



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
CURSO DE PEDAGOGIA

ISABEL CRISTINA SOARES SANTOS

SILÊNCIOS QUE FALAM: a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular em São Luís-MA

São Luís
2026

ISABEL CRISTINA SOARES SANTOS

SILÊNCIOS QUE FALAM: a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular em São Luís-MA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Costa Ataíde.

São Luís

2026

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Santos, Isabel Cristina Soares.

SILÊNCIOS QUE FALAM : a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular em São Luís - MA / Isabel Cristina Soares Santos. - 2026.
91 p.

Orientador(a): Patrícia Costa Ataíde.
Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia,
Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2026.

1. Educação Especial/inclusiva. 2. Tea. 3. Inclusão Escolar. 4. Práticas Pedagógicas. I. Ataíde, Patrícia Costa. II. Título.

ISABEL CRISTINA SOARES SANTOS

SILÊNCIOS QUE FALAM: a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular em São Luís-MA

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Costa Ataíde

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Patricia Costa Ataíde (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Kaciana Nascimento da Silveira Rosa
Universidade Federal do Maranhão

Prof.^a Dr.^a Hercília Maria de Moura Vituriano
Universidade Federal do Maranhão

Dedico este trabalho ao meu Senhor e criador de todas as coisas, Jesus Cristo, que me chamou com amor e conduziu ao propósito deste curso. Sem Ele, nada disso teria sido possível. "Sem mim vocês não podem fazer coisa alguma." João 15:5.

AGRADECIMENTOS

Chegar até aqui é uma conquista inexplicável para mim. Durante a graduação, pensei inúmeras vezes que não conseguiria, mas algo dentro de mim sempre me fazia lembrar da minha versão do passado que, ainda bem pequenininha, brincava de ser professora com suas bonecas. Hoje, eu gostaria de voltar no tempo e dizer a essa menininha: nós conseguimos!

Agradeço, em primeiro lugar, a Deus. É Ele quem me concede graça e força para levantar dia após dia e contemplar o dom da vida. Tem sido meu alicerce e sustento em todos os momentos desta jornada, jamais permitindo que eu desistisse, mesmo diante dos desafios e percalços. Sua bondade e misericórdia foram faróis que iluminaram meu caminho, renovando minha força e esperança a cada passo. Tenho plena certeza de que foi Ele quem plantou em mim este amor por ensinar, um amor que cura, que transforma e que me impulsiona a acreditar no poder da educação como instrumento de vida.

Encontrei conforto em palavras que traduzem aquilo que vivi ao longo desse percurso:

Ele me ajuda a ser quem falta muito para eu chegar;
Ele me ajuda quando faltam forças no meu caminhar.
Ele não desiste porque Ele não é homem pra mentir, e não se arrepende,
pois não é filho do homem como eu.
[...]Ele é o meu pastor e nada faltará
O Seu amor por mim me fez chegar aqui, mesmo tão cansado, desprezado,
desprezível.
Me faz estar de pé, rompendo pela fé.
Seu amor me leva a pastos verdes onde eu posso descansar (Weslei Santos, 2019).

Aos meus pais, Argemiro e Maria do Socorro, que sempre me ofereceram condições para estudar, acreditaram no meu potencial e foram meu maior apoio em cada etapa dessa caminhada, deixo meu mais profundo agradecimento. Sem vocês, nada disso seria possível.

Ao meu irmão Samuel, meu grande pilar e fonte constante de inspiração, que despertou em meu coração o desejo profundo de compreender, acolher e sonhar com uma escola onde todas as crianças sejam respeitadas em suas diferenças e se sintam verdadeiramente incluídas.

Às minhas amigas da graduação, Lívia Lopes e Milena Freire, companheiras de curso, guardarei com carinho cada memória construída ao longo dessa jornada.

Foram quatro anos pegando o 311-Campus, sempre lotado no Terminal da Praia Grande, para chegar às 14h na aula, suportando muita coisa ao longo do caminho. Na volta para casa, ainda precisávamos pegar o 705-Sol e Mar ou o 706-Divinéia/João Paulo, igualmente lotados, mas sempre sorrindo das piadas e dos acontecimentos durante a caminhada. Apesar de todos os obstáculos, vocês tornaram o caminho mais leve, com risadas compartilhadas e desafios enfrentados, juntas.

Ao grupo do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que caminhou comigo nesta trajetória, compartilhando saberes, desafios e conquistas, agradeço pela parceria, pelo apoio mútuo e pela construção coletiva que tanto enriqueceu minha formação.

