Benvenuto, 2024, p. 38)

Se desejamos professores bem-preparados para a função de educador, é preciso romper os paradigmas e buscar cada vez mais conhecimentos para transformação do espaço escolar. Pois, não basta apenas ao professor buscar alargar seus conhecimentos e mudar sua prática, para Alarcão (2001) a escola como um todo deve assumir esse papel transformador e social, como instituição comprometida com a educação de todos. Alarcão (2001, p. 73) caracteriza bem esse espaço educativo: “Essa sim é a escola orientada pela lógica da inclusão,

o que significa permitir o acesso aos saberes escolares a todos os que batem às portas da escola pública, respeitadas as diferenças de cada um”.

Dessa maneira, a construção de um ambiente escolar mais sensível e preparado para acolher estudantes com TEA torna-se um processo coletivo, que demanda engajamento, escuta e a valorização do potencial de cada um. Reconhecer os desafios, mas também celebrar as conquistas diárias, é parte fundamental desse percurso rumo a uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática.

Nesse horizonte, as experiências exitosas em sala de aula emergem como evidências concretas de que a construção de práticas inclusivas é possível e necessária. Tais experiências materializam, no cotidiano escolar, o compromisso coletivo com a inclusão, ao demonstrar que estratégias pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes com TEA podem favorecer sua participação, aprendizagem e desenvolvimento.

4.5 Experiências exitosas

Um dos objetivos centrais desta investigação concretiza-se nesta unidade temática, ao buscar mapear experiências exitosas no processo de escolarização de estudantes com TEA, a partir dos relatos dos professores participantes. Com esse propósito, foi formulada a seguinte questão: “Durante a sua trajetória profissional, houve alguma experiência exitosa no processo de inclusão de estudantes com TEA? Quais estratégias e metodologias mediaram essa prática?”.

A partir dessa indagação constituiu-se a categoria temática denominada Experiências exitosas. A análise das respostas possibilitou a identificação de quatro categorias de análise: (a) promoção da autonomia do estudante; (b) tutoria por pares; (c) valorização e exploração da oralidade; e (d) ausência de relato de experiência exitosa. Essas categorias serão apresentadas e discutidas nas subseções seguintes.

4.5.1 Promoção da autonomia do aluno

A missão de educar envolve enfrentar diversos obstáculos, mas também proporciona conquistas gratificantes para os educadores. Camargo et al (2025) destacam que há realização profissional quando o docente testemunha a evolução do estudante além do conteúdo didático. Mais do que apenas memorizar informações, o aluno demonstra sucesso ao desenvolver independência e autonomia para resolver questões do dia a dia. Essa transformação permite que o indivíduo participe de forma ativa e consciente da própria trajetória (Freire, 1996).

Cunha (2022, p. 58) assinala que “[...] autonomia no ambiente pedagógico se dá quando o aluno realiza atividades por iniciativa própria ou, ainda que haja a ajuda do professor, evidencia criatividade e capacidade de resolução de problemas”. Tal compreensão permite analisar a autonomia como um processo progressivo, construído no cotidiano escolar. No caso de estudantes com desenvolvimento típico, a aprendizagem de habilidades práticas como aquelas de vida diária, ocorrem de forma mais espontânea (Cunha, 2022), acompanhando o amadurecimento, as experiências vividas e a ampliação do repertório de conhecimentos. Entretanto, quando se trata de estudantes atípicos, como os indivíduos com TEA, esse percurso pode demandar condições pedagógicas mais intencionais. Nesses casos, a mediação docente assume papel central (Rodrigues, 2020), pois a organização de estratégias, o oferecimento de apoios adequados e a criação de oportunidades estruturadas de participação tornam-se fatores decisivos para o fortalecimento gradual da independência e da capacidade de autorregulação do estudante.

Santos (2016, p. 35) aponta que “o processo de desenvolvimento da criança com TEA na escola está relacionado com o papel que o outro desempenha na mediação pedagógica [...]”. Dessa forma, o professor é quem prioritariamente exerce essa função, buscando alternativas pedagógica para propiciar o desenvolvimento e conquista da autonomia por parte de seus alunos. No relato de um dos professores durante a entrevista, ficou evidente que ele se preocupa com o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com TEA e propõe oportunidades nas atividades pedagógicos para que eles assumam o protagonismo da ação:

[...] então eu preciso adaptar [...]eu falei pra esse aluno, né, esse aluno autista, olha, você vai ser um dos principais cabeças desse

grupo, você e outro aluno, e você vai trabalhar junto com eles, e eles falaram, bacana, vamos trabalhar [...] Mas eu fui percebendo, assim, que inclusão é isso, não é só você fazer separadamente, eu não faço isso, meu trabalho não é isso, ele tem que estar no grupo, ele tem que estar incluso [...] adaptação não é isso, adaptação é trazer um aluno para perto, é ele aprender junto com os outros, e é ele fazer esse trabalho junto com os outros. – Professor B

Esse relato reforça que é possível construir, dentro do ambiente escolar, possibilidades de desenvolvimento e conquista da independência por parte dos alunos. É necessário, no entanto, que essa voz ecoe e contagie outros profissionais a mudarem suas práticas no sentido de oportunizar condições de crescimento e desenvolvimento da autonomia. Maluf (2023) aponta que o educador é a pessoa mais importante na educação de pessoas com TEA e que ele precisa ter conhecimento desse papel para continuamente ir em busca de práticas pedagógicas eficazes para atuar com estudantes nessa condição. Ao criar oportunidades para que o aluno com TEA participe de decisões, organize materiais, escolha atividades ou assuma pequenas responsabilidades, o docente está promovendo o desenvolvimento da autonomia de forma significativa e contextualizada.

Promover a autonomia dos estudantes com TEA é também promover sua dignidade, ampliando seu protagonismo e reconhecendo-os como sujeitos de direitos como preconiza a legislação brasileira (Brasil, 1998, 1996, 2012, 2015). Ao permitir que esses alunos assumam responsabilidades e participem ativamente da vida escolar, a escola não apenas contribui para seu desenvolvimento pessoal, mas também para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

4.5.2 Tutoria por pares

A prática docente voltada a estudantes com TEA demanda estratégias diferenciadas e constantes ajustes pedagógicos (Rodrigues, 2020). A pesquisa realizada para esse estudo tem conduzido a caminhos que levam a inferir que a maioria dos professores não se sente preparada para trabalhar com esse público. A docência na perspectiva inclusiva requer do educador estratégias

pedagógicas diferenciadas que vão além do que rotineiramente acontece nas escolas: um ensino padronizado centrado no conteúdo das disciplinas. Cunha (2022) bem reforça essa ideia ao dizer que os professores se preocupam em demasia com a disciplina escolar, por motivos diversos como cobranças do próprio sistema que exige competência, comprometimento, registros burocráticos, carga horária de trabalho, o que pode levar o profissional a se esquecer da humanidade que deve ter na profissão.

Um dos primeiros passos para ensinar na diversidade é reconhecer a escola como um espaço de todos e para todos. As intervenções educacionais como a mediação individualizada, as atividades intencionais, o PEI, de acordo com Rodrigues (2020), têm mostrado resultados positivos para o desenvolvimento da pessoa com TEA. Ensinar estudantes com TEA exige estratégias pedagógicas que atendam às suas necessidades individuais e estimulem a interação social e a participação escolar. Maluf (2023) sinaliza que a escolarização de pessoas com TEA ainda está em construção. Cada pessoa com TEA é um ser único e possui suas particularidades (Menezes e Cruz, 2013) assim como qualquer ser humano, por isso não há um padrão na mediação pedagógica. É fundamental que o professor estabeleça uma relação de proximidade com os estudantes, conhecendo seus interesses, suas dificuldades e potencialidades para saber como atuar e propor estratégias pedagógicas que vão de encontro à sua individualidade.

Rodrigues (2020, p. 46) nos lembra que “[...] é necessário oferecer caminhos, mesmo que indiretos para que a pessoa com autismo aprenda”. Esses caminhos estarão alicerçados na mediação. Por essa razão o papel do professor é tão importante, pois no ambiente escolar é ele quem vai conduzir o caminhar desse estudante, mediando as intervenções pedagógicas, as relações e oportunizando que esse aprendiz se desenvolva e conquiste sua autonomia (Rodrigues, 2020).

Encontra-se na literatura diferentes estratégias, abordagens e metodologias que podem ser direcionadas para mediação da aprendizagem para pessoas com TEA. Dentre elas, destaca-se a tutoria por pares que tem mostrado resultados profícuos contribuindo para que os estudantes com deficiência tenham acesso ao currículo. Amorim, Maia e Silva Júnior reforçam essa ideia ao considerarem que

[...] a tutoria por pares é uma alternativa para agregar no contexto da sala de aula comum um conjunto de possibilidades para acesso ao currículo escolar por estudantes PAEE e elevar os níveis de aprendizagem dos demais alunos da turma como um todo. (Amorim, Maia e Silva Júnior, 2022 p. 3)

Essa estratégia permite que o estudante tutorado receba um auxílio direto e individualizado de um colega durante as aulas ou atividades sob a orientação do professor que conduz o trabalho. Costa e Soares (2019) destacam que, mesmo com a dificuldade de socialização por parte dos alunos com TEA, o trabalho em duplas ou pequenos grupos tem facilitado a aprendizagem desses estudantes. O professor deve então estar atento e sensível às possíveis dificuldades iniciais de aproximação para evitar conflitos e possibilitar que a experiência seja positiva. Nas entrevistas realizadas para esse estudo houve dois professores que relataram o uso dessa estratégia como uma experiência exitosa nas suas aulas. Registra-se a transcrição de seus depoimentos:

[...] quando eu faço trabalhos, assim, junto os grupos, os alunos, como eu falei anteriormente, quando eu consigo colocar um aluno, eu pego um aluno autista e pego um aluno que é um aluno que tem um melhor desempenho, um melhor desenvolvimento, e eu junto com aquele aluno, eu percebo que ele interage... Eu não consigo fazer grupos maiores, porque ele se dispersa com mais facilidade. Então, assim, eu costumo utilizar essa forma de agregar o aluno autista a um outro aluno que esteja ali na sala de aula, para que possa auxiliar também. – Professora C

[...] eu fazia muitas atividades em dupla, na sala, e aí o fato de fazer atividade em dupla, ele conseguiu se conectar melhor e tal, e foi ele, né, abrindo espaço para essa questão da socialização. Até pelo fato, assim, como ele acompanhava muito bem, quando a gente fazia dupla, tinha aquela questão que ele ia monitorar, ajudar o colega, e isso dava uma motivação, aí foi ajudando nessa conexão mesmo, assim, nesse aspecto da socialização [...] quando eu tinha que fazer atividades em grupo, que aí quando os meninos se juntavam, né, automaticamente uma movimentação maior, ele ficava agitado, eu levava os meninos para fora da sala, porque fora da sala o barulho não era tão intenso, e aí ele conseguia se concentrar melhor também, até fazer essas atividades em grupo. – Professora F

Os relatos acima revelam que além do bom desempenho nas atividades propostas, a tutoria por pares serviu como incentivo e motivação para os estudantes com TEA, reforçando assim o caráter promissor dessa estratégia. Infere-se também dessas falas que os professores que utilizaram essa estratégia

o fizeram como uma prática comum em suas aulas, de forma empírica, sem terem conhecimento da fundamentação teórica e comprovada eficácia dessa estratégia. Mesmo que utilizada de forma intuitiva, há que se valorizar a iniciativa desses professores em oferecer a oportunidade de trabalhar em pares de forma a potencializar a aprendizagem dos estudantes com TEA. A valorização de estratégias que incentivem o apoio mútuo entre os estudantes durante as atividades em sala de aula deve ser ampliada no contexto escolar, na visão de Mantoan (2003, p. 37) esse é “um hábito extremamente útil e natural, e que tem sido muito pouco promovido nas escolas [...]” evidenciando a necessidade de consolidar, cada vez mais, práticas colaborativas como parte integrante da cultura pedagógica.

Nesse caminhar, a tutoria por pares torna-se uma possibilidade real de viabilizar caminhos para a aprendizagem de estudantes com TEA. É uma estratégia simples, mas que permite aulas mais dinâmicas, participativas além de incentivar a interação social. É evidente que essa prática precisa ser mais valorizada e difundida como uma estratégia eficaz, ser levada ao coletivo, discutida com fundamentação teórica na tentativa de oferecer aos educadores práticas promissoras e apoio tão necessário para o trabalho com estudantes autistas.

4.5.3 Exploração da oralidade

Uma das fragilidades apresentadas pelos estudantes com TEA encontra-se na área da comunicação. As alterações na comunicação variam de intensidade e manifestação nas pessoas com autismo e por isso torna-se tão complexa (Arvigo, 2023). As dificuldades na comunicação da pessoa com TEA, de acordo com Leonardo, Barroco e Rossato (2017), podem se revelar de diferentes formas: pela ausência total da fala, pelo atraso e déficits na linguagem, pela ecolalia, pela dificuldade na compreensão da mensagem receptiva e emissiva, pelo discurso descontextualizado, dentre outros.

Como o universo do TEA é tão vasto e diversificado, há também, aqueles que desenvolvem bem a linguagem e não apresentam dificuldades na comunicação, ao contrário, são capazes de fazerem bom uso da fala e se

destacarem na oralidade (Arvigo, 2023). A autora (Arvigo, 2023) aponta que cerca de 60% a 70% das crianças com TEA adquirem fala funcional, e dentre os 40% ou 30% restantes, a grande maioria desenvolve alguma forma efetiva de comunicação (Arvigo, 2023, p. 29). Leonardo, Barroco e Rossato (2017, p. 91) também relembram que “[...] o aspecto formal da fala pode estar preservado, mas não a compreensão de seu conteúdo e de outras convenções sociais utilizadas durante o diálogo.”

Dessa forma, é preciso oferecer oportunidades para que estes estudantes com TEA se apropriem cada vez mais da linguagem, criando condições de diálogo e interações no cotidiano da sala de aula, para que eles possam dar significado aos atos de fala. Compete ao professor exercer a mediação das situações de aprendizagem, criando condições para que o estudante expresse seus conhecimentos por diferentes linguagens, por meio da linguagem oral — seja em apresentações de trabalhos, relatos de experiências ou mesmo em processos avaliativos que considerem sua expressão verbal, por meio de comunicação alternativa e aumentativa, por meio da Libras ou qualquer outro canal que utilizem para a comunicação. Nessa perspectiva, Rodrigues (2020, p. 129) ressalta que “oportunizar condições de aprendizado significa compreender que determinadas funções devem ser ensinadas [...]”, reforçando o papel intencional da ação docente na construção de competências que não se desenvolvem de forma espontânea.

Nos relatos dos professores entrevistados, alguns demonstraram que vem utilizando em suas práticas pedagógicas atividades que valorizam a expressão oral do estudante com TEA, esses relatos estão transcritos a seguir:

[...] mas eu acho que funcionava muito também quando eu fazia questões orais. Fazia mais avaliação oral do que a escrita, e na escrita eles têm que ser muito direcionados para poder realmente colher alguma coisa assim. – Professora E

[...] no ano passado, os meninos, eles levavam o celular e eu ensinei eles fazendo podcast [...]. Então, teve o uso das tecnologias, que foi um efeito muito positivo. O uso da literatura em salas de aula, com literaturas diversificadas, entendeu? Surgiu muito, muito bom efeito porque o livro é mágico. [...] eu percebi também, assim, principalmente de três anos para cá, que aquela aula tradicional de pincel e quadro, na minha concepção, isso não funciona para um aluno autista mais. Então, assim, o professor, ele realmente, se ele não mudar a chave,

não mudar a metodologia dele, ele não atinge esse aluno, por experiência própria, entendeu? - Professora G

As ações dessas professoras, são significativas e apontam para um caminho possível. A fala da Professora E evidencia que ela valoriza a oralidade como meio eficaz de expressão do conhecimento. Ao optar por avaliações orais e reconhecer a necessidade de direcionamento nas atividades escritas, a professora demonstra sensibilidade às necessidades de seus estudantes e disposição para flexibilização de instrumentos avaliativos. Contudo, é necessário salientar quanto a atenção com a individualidade e particularidade de cada estudante, nem todo estudante com TEA apresenta dificuldade na linguagem escrita, muitos desempenham competências significativas nesse campo. Assim, a diversificação de estratégias — incluindo avaliações orais e escritas — deve ser orientada por critérios pedagógicos fundamentados na singularidade do aluno, e não por pressupostos generalizantes acerca do TEA.

Destaca-se ainda a ação da Professora G, que além de explorar a linguagem oral, utiliza também a tecnologia com uso do podcast e a literatura, adotando recursos modernos que despertam maior interesse e motivação nos estudantes. O posicionamento da Professora G também indica a compreensão de que metodologias pouco interativas e excessivamente embasadas na transmissão de conteúdos tendem a limitar o engajamento e a participação ativa dos estudantes.

A preocupação acerca da eficácia da aula tradicional não se restringe aos estudantes com TEA, mas dialoga com transformações mais amplas no perfil discente contemporâneo. As gerações contemporâneas, fortemente influenciadas pela circulação de múltiplas linguagens, tecnologias digitais e experiências interativas, exigem propostas pedagógicas mais diversificadas, dialógicas e contextualizadas, orientadas por uma perspectiva preventiva — voltada à promoção do sucesso escolar — em vez de centradas na remediação de dificuldades já instaladas (Mendes, 2023).

O modelo tradicional de ensino embasado na transmissão e reprodução de conhecimentos mostra-se insuficiente para atender à heterogeneidade presente nas salas de aula (Marques, 2025) independentemente da condição diagnóstica dos alunos. Assim, mais do que afirmar que tal metodologia “não funciona” para estudantes autistas, é pertinente reconhecer que o ensino

contemporâneo requer abordagens metodológicas plurais, que combinem diferentes estratégias, favoreçam a mediação ativa do professor e promovam a participação de todos os estudantes.

Nessa direção, as propostas didáticas devem ser significativas e contextualizadas, de modo que favoreçam a construção de sentidos e a apropriação efetiva do conhecimento. Quando as atividades dialogam com os interesses e realidades dos alunos, ampliam-se as possibilidades de engajamento, compreensão e participação ativa nas tarefas escolares. Além disso, práticas dessa natureza contribuem para o fortalecimento da autonomia, da comunicação e da socialização — dimensões essenciais no processo de inclusão escolar.

Reitera-se, nesse contexto, a contribuição de Rodrigues (2020, p. 54), ao afirmar que “a linguagem contextualizada e planejada de acordo com o desenvolvimento que a pessoa com TEA apresenta torna-se recurso insubstituível”. Tal entendimento evidencia a centralidade de um planejamento pedagógico intencional, estruturado a partir do estudo de caso, como potencializado pelos Decretos Nº 12.686 e Nº 12.773 (Brasil, 2025) considerando as necessidades e especificidades do estudante com TEA.

4.5.4 Não soube relatar

Cunha (2023), reflete que apenas o conhecimento científico não basta para a educação, é preciso ir além, com compromisso e dedicação. Educar para a diversidade é romper barreiras, propor alternativas para oferecer oportunidades educativas aos estudantes. A temática “não soube relatar” não deve ser interpretada, de forma apressada, como ausência de compromisso ou de dedicação profissional de alguns professores que, durante as entrevistas, não souberam relatar experiências exitosas ao trabalharem com estudantes com autismo. Tal limitação pode revelar fragilidades na formação inicial e continuada, carência de recursos pedagógicos adequados, além de condições de trabalho que dificultam a implementação de práticas inclusivas efetivas e até mesmo a dificuldade em enxergar que a própria prática foi exitosa.

Ao ouvir os professores entrevistados, dois deles revelaram dificuldades em encontrar em sua experiência docente alguma prática exitosa ao trabalhar com estudantes com TEA. Suas falas estão transcritas a seguir:

[...] não me recordo agora, eu acho que não teve nada, assim, nenhuma metodologia diferenciada que eu tenha utilizado, não. [...] eu tento me aproximar mais, né, ver quais são as dificuldades, mas, assim, nenhuma agora que me vem à cabeça que tenha alcançado o êxito, não, assim, diferente, né, algo diferente, não. Professora D

[...] Então, a experiência que eu tenho, eu não tenho um nome específico [...] uso algumas brincadeiras que despertam o interesse desse aluno de aprender. Professor A

A fala da Professora D revela que embora não se lembre de nenhuma metodologia específica ao trabalhar com autista, ela procura se aproximar do seu aluno, conhecê-lo, descobrir suas dificuldades. Essa é uma atitude de acolhimento e deve ser valorizada. Cada estudante com TEA apresenta características próprias e modos particulares de aprender, que merecem ser considerados no contexto pedagógico. Nesse sentido, a atuação docente tende a se tornar mais consistente e sensível quando se fundamenta no conhecimento das especificidades, interesses e necessidades de cada aluno, favorecendo intervenções mais ajustadas à sua realidade. (Rodrigues, 2020). Observa-se, contudo, na expressão da Professora D um pressuposto implícito de que o estudante com TEA exigiria necessariamente “algo diferente”, entendido como uma metodologia completamente distinta da utilizada com os demais alunos. Essa concepção merece ser problematizada. Nem sempre a inclusão requer práticas necessariamente novas ou diferenciadas do planejamento geral, muitas vezes, o que se faz necessário são ajustes, flexibilizações e diversificação de estratégias dentro da própria dinâmica da aula. A ênfase na ideia de “algo diferente” pode reforçar a percepção de excepcionalidade, quando, na perspectiva inclusiva, busca-se justamente promover o acesso ao currículo comum com apoios adequados.

A fala do Professor A não revela necessariamente ausência de práticas exitosas. Sua fala evidencia uma prática pedagógica marcada pela intencionalidade, ainda que não sistematizada ou nomeada teoricamente. Ao

afirmar que utiliza “algumas brincadeiras que despertam o interesse desse aluno de aprender”, o docente revela a adoção de estratégias lúdicas como recurso para promover o engajamento do estudante, o que é especialmente relevante no contexto da inclusão.

Por outro lado, a ausência de um nome específico para a prática pode indicar lacunas na formação teórica ou na apropriação de referenciais pedagógicos, reforçando a necessidade de formação continuada que articule teoria e prática. Ainda assim, a experiência relatada demonstra sensibilidade do professor em reconhecer as necessidades do aluno e adaptar sua atuação, o que se configura como um elemento positivo e potencialmente exitoso no processo de ensino e aprendizagem de estudantes com deficiência.

O processo de ensino aprendizagem será promissor se planejado de acordo com as necessidades e potencialidades do estudante (Rodrigues, 2020). O professor só irá conseguir alcançar essa premissa se houver essa aproximação para conhecer o estudante.

Outra fala do Professor A, destacada a seguir, também evidencia essa dimensão do acolhimento, ao refletir a importância de construir uma relação de confiança na qual o estudante perceba, de forma genuína, que o docente se importa com seu percurso e demonstra preocupação com seu bem-estar e aprendizagem:

Primeiro, você tem que adquirir a confiança desse aluno, ele tem que acreditar que você, primeiro, que você importa com ele [...]. Então, você precisa facilitar, explicar de outra maneira, se ele não entendeu, buscar outras maneiras até que ele alcance o conhecimento. Então, essa é a maneira que a gente tem feito – Professor A

O depoimento acima evidencia dois aspectos relevantes na prática docente: a criação de vínculo e a flexibilização de estratégias pedagógicas. Ao anunciar que é preciso conquistar a confiança do aluno, o Professor A reconhece a dimensão afetiva da aprendizagem (Cunha, 2023), elemento significativo na profissão docente. Entretanto, a expressão “facilitar”, utilizada pelo mesmo professor, merece reflexão. Facilitar não é sinônimo de adaptar. Adaptação curricular na visão de Capellini (2018, p. 48) “deve ser entendido como uma possibilidade de se concretizar um currículo flexível [...] não no sentido de

empobrecer o conteúdo a ser trabalhado, mas de torná-lo acessível a todos [...]”. Enquanto a adaptação curricular implica reorganizar estratégias, recursos, linguagens e formas de avaliação para garantir acesso ao currículo comum, o termo “facilitar” pode, em determinadas interpretações, sugerir simplificação excessiva ou redução das expectativas de aprendizagem. Quando se reduz o nível de complexidade sem intencionalidade pedagógica ou sem considerar os objetivos formativos, corre-se o risco de incorrer em práticas que, por mais bem-intencionadas que possam parecer, se aproximam de uma lógica capacitista (Capellini, 2018).

As ações desses dois professores (A e D) explicitadas acima não revelam necessariamente práticas sistematizadas ou cientificamente comprovadas, mas revelam atitudes indispensáveis ao professor ao trabalhar com educação inclusiva. Cunha (2023, p. 82) lembra que mediar “[...] é criar vínculos entre o educando, o professor e o espaço escolar”. Além do vínculo, esse professor também oferece outras possibilidades quando afirma que “procura buscar outras maneiras até que ele alcance o conhecimento”. Essa atitude revela comprometimento com a aprendizagem do estudante.

A ausência de relatos sobre experiências consideradas exitosas pode estar associada a diferentes condicionantes do contexto escolar, tais como a necessidade de maior aprofundamento acerca das particularidades dos estudantes com TEA, a limitação de recursos pedagógicos acessíveis, a pouca familiaridade com metodologias diversificadas, além de fatores estruturais como turmas numerosas e carga horária ampliada. Essa compreensão decorre, em grande medida, do conhecimento empírico construído a partir da observação do cotidiano escolar e do contato direto com a realidade vivenciada pelos docentes. Nesse sentido, a dificuldade em identificar ou nomear práticas bem-sucedidas não indica, necessariamente, falta de compromisso ou de possibilidades de inclusão. Pode refletir, antes, a importância de ampliar oportunidades de formação continuada, acompanhamento pedagógico e espaços coletivos de reflexão, capazes de favorecer a sistematização das experiências e o fortalecimento da atuação docente diante da diversidade presente na escola.

Ao possibilitar o acesso a referenciais teóricos e metodológicos específicos, a formação contribui para que os professores não apenas implementem estratégias inclusivas, mas também as reconheçam, nomeiem e

sistematizem, fortalecendo práticas pedagógicas mais conscientes, ampliando o conhecimento sobre práticas educativas direcionadas aos estudantes público da Educação Especial em geral.

4.6 Conhecimento sobre práticas educativas para alunos com TEA

No dinâmico contexto da escola inclusiva, abordagens pedagógicas têm sido mobilizadas com o objetivo de assegurar aos estudantes com TEA condições de acesso e participação no currículo escolar. Contudo, conforme destacam Zerbato e Mendes (2018) a incorporação dessas estratégias torna o trabalho docente mais complexo, uma vez que requer conhecimento específico sobre os recursos metodológicos disponíveis e sobre as singularidades de cada estudante. Sob essa perspectiva, torna-se relevante analisar quais metodologias podem melhor favorecer a mediação pedagógica, considerando tanto os objetivos de aprendizagem quanto as necessidades e potencialidades do aluno.

A literatura aponta alguns caminhos com resultados promissores na escolarização de estudantes TEA como adequação curricular (Capellini 2018), DUA (Zerbato e Mendes 2018), ensino colaborativo (Mendes, Vilaronga, Zerbato 2023), PEI (Mendes e Valadão 2018), a aprendizagem cooperativa (Costa, Lourenço, Mendes, 2023), dentre outros.

O estudo de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) apresenta uma revisão da literatura sobre inclusão escolar de pessoas com TEA, e aponta que, no geral, embora tenha aumentado consideravelmente o número de estudantes com TEA na escola sob o paradigma da inclusão, os docentes revelam desconhecer o transtorno e as estratégias para usar em sala de aula (Nunes, Azevedo e Schmidt, 2013, p. 567).

A questão que originou esta categoria temática foi: “No processo de inclusão de estudantes autistas, como você avalia recursos como adequação curricular, desenho universal para a aprendizagem e ensino colaborativo? Qual conhecimento você possui sobre essas práticas educativas?” A interpretação das respostas possibilitou a organização das seguintes unidades de análise: (a) Adequação curricular; (b) Dificuldades na implementação de práticas educativas

para estudantes autistas; e (c) Ausência de conhecimento acerca dos conceitos que fundamentam diferentes abordagens pedagógicas. Essas categorias serão aprofundadas nas subseções seguintes.

4.6.1 Adequação curricular

No cenário da educação inclusiva, as adequações curriculares surgem como uma possibilidade proeminente de garantir o direito de uma educação para todos como propõe os documentos legais. O artigo 59 da LDBEN (Brasil, 1996) garante:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

Os documentos orientativos para a educação especial elaborados pelo MEC também caminham nessa proposta de ensino que valoriza e viabiliza o acesso ao currículo por meio das adequações curriculares para os estudantes que dela necessitarem. O documento Saberes e Práticas da Inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas conceitua adequação curricular como “[...] possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos [...]”, e não um novo currículo, mas um currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos (Brasil, 2006, p. 61).

É importante trazer para o debate a diferenciação entre adequação curricular e adaptação curricular. Embora frequentemente utilizados como sinônimos no cotidiano escolar, esses termos expressam níveis distintos de intervenção pedagógica e traduzem concepções diferentes de inclusão.

A adequação curricular refere-se à flexibilização das estratégias didáticas, dos recursos e dos processos avaliativos, mantendo-se os objetivos e conteúdos previstos para a turma. Trata-se de intervenção no plano metodológico, e não na estrutura do currículo, mantendo as expectativas de aprendizagem e assegurando o direito ao currículo comum (Capellini, 2018).

A adaptação curricular, por sua vez, implica modificações mais profundas, podendo envolver alteração, priorização ou substituição de objetivos e

conteúdos (Capellini, 2018). Assim, a adequação curricular deve ser compreendida como estratégia prioritária de flexibilização pedagógica, enquanto a adaptação curricular constitui medida excepcional, demandando planejamento coletivo, avaliação pedagógica criteriosa e alinhamento ao projeto político-pedagógico da escola (Capellini, 2018).

Nesse viés, tanto as adequações quanto as adaptações curriculares devem ser compreendidas como um direito fundamentado nos princípios da equidade e da justiça social. A escola deve então promover as condições necessárias para que todos tenham acesso às aprendizagens previstas, respeitando-se as singularidades e ritmos de desenvolvimento dos educandos. Para além da garantia legal, na visão de Capellini (2018, p. 50), “[...] as adaptações no currículo podem ser entendidas como estratégias didático-pedagógicas que contemple as diversidades e seja capaz de oferecer respostas educativas aos estudantes com deficiência”.

Dessa forma, é urgente refletir sobre essa prática e trazer essa discussão para os momentos de formação e planejamento coletivo das unidades escolares. A maioria dos professores entrevistados para esse trabalho, questionados sobre o conhecimento acerca de práticas pedagógicas voltadas aos estudantes TEA, afirmaram que conhecem sobre o tema. As transcrições de suas falas confirmam isso:

A primeira que você disse, eu tenho, adequação curricular. Essa aí, eu garanto que eu faço, né? Na escola me cobra. [...] – Professor A

[...] eu conheço a adaptação curricular, eu também tenho que, por lei, eu tenho que também detalhar cada uma delas, né, como professor, detalho, bonitinho, e eu aplico elas. [...] – Professor B

Adequação curricular. Eu acho muito importante a adequação curricular, é fundamental [...] – Professora C

Não, só conheço adequação curricular. [...] Adequação curricular, para mim, é você preparar aquele seu conteúdo de uma forma, talvez, até mais lúdica ou uma forma onde aquele aluno, ele possa ter uma compreensão, uma compreensão de uma forma que facilite para ele, né. [...] – Professora D

A fala do Professor A “[...] essa aí, eu garanto que eu faço, né? Na escola me cobra” sugere que o reconhecimento e a realização da adequação curricular

estão associados a uma exigência institucional. Ao afirmar que “garante que faz” porque “a escola cobra”, evidencia-se que a prática pode estar sendo mobilizada prioritariamente em resposta a uma demanda formal da gestão escolar, e não necessariamente como resultado de uma compreensão teórico-metodológica consolidada sobre sua relevância pedagógica.

O relato do Professor B também apresenta-se nesse sentido, “[...] eu conheço a adaptação curricular, eu também tenho que, por lei, eu tenho que também detalhar cada uma delas [...]”, mostrando que realiza as adequações porque há uma exigência legal.

Essa percepção não deve ser interpretada de forma simplista, como ausência de compromisso, mas pode indicar que determinadas práticas inclusivas ainda são compreendidas mais como obrigação normativa do que como princípio estruturante da ação docente. Quando a adequação curricular é acionada predominantemente por exigência externa, há o risco de que ela seja tratada como procedimento burocrático, desvinculado de uma reflexão mais aprofundada sobre as necessidades e potencialidades do estudante (Moura et al, 2023).

No Distrito Federal, as adequações curriculares encontram respaldo em legislações distritais como a Lei Nº 3.218, de 5 de novembro de 2003 (Distrito Federal, 2003), a qual estabelece que todas as escolas públicas do DF são instituições inclusivas; Resolução Nº 01/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal – CEDF a qual estabelece normas gerais para o sistema de ensino do Distrito Federal com observância ao que dispõe a LDBEN; o Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal (Distrito Federal, 2014) e também o Caderno de orientação pedagógica Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (SEEDF, 2025).

Em relação à implementação dessa prática, cabe um esclarecimento relevante. No âmbito da SEEDF, as adequações curriculares são registradas em formulário próprio denominado “Formulário de registro das adequações curriculares - etapas e modalidades da educação básica”²³. Esse documento é

²³ O formulário de Adequação curricular está disponível no site da SEEDF: <https://www.educacao.df.gov.br/documents/d/seedf/ens-especial-formulario-de-registros-das-adequacoes-curricular-8jul24-pdf>. Acesso em 04/08/2025.

comumente conhecido e nomeado entre os professores dessa instituição como simplesmente “Adequação Curricular”, formulário que é de preenchimento obrigatório pelo docente, para registrar, bimestralmente, as adaptações curriculares necessárias aos estudantes com deficiência ou qualquer outro estudante que, em qualquer momento, de forma permanente ou transitória, precisar de algum tipo de adequação curricular.

Pensando no termo adequação curricular num conceito mais abrangente, Capellini (2018, p. 48) a define como “vias de acesso ao currículo”, isto é, como recursos empregados no ambiente escolar para garantir a acessibilidade curricular a todos os alunos que delas necessitarem.

A partir da observação da prática pedagógica dentro da SEEDF pela pesquisadora, associada às falas dos professores participantes da pesquisa “Essa aí, eu garanto que eu faço, né? Na escola me cobra” (Professor A), “eu também tenho que, por lei, eu tenho que também detalhar cada uma delas” (Professor B), é possível inferir que, na prática pedagógica dentro da SEEDF, que o Formulário de Registro das Adequações Curriculares — de caráter obrigatório para todos os professores desta Secretaria — tem sido erroneamente identificado como sinônimo do conceito de adequação curricular e muitas vezes os professores têm a falsa percepção de que, uma vez elaborado o documento, foi oferecido adaptação do currículo ao estudante, revelando uma lacuna entre o formalismo documental e a prática em sala de aula. Moura et al (2023, p. 15) aponta que

[...] o que se observa no cotidiano escolar são os professores e professoras inseguros diante da obrigatoriedade da elaboração das adequações curriculares e de como garantir os direitos de aprendizagem para todos diante dos diversos desafios que vivenciam no contexto escolar.

Essa observação é pertinente com a prática que comumente vem ocorrendo dentro da SEEDF, há um esquecimento ou simplesmente não conhecimento de que a adequação curricular se constitui como um dos pilares da educação inclusiva e transcende o mero cumprimento de procedimentos formais.

Para a efetivação da prática de adequação curricular, primeiramente, faz-se necessário romper com essa compreensão equivocada e repensar essa estratégia para além da obrigatoriedade. Moura et al (2023, p. 11) ao referir-se

a esse documento salienta que [...] a indicação é que o documento não deve ser preenchido como imposição burocrática, mas como ação que auxilia o trabalho pedagógico. Na visão dos autores, Moura et al (2023) se este documento for compreendido como instrumento de promoção da aprendizagem ele tem o potencial de colocar o currículo a favor do discente.

Assim, é preciso fortalecer as reflexões na busca de oferecer o suporte adequado ao estudante, oferecendo os ajustes que forem necessários desde os mais simples aos mais significativos com o objetivo de garantir uma educação inclusiva de qualidade na qual todos os alunos possam aprender juntos, no mesmo espaço, com as mesmas oportunidades e com os apoios necessários para o sucesso acadêmico e social.

4.6.2 Dificuldades na implementação de práticas educativas para estudantes com TEA

Os avanços da Educação Inclusiva evidenciam um compromisso institucional com a valorização da diversidade e com o acesso universal à educação. No entanto, a efetivação dessa abordagem enfrenta obstáculos significativos como a insuficiência de recursos nas instituições escolares, falta de apoio governamental, superlotação das turmas e a carência de formação adequada dos docentes em práticas pedagógicas voltadas para o atendimento de diferentes perfis de alunos (Riboli, Pertuzzatti, 2025).

Todos esses fatores interferem para que as práticas inclusivas sejam insuficientes ou de difícil aplicação por parte dos docentes. Comumente ouve-se relatos de educadores que lamentam a dificuldade em adaptar atividades, em implementar práticas pedagógicas inclusivas, elaborar atividades que favoreçam o acesso ao currículo, enfim, sentem-se incompetentes em trabalhar com as diferenças em sala de aula (Mantoan, 2003).

No contexto de realização desta pesquisa, a análise da fala dos professores entrevistados direciona para o apontamento de dificuldades na implementação de práticas educativas voltadas para estudantes com TEA. Destaca-se aqui algumas respostas dos professores ao serem questionados

sobre o conhecimento de práticas que tem se mostrado promissoras na educação de estudantes com TEA:

[...] Temos, sim, esse ensino colaborativo, mas eu acho que ele podia ser um pouco melhor. Eu acho que, o que eu vou te ser sincera é o seguinte, eu acho que a gente tem muito trabalho burocrático que, às vezes, atrapalha esse trabalho que, muitas vezes, as meninas, os profissionais da sala de recursos, às vezes, não têm um tempo para sentar com a gente, para a gente discutir um assunto, para a gente buscar uma viabilidade melhor para o aluno [...] – Professora C

A fala da Professora C revela uma percepção de que o ensino colaborativo está formalmente instituído na escola, mas encontra limitações em sua operacionalização. Entretanto, embora afirme que a escola “tem” ensino colaborativo, o relato sugere uma compreensão ainda incipiente do conceito em sua dimensão teórico-metodológica. O ensino colaborativo não se restringe à existência de profissionais de apoio ou à eventual troca de informações; pressupõe planejamento compartilhado, corresponsabilidade pedagógica, definição conjunta de objetivos e acompanhamento articulado das intervenções (Braun; Marin, 2013). A ausência de momentos estruturados para diálogo e planejamento conjunto indica que a prática mencionada pode aproximar-se mais de um trabalho colaborativo do que propriamente de um ensino colaborativo consolidado.

Vale esclarecer que trabalho colaborativo e ensino colaborativo constituem-se práticas distintas, mas que estão inter-relacionadas. O trabalho colaborativo é mais amplo, está relacionado a colaborações que existem na escola entre os diferentes profissionais que ali atuam, como o auxílio dos profissionais do AEE, o apoio da coordenação pedagógica, o planejamento conjunto e as reflexões sobre a prática pedagógica, podendo ocorrer em diferentes espaços e momentos institucionais e não propriamente na sala de aula. Já o ensino colaborativo constitui-se como prática mais específica e sistematizada, na qual o professor regente e o professor especializado se unem e atuam conjuntamente, de forma simultânea, compartilhando responsabilidades no planejamento e condução do processo de ensino-aprendizagem (Mendes, 2023).

Ainda no relato da Professora C, ao destacar a sobrecarga burocrática e a escassez de tempo para o planejamento conjunto com os profissionais da sala de recursos, torna-se perceptível a fragilidade das condições estruturais indispensáveis à consolidação de um ensino colaborativo de forma sistemática. A observação da prática pedagógica da pesquisadora, aliada ao conhecimento empírico construído no cotidiano escolar, sugere que o modelo atualmente adotado impõe aos professores especialistas uma multiplicidade de atribuições. Além do atendimento direto a um número expressivo de estudantes com diferentes necessidades educacionais, esses profissionais precisam administrar demandas burocráticas, elaborar recursos de acessibilidade e preencher documentações que, por vezes, se mostram repetitivas e pouco funcionais. Esse conjunto de tarefas acaba por restringir o tempo disponível para o planejamento articulado com os professores regentes — elemento bar para a efetivação do trabalho colaborativo.

A fala da Professora E revela que ela não conseguiu relacionar quais as práticas pedagógicas que utiliza na mediação com os estudantes TEA:

É, o que eu tento fazer é ver a maneira como ele absorve melhor e consegue me responder. Eu uso, nas minhas aulas, eu uso muitas imagens, porque eu dou muitas aulas com multimídia, com slides, que tem muita ilustração. E nas avaliações também. Mas, muitas vezes é mais complicado, né? Mesmo ele fazendo com o monitor, é complicado a escrita, a avaliação escrita. Então, muitas vezes eu também prefiro sentar e ir direcionando oralmente. Mas é tudo muito complicado, porque imagina uma sala com muitos alunos [...] – Professora E

O relato transcrito concentra-se em aspectos mais amplos da ação docente, como a observação das respostas dos alunos às demandas propostas em sala, o uso de imagens como recurso de apoio à explicação dos conteúdos e a valorização da linguagem oral como possibilidade de expressão. A professora menciona ainda a complexidade envolvida no trabalho com estudantes com TEA e o elevado número de alunos por turma como fatores que dificultam a realização de intervenções mais específicas. Apesar dessas limitações, reconhece a importância de desenvolver intervenções individualizadas junto aos alunos, aspecto que merece ser destacado. Nesse sentido, sua narrativa revela uma atuação pautada predominantemente em

estratégias gerais de mediação, sem a explicitação de abordagens estruturadas ou intencionalmente planejadas para o atendimento de estudantes com TEA.

Reconhece-se que a iniciativa da Professora E em acolher o estudante e buscar conhecê-lo constitui um movimento relevante no atendimento às suas demandas pedagógicas. A construção de vínculo e a atenção às singularidades do aluno configuram-se como elementos importantes no processo de mediação. Todavia, tais atitudes, embora significativas, podem ser potencializadas por meio da adoção de estratégias pedagógicas mais estruturadas. Conforme indicam Menezes e Cruz (2013), é recomendável explorar formas alternativas de comunicação, reorganizar o espaço da sala de aula, utilizar recursos lúdicos, propor atividades graduais a partir dos conhecimentos prévios do estudante, fragmentar tarefas em etapas e oferecer instruções claras, entre outras possibilidades. Essas ações contribuem para tornar o processo de ensino mais acessível e responsivo às necessidades do aluno.

As dificuldades enfrentadas pelos professores na implementação de práticas inclusivas são inúmeras perpassando desde a falta de tempo até a sobrecarga pelas demandas exigidas pela profissão. Essas adversidades não podem ser impeditivas para que o professor busque condições para efetivação de práticas pedagógicas voltadas à inclusão. Menezes e Cruz (2013, p. 142) sugerem “[...] que os professores regentes, com o suporte da educação especial, conheçam formas diferentes de ensinar e avaliem sua pertinência”. Nesse movimento de reflexão e ampliação de repertório metodológico, os docentes tendem a construir maior segurança para revisar, adaptar e qualificar suas práticas, tornando-as mais responsivas às necessidades dos estudantes.

É importante lembrar que a responsabilidade em promover uma educação, de fato, inclusiva não deve ser exclusiva do professor. Para garantir uma educação universal e equitativa, é fundamental que as políticas públicas se comprometam com o fortalecimento de ações voltadas ao oferecimento de uma escola de qualidade para todos, com a formação inicial e continuada dos professores, com a oferta de recursos e o apoio governamental, com a valorização dos professores, conforme salienta Cunha (2022).

Cabe destacar a reflexão de Maluf (2023, p. 63): “não existe escola perfeita, nem totalmente inclusiva para autistas²⁴. Mas existe, sim, uma escola que está buscando adaptar-se e readaptar-se de acordo com as necessidades e dificuldades de cada pessoa com autismo”. É nesse movimento permanente de revisão, ajuste e aprendizagem institucional que se ampliam as possibilidades de enfrentar os desafios identificados e de constituir ambientes escolares mais acolhedores, capazes de favorecer o desenvolvimento integral de todos os estudantes.

4.6.3 Ausência de conhecimento sobre os conceitos das diferentes práticas educativas

A efetivação dos direitos dos estudantes com deficiência, embora formalmente assegurados, não se concretiza de maneira automática no cotidiano escolar. Sua materialização depende de um conjunto articulado de fatores que envolvem tanto dimensões estruturais quanto pedagógicas e institucionais. Entre esses fatores, destacam-se a formação inicial e continuada dos docentes, a existência de condições adequadas de trabalho, a organização escolar orientada por princípios inclusivos, a oferta e articulação do AEE, bem como o financiamento e a implementação efetiva das políticas públicas previstas na Política Nacional de Educação.

Nesse contexto, a formação docente assume centralidade, não como elemento isolado, mas como eixo estruturante capaz de articular conhecimentos teóricos, competências pedagógicas e postura ética comprometida com o direito à aprendizagem de todos os estudantes, inclusive aqueles com TEA.

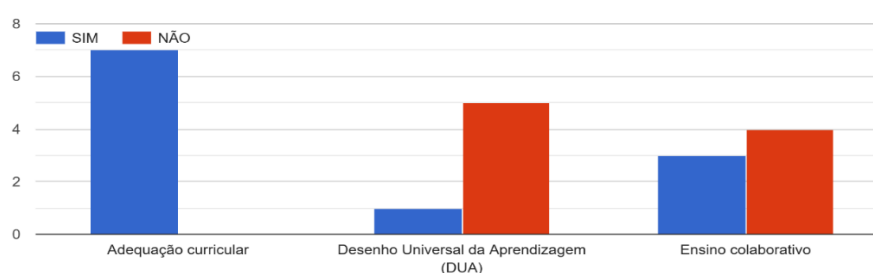
Os professores participantes desta pesquisa, ao serem indagados acerca de seus conhecimentos sobre abordagens pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com TEA, como a adequação curricular, o DUA e o ensino colaborativo, apresentaram níveis distintos de familiaridade. Enquanto alguns docentes reconheceram possuir apenas noções gerais, outros relataram não ter conhecimento sobre temas como Desenho Universal para as aprendizagens e Ensino colaborativo. No que se refere ao DUA, cinco docentes declararam não

²⁴ Termo utilizado pela autora.

conhecer essa abordagem, apenas um afirmou ter conhecimento sobre o tema e um participante não respondeu à questão. Em relação ao ensino colaborativo, três professores indicaram conhecer a proposta, enquanto quatro relataram não possuir conhecimento acerca dessa prática. Quanto à adequação curricular, todos os participantes afirmaram conhecê-la. Esses dados encontram-se sistematizados no gráfico 1:

Gráfico 1 - Conhecimento docente acerca de abordagens pedagógicas

Dentro da perspectiva inclusiva, você conhece as abordagens listadas abaixo?



Fonte: Base de dados da pesquisa.

A adequação curricular é garantida oficialmente em documentos como a LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, a LBI, dentre outros e se configura como uma via de inclusão (Moura et al, 2023), devendo ser proposta aos estudantes com deficiência como uma resposta as demandas apresentadas em virtude das dificuldades de acesso ao currículo escolar (Distrito Federal, 2014).

Os professores da SEEDF relataram conhecer a abordagem porque esta se constitui uma prática de caráter obrigatório dentro dessa secretaria, conforme discutido na subseção 4.6.1, que trata sobre adequação curricular.

As falas dos participantes acerca do questionamento sobre as abordagens pedagógicas serão apresentadas e discutidas a seguir:

[...] só a do desenho que eu te falei que eu não conhecia pelo termo, [...] Os outros eu já conhecia, sim. – Professora F

[...] dessas que você fala, como seria um ensino colaborativo? Deixa eu ver se eu já uso, e eu uso por outro nome [...] tem sim essa parceria com a sala de recursos, e esse nosso material é adaptado junto com esse professor da sala de recursos. Inclusive, eu repasso para ele, a prova, ele dá uma olhada, às

vezes ele até me dá uma ideia de provas adaptadas, entendeu?
– Professora G

A Professora F revela em sua fala a falta de conhecimento formal das práticas e revela um conhecimento mais intuitivo e empírico. Ao afirmar que não conhecia “pelo termo”, a docente indica que pode até desenvolver práticas alinhadas ao DUA, mas não as reconhece a partir da nomenclatura acadêmica. Esse dado sugere uma possível lacuna na formação teórica, especialmente no que se refere à apropriação de conhecimentos que tem mostrado resultados promissores na educação inclusiva contemporânea. O desconhecimento do termo não implica, necessariamente, ausência de prática inclusiva; contudo, evidencia fragilidade na articulação entre teoria e prática, aspecto fundamental para que o professor compreenda intencionalmente os fundamentos pedagógicos que orientam suas ações.

A fala da Professora G evidencia desconhecimento acerca do conceito de ensino colaborativo. Durante a entrevista, ao ser instigada sobre a temática, a docente questionou: “[...] dessas que você fala, como seria um ensino colaborativo? Deixa eu ver se eu já uso, e se uso por outro nome [...]”. A indagação demonstra não apenas ausência de familiaridade com a terminologia, mas também uma tentativa de relacionar o conceito apresentado à sua prática cotidiana. Ao associar a explicação fornecida à parceria estabelecida entre ela e a sala de recursos da escola, observou-se que tal articulação se restringe, predominantemente, ao apoio na elaboração de materiais adaptados para estudantes com TEA. Embora essa ação seja relevante e necessária no contexto da inclusão, ela não configura, por si só, o ensino colaborativo em sua acepção teórico-metodológica, mas claramente um trabalho em colaboração.

A prática relatada pela docente revela uma parceria ainda limitada, caracterizando-se como um trabalho colaborativo, centrada no suporte técnico, e não na constituição de uma atuação pedagógica verdadeiramente colaborativa.

[...] o que caracteriza o ensino colaborativo como uma proposta inovadora não é só a cooperação entre os docentes – previstas em alternativas de suporte como as salas de recursos –, mas a presença física de outro professor em sala de aula, durante as atividades. (Marin; Braun, 2013, p. 54)

O desconhecimento e o equívoco conceitual, por parte dos professores, acerca de determinadas práticas pedagógicas, como os conceitos de trabalho e ensino colaborativo, evidencia possíveis fragilidades em seus processos formativos. Pletsch (2009) argumenta que a insuficiência de conhecimentos docentes está diretamente relacionada à formação recebida, destacando que, no contexto brasileiro, o modelo de formação de educadores tem se mostrado inadequado frente às exigências impostas pela educação inclusiva.

Tal constatação reforça a centralidade da formação inicial e continuada como eixo estruturante para a consolidação de práticas inclusivas, bem como a necessidade de atualização permanente por parte dos docentes, considerando a heterogeneidade e complexidade das demandas presentes nas salas de aula contemporâneas, e os constantes avanços tecnológicos.

Farina e Benvenuto (2024) afirmam que a formação continuada permite que os professores conheçam as práticas de ensino atuais, as teorias educacionais, as discussões sobre alterações curriculares e as demandas do contexto educacional. Entretanto, Imbernón (2010) alerta que a formação continuada não deve se centrar na atualização científica, ela precisa ser mais relacionada à prática, de forma a potencializar a reflexão sobre a atuação docente e uma autoavaliação crítica. Na visão deste autor, a formação continuada constitui-se como

[...] novas alternativas para a aprendizagem, tornando-a mais cooperativa, mais dialógica e menos individualista e funcionalista, mais baseada no diálogo entre indivíduos iguais e entre todos aqueles que têm algo a escutar e algo a dizer a quem aprende (Imbernón, 2010, p 48).

Dessa forma, a formação continuada deve ser vista como um processo de construção coletiva, com fundamento teórico consistente, mas também, diretamente relacionado às práticas vivenciadas na escola, que valorizam as aprendizagens e consideram os professores como protagonistas do próprio desenvolvimento.

Superar os desafios da formação docente exige reestruturação dos currículos dos cursos de formação inicial, bem como políticas de formação continuada mais eficazes, contextualizadas e contínuas. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva passa necessariamente pelo fortalecimento

dos saberes docentes no atendimento à diversidade, e particularmente, em relação ao universo do estudante com TEA.

5. RECURSO EDUCACIONAL

Os estudos que subsidiaram este trabalho foram materializados na elaboração de um e-book, voltado a professores do Ensino Fundamental II. Esse material foi elaborado a partir das referências bibliográficas que fundamentaram as discussões e estudos nas aulas do PROFEI e foi concebido como um instrumento de apoio pedagógico, com linguagem acessível e fundamentação teórica consistente, visando contribuir para a qualificação das práticas docentes no atendimento a estudantes com TEA no contexto da escola regular.

A proposta de elaboração do e-book encontra-se alinhada aos objetivos desta pesquisa e em consonância com a Instrução Normativa nº 02 do PROFEI, de 26 de junho de 2024. O material tem como finalidade articular fundamentos teóricos e orientações práticas, disponibilizando subsídios que possam ser incorporados ao cotidiano escolar. Busca-se, com esse recurso, oferecer possibilidades de intervenção que dialoguem com as demandas identificadas no campo empírico, especialmente no que se refere às dificuldades apontadas pelos docentes quanto à compreensão das especificidades do TEA e ao planejamento de estratégias pedagógicas condizentes com as necessidades desse público.

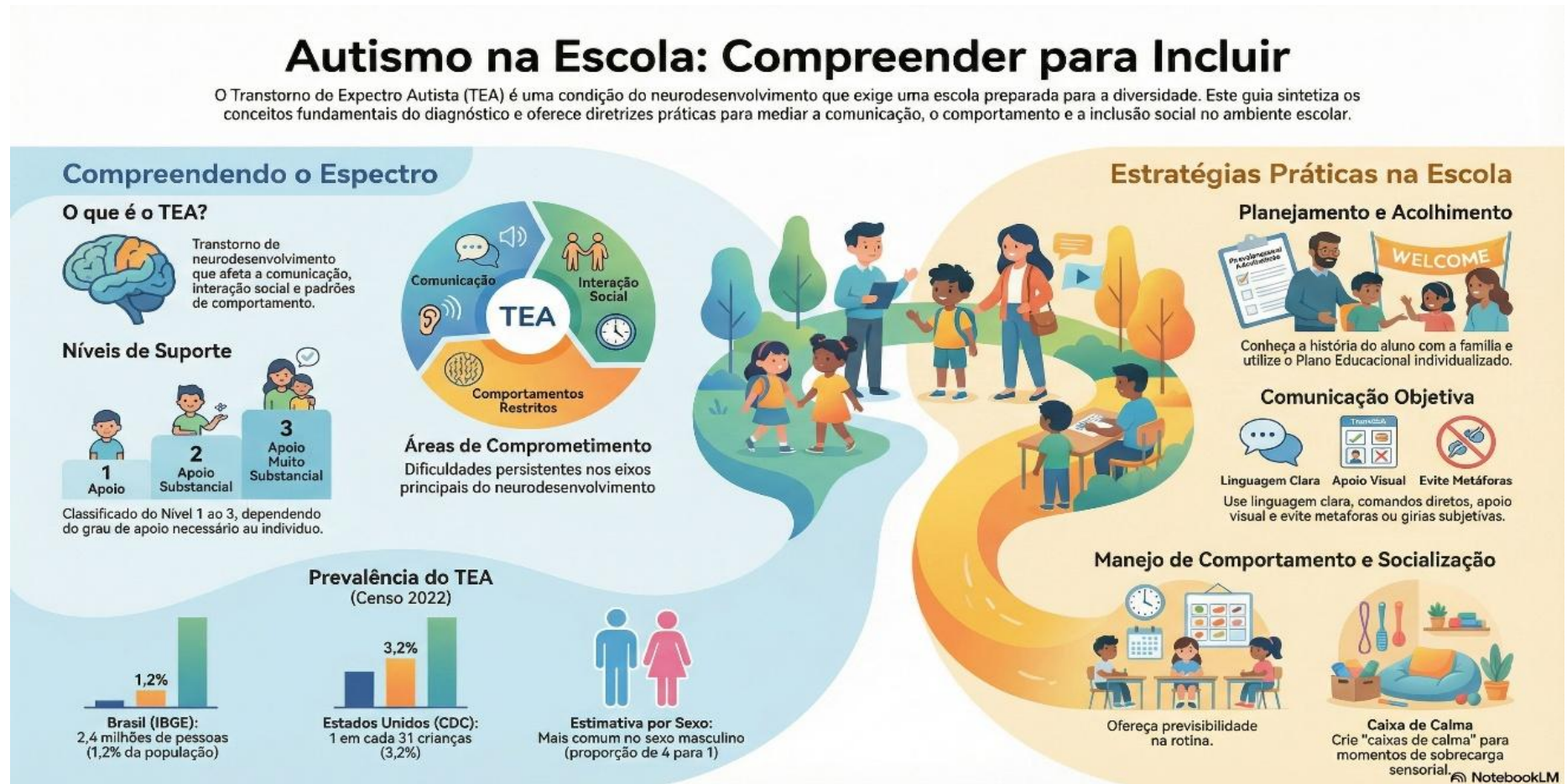
O recurso está estruturado em duas partes complementares. A primeira parte apresenta conceitos básicos sobre o Transtorno do Espectro Autista, abordando definições, características gerais, níveis de suporte e aspectos relevantes relacionados à escolarização de estudantes com TEA. Essa seção tem como objetivo ampliar a compreensão dos professores sobre o transtorno, favorecendo uma visão menos estigmatizada e mais alinhada aos princípios da educação inclusiva.

A segunda parte do e-book é dedicada à mediação da prática pedagógica, reunindo sugestões e orientações didático-metodológicas para o trabalho em sala de aula. As propostas apresentadas consideram as três áreas de comprometimento do TEA — comunicação, interação social e comportamentos restritos e repetitivos — e buscam oferecer estratégias que auxiliem o professor na organização das atividades, no manejo do comportamento e na promoção da participação e da aprendizagem dos estudantes.

Ressalta-se que o e-book tem caráter orientador, reconhecendo a singularidade de cada estudante com TEA e a necessidade de adaptações conforme o contexto escolar. Ao ser disponibilizado digitalmente, o recurso amplia seu alcance e potencial de uso, podendo ser acessado, revisitado e adaptado por diferentes profissionais da educação, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas inclusivas no Ensino Fundamental II.

Espera-se que o material produzido possa subsidiar o planejamento pedagógico e fortalecer a atuação do professor em sala de aula, contribuindo para a efetivação dos princípios da inclusão escolar. O recurso estará disponível para consulta no site: www.profei.uem.br/dissertações, assegurando acesso público e gratuito aos profissionais da educação ou quaisquer interessados. A Figura 3, apresentada a seguir, sintetiza o conteúdo abordado no recurso educacional. Já a Figura 4 apresenta a capa e a contracapa desse material, evidenciando sua organização visual e os elementos gráficos que o compõem. Esses aspectos contribuem para a compreensão da proposta do recurso, bem como para a sua utilização no contexto pedagógico.

Figura 2: Síntese do conteúdo apresentado no Recurso Educacional



Fonte: Elaborado pela autora com recursos da Inteligência Artificial – NotebookLM

A imagem é um infográfico intitulado “**Autismo na Escola: Compreender para Incluir**”, que apresenta informações sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e orientações práticas para o contexto escolar. O conteúdo está organizado em duas grandes seções, com cores azul e amarelo para separar as seções e conta com ilustrações didáticas.

No lado esquerdo, de cor azul, o infográfico apresenta o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento que impacta a comunicação, a interação social e o comportamento, destacando essas áreas como centrais para sua compreensão. Também são indicados diferentes níveis de suporte, que variam conforme as necessidades do indivíduo, além de dados de prevalência que apontam a ocorrência do TEA na população e sua maior incidência no sexo masculino.

No lado direito, de cor amarela, o foco recai sobre estratégias práticas no contexto escolar, enfatizando a importância do planejamento e do acolhimento do estudante, com apoio do Plano Educacional Individualizado. O material destaca a necessidade de uma comunicação clara e objetiva, com uso de recursos visuais, bem como a adoção de rotinas estruturadas e estratégias que favoreçam o manejo do comportamento e a socialização, contribuindo para um ambiente mais inclusivo.

Figura 3: Capa e contracapa do Recurso Educacional



Fonte: Autoria própria. A imagem da capa foi elaborada pela autora com recursos da inteligência artificial.

A imagem apresenta a capa e a contracapa de um recurso educacional voltado ao tema do autismo.

Na capa (lado esquerdo), há uma ilustração colorida de quatro crianças sorrindo e interagindo de forma amigável, transmitindo inclusão e amizade. Ao fundo, aparecem elementos como um arco-íris e peças de quebra-cabeça — símbolos frequentemente associados ao autismo. No centro, há um coração formado por peças coloridas. O título em destaque diz: “AUTISMO: SER E PERTENCER”. Na parte inferior, há ícones que remetem à inclusão (como acessibilidade e diversidade) e a indicação de que é um guia para professores dos anos finais do ensino fundamental.

Na contracapa (lado direito), o design é mais simples, com fundo claro e pequenas peças de quebra-cabeça coloridas espalhadas como elementos decorativos. No topo, aparece o logotipo de um programa de mestrado profissional em educação inclusiva. O título principal é: “Autismo na escola: Compreensão, práticas e inclusão nos anos finais do Ensino Fundamental”. Abaixo, constam informações de autoria (mestranda) e orientação acadêmica.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo – aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. (Baptista e Bosa, 2002, p. 37)

Atuar na educação inclusiva é trilhar por um caminho muitas vezes solitário e cheio de surpresas. Os desafios que se impõem a quem se dedica a ensinar para pessoas com TEA são inúmeros pelas características individuais (Menezes e Cruz, 2014) que se manifestam de forma múltipla e distinta em cada pessoa dentro do espectro. Este trabalho buscou compreender as dificuldades enfrentadas pelos professores na prática docente e tentar descobrir no percurso, mesmo que de forma indireta, algumas experiências que possam contribuir com a escolarização de estudantes TEA.

Os resultados desse estudo indicam que, embora haja em nosso país uma legislação abundante que respalda a inclusão, a prática ainda é marcada por muitas lacunas. O aluno público da educação especial nos anos finais do Ensino Fundamental muitas vezes passa despercebido, como “invisíveis”, forma como foram nomeados por Siqueira (2021):

O desconforto para com os alunos que são público-alvo da educação especial (PAEE) nos anos finais assenta-se, em grande parte, pela complexidade inerente ao próprio processo de escolarização dos Anos Finais do Ensino Fundamental, potencializada pela presença do sujeito que exige um roteiro diferenciado, uma adaptação das relações e das práticas pedagógicas... melhor que ele seja, de fato, invisível (Siqueira, 2021, p. 103).

Diante dessa invisibilidade, cabe ao professor a condição de dar visibilidade a esse estudante, propondo caminhos para que ele alcance a sua autonomia e desenvolvimento. Entretanto, no decorrer da pesquisa, foi notório que muitos docentes se veem incapacitados para desempenhar essa função. A ausência de preparo para trabalhar com estudantes com TEA não só limita a

atuação docente, mas impacta diretamente a qualidade do processo de inclusão (Silva e Leite, 2023). A formação inicial muitas vezes não contempla os conhecimentos necessários para trabalhar com esse público. Muitos professores só entram em contato com estratégias, adaptações e conceitos sobre o TEA após ingressarem nas salas de aulas, por iniciativas próprias de buscarem informações e cursos de aperfeiçoamento e trocas de experiências entre os colegas. Os relatos indicam a urgência em rever as matrizes curriculares dos cursos de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, de modo que não contemplem apenas referencial teórico, mas também vivências práticas que partam das necessidades e experiências dos próprios educadores (Nóvoa, 2019).

A fragilidade das políticas governamentais voltadas à educação inclusiva tem resultado na oferta limitada de subsídios para a formação docente. Na perspectiva de Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), esse cenário acaba por transferir ao professor do estudante com Transtorno do Espectro Autista a responsabilidade de buscar, de maneira individualizada, as condições necessárias para garantir a escolarização, incluindo a procura autônoma por cursos e oportunidades formativas. No decorrer da pesquisa, especialmente na fase das entrevistas, tornou-se evidente o sentimento de despreparo manifestado pelos docentes para atuar na inclusão de estudantes com deficiência. Essa percepção foi recorrente em seus depoimentos e emergia mesmo quando os questionamentos versavam sobre outros aspectos da prática pedagógica, evidenciando que a formação se constitui como eixo central de suas inquietações e permanece em destaque nas discussões sobre a efetivação da inclusão escolar.

De modo geral, os entrevistados evidenciaram que o aprofundamento de conhecimentos acerca de práticas inclusivas e de estratégias pedagógicas direcionadas aos estudantes com TEA é condição fundamental para a construção de uma educação mais acessível e equitativa. A necessidade de qualificação específica aparece, em suas falas, como elemento indispensável para o planejamento de intervenções mais intencionais e eficazes.

Os relatos também revelaram experiências consideradas exitosas, as quais podem inspirar outros docentes em contextos semelhantes. A tutoria por pares, a valorização da oralidade como via de participação e expressão, o uso

de *podcast*, uso de ferramentas de tecnologia, bem como a promoção da autonomia dos estudantes foram apontadas como estratégias que produziram resultados positivos na escolarização de alunos com TEA. Tais práticas não apenas favoreceram a aprendizagem dos conteúdos curriculares, mas também contribuíram para o fortalecimento das interações sociais, do protagonismo e do desenvolvimento pessoal desses estudantes, aspectos centrais para uma inclusão que ultrapasse a dimensão meramente formal.

É fundamental que os educadores busquem conhecimento e se adaptem às necessidades de seus estudantes. Nesse sentido, a formação continuada deve ser vista como um processo contínuo e colaborativo, que valoriza as experiências dos próprios educadores e promovem a troca de saberes. Além disso, reforça-se, mais uma vez, o caráter necessário e urgente de materialização das políticas públicas para que a inclusão se efetive de forma satisfatória (Silva e Leite, 2023), o que implica, sobretudo, em sua efetiva implementação no cotidiano escolar, por meio de ações como a formação em serviço, a valorização profissional, a contratação de mais profissionais especializados, o fortalecimento do ensino colaborativo e do trabalho colaborativo, bem como o aumento de investimentos em materiais e recursos pedagógicos.

No decorrer da pesquisa, identificou-se um aspecto adicional decorrente da análise documental dos cadernos orientadores do Ministério da Educação destinados à educação inclusiva. Ao examinar esses materiais em busca de subsídios teórico-metodológicos para a prática pedagógica no Ensino Fundamental II, constatou-se não apenas certa desatualização em relação às temáticas abordadas, mas, sobretudo, a escassez de orientações específicas direcionadas a essa etapa de ensino, que constitui o foco deste estudo. Essa lacuna evidencia a necessidade de maior investimento na produção de referenciais voltados aos anos finais do Ensino Fundamental e configura-se, portanto, como campo promissor para investigações futuras, tanto no que se refere à elaboração de materiais orientadores quanto na análise de políticas públicas destinadas a esse segmento.

Cabe ainda destacar que a pesquisa foi realizada com um recorte específico de docentes da rede pública de ensino do Distrito Federal. Embora os participantes integrem esse contexto educacional, o número de professores

entrevistados é reduzido, o que limita a generalização dos resultados. Assim, as percepções e os posicionamentos aqui apresentados não podem ser compreendidos como representativos da totalidade dos professores da SEEDF, mas como indicativos de tendências e experiências situadas no contexto investigado.

Conclui-se reiterando que a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Fundamental II configura-se como um processo complexo, que demanda o comprometimento coletivo de toda a comunidade escolar. Não se trata de uma responsabilidade individual do professor, mas de uma construção institucional (Silva e Leite, 2023) que requer revisão contínua das práticas pedagógicas, reorganização das estratégias de ensino e fortalecimento de uma cultura escolar orientada pelos princípios da equidade e da garantia do direito à aprendizagem.

Espera-se que as reflexões e os resultados apresentados neste estudo possam contribuir para o aprimoramento das práticas educativas, favorecendo intervenções mais intencionais, fundamentadas e inclusivas. E que este trabalho, portanto, auxilie na promoção do desenvolvimento pleno dos estudantes com TEA e colabore para a consolidação de uma educação comprometida com a justiça social e com a valorização das diferenças como dimensão constitutiva da escola.

REFERÊNCIAS:

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. - Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, Wolney Gomes. Entre o Discurso e a Realidade: o Decreto 12.686/2025 e as Contradições da Educação Inclusiva no Brasil. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 8, n. 19, p. e082649, 2025. DOI: 10.55892/jrg.v8i19.2649. Disponível em: <https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/2649>. Acesso em: 7 fev. 2026.

AMARAL, Míriam Matos. Políticas públicas de formação continuada de professores para a educação inclusiva no Brasil: o que temos para hoje? **Revista Educação, Artes e Inclusão**, vol 13, Nº 03, set/dez 2017

AMORIM, Marília Carollyne Soares de; MAIA, Joycy Beatriz Moreira; SILVA JÚNIOR, Dilmar Rodrigues da. **Tutoria por pares: revisão sistemática**. Anais do VIII Conedu: Congresso Nacional de Educação. 2022. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2022/TRABALHO_EV174_M D1_ID9944_TB100_16052022191005.pdf Acessado em 02 ago. 2025.

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

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice e colaboradores. **Autismo e Educação Reflexões e propostas de intervenção**. São Paulo, Artmed Editora, 2002.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**; tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; NOGUEIRA, Maria Luisa Magalhães (organizadoras). **O aluno com autismo na escola** – Campinas, SP: Mercado de Letras, 2018.

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

BRASIL, DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**

BRASIL, Lei nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista**. Presidência da República, Casa Civil.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm

BRASIL, LEI Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei brasileira de Inclusão**. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

BRASIL, Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/7/2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14934-25-julho-2024-795997-publicacaooriginal-172483-pl.html>. Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL, Lei nº 4.024/61. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

BRASIL, **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Ministério da Educação / Secretaria de Educação Especial. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, - 2010. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6726-marcos-politicos-legais&Itemid=30192

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf> Acesso em 30 mar. 2026.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf> Acesso em 25 de fev. 2026

BRASIL, Parecer CNE/CP Nº 50/2023. **Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Diário Oficial da União (DOU), Brasília, DF: 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192

BRASIL, Resolução CNE/CEB Nº 2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE Nº 7 de 14 de dezembro de 2010. **Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos**. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CBE Nº 4 de 13 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de julho de 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5916-rceb004-10&category_slug=julho-2010-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CBE Nº 17 de 03 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Diário Oficial da União de 17/8/2001, Seção 1, p. 46. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2024/ Acesso em: 03 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico: censo escolar 2010**. Brasília, DF: INEP, 2011. Disponível em: https://download.inep.gov.br/download/censo/2010/divulgacao_censo2010_201210.pdf. Acesso em: 08 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo escolar: sinopse estatística da educação básica – 2006**. Brasília, DF: INEP, 2007. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/sinopse_estatistica_da_educacao_basica_censo_escolar_2006.pdf. Acesso em: 08 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passoapasso_final.pdf Acesso em: 08 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado**. Brasília, DF: MEC/SEESP/SEED, 2007. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/aee_ead.pdf/view

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: ensino fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2006. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp>

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp>

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Portaria Nº 3.284, de 7 de novembro de 2003. DOU Nº 219 de 11/11/2003, seção 1, P. 12. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>

CAMARGO, Carmen Aparecida Cardoso Maia; CAMARGO, Marcio Antonio Ferreira; SOUZA, Virginia de Oliveira. A importância da motivação no processo ensino-aprendizagem. **Revista Thema**, vol. 16, n. 03, p. 598-606, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/1284/1262>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CAMARGO, Renata Nunes; OLIVEIRA, Samantha Inaie Rodrigues; BELO, Mara de Castro da Silva; MAGALHÃES, Sirley Rodrigues; MOYSES, Flavia Baião Soares. O papel da escola na inclusão de alunos com necessidades especiais. **Revista A Missioneira**. Santo Ângelo, v. 27, n. 3, p. 87-95, 2025. Disponível em: <https://cemipa.com.br/revistas/index.php/missioneira/article/view/88/76>. Acesso em: 10 nov. 2025.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Adaptações curriculares na inclusão escolar: contrastes e semelhanças entre dois países**. 1ª ed – Curitiba, Apris, 2018.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. **Ensino colaborativo: uma proposta para a escolarização do estudante com Transtorno Global do Desenvolvimento**. São Paulo: Unesp/NEaD/Redefor, 2015. Texto 1 — Redefor — Educação Especial — D14. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381389/1/unesp-nead-iep3-redefor-ee-tgd-d14-texto1-2015.pdf>. Acesso em 20 fev. 2026

CAPELLINI; V.L.M.F.; RODRIGUES, O.M.P.R., **Marcos históricos, conceituais, legais e éticos da Educação Inclusiva**. (Vol. 2) Bauru: MEC/UNESP, 2010. Disponível em: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:xFnhEI74aBQJ:https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41618/5/livro_2.pdf&cd=3&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Autism spectrum disorder (ASD)**. CDC, 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/autism/index.html> Acesso em: 7 fev. 2026.

CORCINI, Marli Aparecida Casprov. Educação especial e sua trajetória histórica e política: Uma abordagem crítica através de grupos de discussão. **Os**

desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE
Produções Didático-pedagógicas, vol II, Cadernos PDE, versão online, 2016.
 Disponível em:

https://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_edespecial_uepg_marliaparecidacasprovcorcini.pdf

COSTA, Maria Antônia Ramos; SOARES, Gislene Leite. **Autismo: a difícil inclusão escolar**. Coleção Educação inclusiva – volume I – Curitiba: CRV, 2020.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. 9ª edição. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 5ª edição. Rio de Janeiro, Wak Editora, 2016.

CUNHA, Eugênio. **Práticas pedagógicas para inclusão e diversidade**. 8ª edição. Rio de Janeiro. Wak Editora, 2023.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Educação. **Estratégia de Matrícula para a Rede Pública de Ensino do Distrito Federal 2025**. Portaria nº 514 07 de maio de 2025. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2025/04/estrategia-de-matricula-2025.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal - SEEDF. **Currículo em Movimento da Educação Básica. Caderno Educação Especial**. Brasília, DF: SEEDF, 2013. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/cirriculo_movimento_ensino_especial.pdf.pdf. Acesso em: 23 out. 2025.

ECCHELI, Simone Deperon. **A motivação como prevenção da indisciplina**. Educar, Curitiba, n. 32, p. 199-213, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/S6L97qxxPfNyh9HYG3b6gtH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 30 jul. 2025.

FARINA, Ione; BENVENUTTI, Dilva Bertoldi. **Formação continuada de professores: perspectiva humana e emancipatória**. Joaçaba: Editora Unoesc, 2024.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Artigo: Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba v.2, p.132 –144. 2011

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5ª ed – São Paulo: Cortez, 2001

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 31 jul. 2025.

GIARETTA, Nadia. **Transtorno do espectro autista**. 1ª. ed. - Curitiba [PR]: Recurso eletrônico. IESDE, 2021

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de pesquisa social**. – 6ª edição – São Paulo, Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise (organizadoras). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais** – Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GRIGORIO, Erica Lamara Gomes Alves; OLIVEIRA, Maxsuel Gonçalves de; TORRES, Pablo da Silva; SANTOS FILHO, Valdez Guilherme dos; ROCHA, Paraguassu Eugênio; SILVA JUNIOR, Edvaldo Alves da; ARAÚJO, Erivaldo dos Santos; BRASILEIRO, Mateus Salviano Farias. A formação docente para a inclusão: desafios e propostas para um ensino verdadeiramente inclusivo.

Revista Caribeña de Ciencias Sociales, Miami, v. 14, n. 5, p. 01–17, 2025.

DOI: <https://doi.org/10.55905/rcssv14n5-003>

HEREDERO, Eládio Sebastian. ARTIGO: **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares** (Acta Scientiarum. Education Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010). Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/actaeduc/v32n02/v32n02a06.pdf>. Acesso em 17 fev. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Recurso eletrônico. Tradução Juliana dos Santos Padilha – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/22827-censo-demografico-2022.html?edicao=43453&t=destaques> Acesso em: 3 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico 2022**. Pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102178.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP) Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, 2014. Disponível em: <https://riep.inep.gov.br/items/72675456-a91c-4144-a477-c7b0960a6936/full>. Acesso em: 10 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)*. 2023.

Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/saeb/avaliacao-traz-panorama-em-lingua-portuguesa-e-matematica> Acesso em: 17 fev. 2026.

INSTITUTO RODRIGO MENDES. **Panorama da Educação Especial 2024**. São Paulo: Instituto Rodrigo Mendes, 2025. Disponível em: https://institutorodrigomendes.org.br/wp-content/uploads/2025/05/Panorama_Educacao_Especial_2025_01_20.pdf Acesso em 17 fev. 2026.

JANUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. [livro eletrônico] – Campinas, Autores associados, 2017.

JANUZZI, Gilberta de Martino. Artigo: Algumas concepções de educação do deficiente. **Revista Brasileira**. Ciênc Esporte, Campinas, v. 25, n. 3, p. 9-25, maio 2004

JESUS, Denise Meyrelles de. Atuando em contexto: o processo de avaliação numa perspectiva inclusiva. **Psicologia & Sociedade**; 16 (1): 37-49; Número Especial 2004.

KUENZER, Acacia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/sB3XN4nBLFPRrhZ5QNx4fRr/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 fev. 2026.

LANDIM, Caroline Carvalho da Costa Lima, MELO, Charyze de Holanda Vieira REBELO, Andressa Santos, KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Políticas Nacionais da Educação Especial Brasileira entre 1994 e 2023: Diferentes Propostas; Desafios Constantes**. Videre, v. 16, n. 35, Jul-dez 2024.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; BARROCO, Sônia Mari Shima; ROSSATO, Solange Pereira Marques (organizadoras). **Educação especial e teoria histórico-cultural: Contribuições para o desenvolvimento humano** – 1ª ed. – Curitiba, Apris, 2017.

LIRA, Pedro Paulo Bezerra de. **Cuidado, educação e vínculo na perspectiva de educadores de creches e instituições de acolhimento**. Tese Doutorado – UFPE - 2017

MAGALHÃES JUNIOR, Carlos Alberto de Oliveira, BATISTA, Michel Corci (organizadores). **Metodologia da pesquisa em educação e ensino de ciências**. 2ª edição – Ponta Grossa PR. Atena, 2023.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Autista – e agora?: teoria e práticas vivenciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como se faz?** São Paulo, Moderna, 2003

MANTOAN, Maria Tereza Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. **A escola que queremos para todos**. Curitiba : CRV, 2022.

MARQUES, Eliane Moreira. **Educar no século XXI: modelos pedagógicos que preparam para a incerteza**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 33, n. 126, p. 1-25, 2025. DOI: 10.1590/S0104-40362025003304338. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/y64h3W9sMRXvJsKLqjndf8h/>. Acesso em: 18 fev. 2026

MAS, Natalie Andrade. **Transtorno do Espectro Autista – história da construção de um diagnóstico** – (tese mestrado. Orientador: Christian Ingo Lenz Dunker) São Paulo 2018

MAZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. – 3ª ed. – São Paulo, Cortez, 2001.

MELHORAMENTOS. **Michaelis: Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. Versão online, São Paulo: Melhoramentos, 2025. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>

MENDES, Enicéia Gonçalves MENDES, **Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas**. 1. ed. Campo dos Goytacazes - RJ: Encontrografia editora, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Revista Brasileira de Educação** v. 23 e230076, 2018.

MENDES, Enicéia Gonçalves; VILARONGA, Carla Ariela Rios; ZERBATO, Ana Paula. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. Documento eletrônico – São Carlos: EDUFSCar, 2023.

MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. **Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar**. Educação Unisinos, vol. 22, núm. 2, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; **Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade**. Revista Ciência e Saúde coletiva, Rio de Janeiro, 2011.
MORAES, Roque. **Análise de conteúdo**. Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf>

MOURA, Ellen Michelle Barbosa de; SANTOS, Karla Vanessa Gomes dos; FRAZ, Joanne Neves; MOREIRA, Geraldo Eustáquio. **Adequação Curricular: dispositivo pedagógico de inclusão?** PEER REVIEW, Vol. 5, Nº 5, 2023

NÓVOA, Antônio. **Os Professores e a sua Formação num Tempo de Metamorfose da Escola**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/DfM3JL685vPJryp4BSqyPZt/?lang=pt>. Acesso em: 18 out. 2025.

NUNES, Débora Regina de Paulo; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura**. Revista Educação Especial v. 26 | n. 47 | p. 557-572, 2013. Disponível em: <http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>

OBSERVATÓRIO PERMANENTE DOS PRECONCEITOS NAS ESCOLAS DE SERGIPE (OPES) (org.). **Capacitismo na escola: protocolo de atuação e combate** [livro eletrônico]. São Cristóvão, SE: Ed. dos Autores, 2025. Disponível em: <https://ri.ufs.br/handle/riufs/22596>. Acesso em: 12 fev. 2026.

OLIVEIRA, Gilberto Gonçalves de. Neurociências e os processos educativos: um saber necessário na formação de professores. **Revista Unisinos**. 2014

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Walk, 2012.

PERTILE, Eliane Brunetto; ROSSETTO, Elisabeth. **Sala de Recursos Multifuncional para alunos com deficiência intelectual: uma análise da proposta do Ministério da Educação**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 33, n. 2, p. 759 - 787, maio/ago. 2015

PLETSCH, Marcia Denise. **A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013)**. Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22, 2014, pp. 1-25. Arizona, Estados Unidos. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898089.pdf>. Acesso em 17 fev. 2026

PLETSCH, Márcia Denise. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. Educar, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009. Editora UFPR

RAFANTE, Heulalia Charalo. **Helena Antipoff, as Sociedades Pestalozzi e a educação especial no Brasil**. São Carlos: UFSCar, 2011.

REIS, Marlene Barbosa de Freitas. **Diversidade e inclusão: desafios emergentes na formação docente**. Dossiê Tópicos Especiais em Educação e Linguagem REVELLI v.8 n.1. Abril/2016.

RIBOLI, Cesar; PERTUZZATTI, Mariluz Terezinha. Educação especial inclusiva e políticas públicas: avanços, desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**. vol.31 Marília 2025.

RODRIGUES, Maria de Lourdes Dias. **Mediação psicopedagógica: autismo método Dias-Presotti**. 1ª edição. Curitiba, Appris, 2020.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, Universidade Federal do Ceará, vol 1, coleção A educação especial na perspectiva da inclusão escolar, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf> Acesso em: 20 out. 2025.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Linguagem escrita e a criança com autismo**. – 1ª ed. – Curitiba: Appris, 2016.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Como chamar as pessoas que têm deficiência? **Revista Diversa: Educação inclusiva na prática**. Março 2014.

SILVA, Daniela Kubinyec da; MENEZES, Vinicius Iuri de; CAPELLINI, Vera Lucia Messias Fialho; BELANCIERI, Maria de Fátima. Ensino colaborativo: desafios e possibilidades na construção do plano de atendimento individualizado para o estudante com TEA. **REVISTA ARACÊ**, São José dos Pinhais, v.7, n.2, p.5162-5184, 2025.

SILVA, Josielma de Cassia de Carvalho; LEITE, Daniela Soares. O ensino para alunos com transtorno do espectro autista no ensino fundamental anos finais. RECIMA21 – **Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 3, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2945>. Acesso em: 19 fev. 2026.

SIQUEIRA, Rosimar Serena. OS INVISÍVEIS: Inclusão nos Anos Finais do Ensino Fundamental. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v.27, n.53, p.102-118, jan./jun. 2021

TEIXEIRA, Isabela de Oliveira. **Intervenção pedagógica no autismo**. 1ª. ed. - Curitiba [PR]: Recurso eletrônico. IESDE, 2022.

UNESCO, **Declaração de Salamanca, Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO, **Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**, 1990.

VICTOR, Sônia Lopes; VIERA, Alexandro Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (organizadores). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ. Brasil Multicultural, 2017. Disponível em: <https://brasilmulticultural.org/wp->

content/uploads/2020/04/Ebook_Educacao_especial-inclusiva-1.pdf#page=36.
Acesso em 16 fev. 2026.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Eniceia Gonçalves. Formação de professores como estratégia para realização do coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v.4, n. 1, p. 19-32, 2017 - Edição Especial. Disponível em:
<https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7327>

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. Edição eletrônica. [S.l.]: Ed. Ridendo Castigat Mores, 2001. Disponível em: <http://www.jahr.org>.
Acesso em: 29 jan. 2026.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS: QUESTIONÁRIO SOCIOPROFISSIONAL

Este formulário será disponibilizado por meio digital Google Formulários para coleta de informações sobre o perfil pessoal, formação acadêmica e atuação profissional do professor que participará da entrevista.

Identificação pessoal do profissional

1. Identificação do profissional
2. Sexo
3. Faixa etária

Formação acadêmica e atuação profissional

4. Formação inicial (área acadêmica)
5. Possui pós-graduação? Em que área?
6. Tempo de docência
7. Disciplina que leciona atualmente
8. Com qual público atua: série/modalidade de ensino
9. Realiza ou já realizou algum curso de formação continuada?
10. Rede de ensino na qual atua
11. Jornada de trabalho como professor
12. Tipo de vínculo trabalhista

APÊNDICE 2: INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS: ENTREVISTA

A entrevista será realizada individualmente com cada participante por meio de recurso digital: Google Meet. A entrevista tem como objetivo estabelecer contato direto com os participantes da pesquisa, conhecer suas fragilidades ao se trabalhar com estudante com TEA, as possíveis barreiras que impedem o processo de inclusão e também conhecer sobre sua trajetória docente com relatos de experiências bem-sucedidas.

Serão direcionadas as seguintes perguntas:

1. No atual cenário de educação sob a perspectiva da escola que se denomina inclusiva, quais são as suas percepções sobre a inclusão do estudante com TEA?
2. Quais são os maiores desafios em ser professor de um estudante com TEA?
3. Na perspectiva da formação acadêmica inicial, como você avalia a sua formação para trabalhar com a inclusão de estudantes com TEA?
4. Enquanto educador, qual o seu papel no processo de inclusão do estudante com TEA?
5. Durante a sua trajetória profissional houve alguma experiência exitosa no processo de inclusão de estudantes com TEA? Quais as estratégias e metodologias que mediaram essa prática?
6. No processo de inclusão de estudantes com TEA, como você avalia recursos como adequação curricular, Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e Ensino colaborativo? Qual conhecimento você possui sobre essas práticas educativas?

APÊNDICE 3: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROFEI – MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
UEM – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Esta pesquisa seguirá os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resoluções nº 510/16 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Título do Projeto de pesquisa: Autismo e inclusão: um olhar sobre as dificuldades vivenciadas na prática docente no Ensino Fundamental II da Rede pública de ensino do Distrito Federal.

Pesquisadora Responsável: Dra Patrícia de Oliveira

Pesquisadora Assistente: Luciene Figueiró Marques

Nome do participante: _____

Data de nascimento: _____

Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Caso se sinta esclarecido (a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte do estudo, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra do pesquisador responsável pela pesquisa. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

O(a) Sr^a está sendo convidado a participar, como voluntário(a) do projeto de pesquisa intitulado “**Autismo e inclusão: um olhar sobre as dificuldades vivenciadas na prática docente no Ensino Fundamental II da Rede pública de ensino do Distrito Federal**” de responsabilidade da pesquisadora orientadora Dr^a Patrícia de Oliveira e pesquisadora assistente Luciene Figueiró Marques. Sua participação não é obrigatória, a qualquer momento, você poderá desistir e retirar o seu consentimento. Sua recusa, desistência ou retirada de consentimento não acarretará prejuízos.

A presente pesquisa tem como finalidade analisar as dificuldades vivenciadas pelos professores com a inclusão dos estudantes autistas no Ensino

Fundamental II na rede de ensino pública do Distrito Federal e se justifica pela necessidade de contribuir com o processo de inclusão de estudantes TEA, possibilitando auxiliar os professores com sugestões de práticas pedagógicas que possam contribuir com o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Trata-se de uma pesquisa descritiva e exploratória utilizando abordagem qualitativa e quantitativa.

Para desenvolvimento dessa pesquisa serão realizadas entrevistas individuais, por meio de um encontro virtual via Google Meet, com duração prevista de 1 hora, com professores atuantes na rede pública de ensino do Distrito Federal. As entrevistas serão combinadas particularmente com cada participante e conduzidas pela pesquisadora. Além da entrevista, o participante também responderá a formulário eletrônico disponibilizado pelo Google Formulário onde serão coletas informações sobre o perfil social e profissional do participante.

Se houver a permissão do participante, as entrevistas serão gravadas apenas a parte do áudio, não sendo necessária a abertura de câmera que permite a captura da imagem. A gravação de imagens e fotos não será necessária para a finalidade da pesquisa.

Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos de constrangimento ao participante por não saber responder ou não conhecer sobre o assunto do qual se está questionando. O participante também poderá sentir medo ou vergonha em ser identificado, ou se sentir inseguro quanto à quebra do sigilo ou anonimato, mesmo que de forma não intencional. O pesquisador prezarà pela integridade do pesquisado, zelando pela sua dignidade.

Os benefícios com a participação nessa pesquisa serão contribuir para a divulgação do conhecimento científico, para reflexões acerca do processo de inclusão escolar de estudante com TEA, bem como oferecer subsídio de pesquisa aos professores do Ensino Fundamental II sobre práticas pedagógicas que podem contribuir com o processo de inclusão.

A participação na pesquisa não será remunerada e nem implicará em despesas e gastos aos participantes da pesquisa.

O nome dos participantes será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade, e se desejarem terão livre acesso a todas as informações e

esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que queiram saber antes, durante e depois da sua participação.

Os instrumentos de pesquisa foram devidamente elaborados buscando desenvolver abordagens respeitadas levando em consideração os critérios de ética em pesquisa com seres humanos conforme Resoluções nº 510/16 e 466/12 do Conselho Nacional de Saúde que versam sobre a ética na pesquisa. Todos os instrumentos de coleta de dados foram encaminhados ao Comitê de Ética e a coleta ocorrerá após autorização deste comitê.

Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados sem, no entanto, revelar a identidade dos participantes.

Qualquer dúvida, pedimos a gentileza de entrar em contato com a pesquisadora responsável pela pesquisa.

INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA ORIENTADORA RESPONSÁVEL: Dra Patrícia de Oliveira. E-mail: patricia.deoliveira@ifbaiano.edu.br. Telefone: (75) 999733944

PESQUISADORA ASSISTENTE: Luciene Figueiró Marques. Endereço: Quadra 107, Alameda das Acácias, lotes 2/4/6, Condomínio Riviera dei Fiore, Bloco A, ap 1103. Águas Claras – DF. CEP: 71920-540. Telefone: (61)999613850. E-mail: luciene.marques.uem.turma4@gmail.com

COPEP UEM - Comitê permanente de Ética em pesquisa com seres humanos. Endereço: Av. Colombo, 5790, UEM-PPG-sala 4 – CEP 87020-900, Maringá-PR – Telefones: (44) 3011-4597 ou 3011-4444, E-mail copep@uem.br. Atendimento de segunda a sexta-feira das 07h40 às 11h40 e das 13h30 às 17h30. *(exceto nos horários de reuniões dos Comitês). O atendimento ocorrerá preferencialmente por telefone ou e-mail. Para atendimento presencial, solicitamos a gentileza de agendar horário, a fim de evitar aglomerações.*

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da minha participação na pesquisa, e concordo em participar, consentindo com:

- ☐ Aceito participar da pesquisa e autorizo a gravação da minha voz.
- ☐ Aceito participar da pesquisa, mas NÃO autorizo a gravação da minha voz
- ☐ Não aceito participar da pesquisa.

Brasília, _____ de _____ de 2025.

Assinatura do participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____