À minha professora orientadora, Patrícia Ataíde, que esteve ao meu lado em todas as etapas deste processo. Sua dedicação ao ensino, paciência e incentivo constantes foram fundamentais para a minha formação acadêmica e pessoal. Mesmo diante das minhas inseguranças iniciais, sua presença tornou o percurso mais acolhedor e iluminado, transmitindo segurança e motivação para prosseguir. Sou imensamente grata por toda a orientação, apoio e confiança que recebi. Levo comigo aprendizados que ultrapassam os limites da sala de aula e alcançam o compromisso com uma educação verdadeiramente transformadora.

Aos docentes do curso de Pedagogia, que ofereceram o melhor de si para a minha formação, em especial às professoras Joelma Reis e Kaciana Rosa, e ao professor Carlos Dublante, expresso minha gratidão por me transmitirem o amor pela educação e o compromisso profissional que levo comigo.

Estendo minha gratidão a todas as profissionais que colaboraram com esta pesquisa, compartilhando suas experiências, percepções e histórias. Suas disponibilidades, escutas e aberturas foram fundamentais para a construção e o enriquecimento deste estudo. Sou profundamente grata pelo acolhimento e pela contribuição de cada uma.

À banca examinadora, registro meu profundo agradecimento pelas valiosas contribuições, que certamente aprimoraram este trabalho e ampliaram minha compreensão acerca do tema.

Gostaria de deixar registrado um agradecimento especial à minha supervisora de estágio não-obrigatório, a psicopedagoga Suevillyn Rodrigues. Mesmo de forma indireta, suas orientações, conversas, risadas e até os momentos

de tensão compartilhados foram essenciais na minha trajetória. Cada dica, cada observação e cada troca tiveram impacto direto na minha evolução pessoal e profissional. Ela foi, e continua sendo, um exemplo de profissionalismo: dedicada, competente, sensível e profundamente comprometida com o que faz. Sua forma de conduzir os atendimentos e seu cuidado com cada detalhe me inspiraram e contribuíram imensamente para este trabalho e para a profissional que estou me tornando. Minha gratidão é imensa pela sua colaboração e pela influência tão significativa no meu percurso.

Por fim, deixo minha gratidão à uma pessoa muito especial na minha vida, que compartilhou momentos dessa trajetória, das alegrias diante das conquistas às angústias diante dos medos. Seu apoio incondicional e palavras de encorajamento foram essenciais para que eu seguisse firme e confiante.

Encerrando esta etapa, levo comigo não apenas um diploma, mas uma bagagem repleta de aprendizagens, memórias e pessoas que marcaram meu caminho. A jornada foi intensa, cheia de desafios, mas cada passo valeu a pena. Sigo em frente com o coração em paz, convicta de que escolhi a profissão que faz meu olhos brilharem.

A todos/as que, mesmo que não mencionados aqui, estiveram presentes de alguma forma nesta caminhada, oferecendo apoio, compreensão e incentivo, meu mais sincero e eterno obrigada. Cada gesto fez a diferença para que este sonho se tornasse realidade.

*Não cheguei até aqui por minhas próprias
forças, eu cheguei até aqui porque a boa
mão do Senhor está sobre mim.*

Neemias 2:18

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as implicações das práticas escolares, compreendidas nas dimensões pedagógica, institucional e das relações interpessoais, no processo de inclusão e socialização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de contribuições teóricas e de narrativas de profissionais da educação. A investigação foi organizada a partir de procedimentos metodológicos que envolveram a análise de documentos oficiais e produções acadêmicas sobre educação inclusiva, bem como a pesquisa de campo realizada por meio de entrevistas com profissionais da educação. A metodologia adotada articula revisão bibliográfica, análise documental e análise das narrativas produzidas nas entrevistas, possibilitando a compreensão da complexidade do fenômeno estudado.

Os resultados evidenciam que, embora existam esforços institucionais voltados à inclusão, a participação efetiva das crianças com TEA nas atividades coletivas ainda se apresenta de forma limitada, revelando fragilidades na mediação pedagógica e na organização institucional. Constatou-se também que a ausência de formação específica e de acompanhamento contínuo dos/as profissionais contribui para a manutenção dessas barreiras, evidenciando desafios na efetivação da educação inclusiva. Nesse sentido, o estudo contribui para a compreensão dos desafios por alunos/as com TEA no contexto da escola regular, oferecendo subsídios para o aprimoramento das práticas pedagógicas, o fortalecimento da formação docente e a orientação de políticas institucionais que promovam processos de inclusão e socialização mais equitativos e significativos. Além disso, fornece contribuições para que profissionais da educação possam planejar estratégias mais assertivas de mediação e socialização, promovendo experiências escolares mais equitativas e significativas para todos os/as estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial/Inclusiva. TEA. Inclusão escolar. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This study aims to analyze the implications of school practices, understood in the pedagogical, institutional, and interpersonal dimensions, in the inclusion and socialization process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early years of elementary school, based on theoretical contributions and narratives from education professionals. The investigation was organized using methodological procedures that involved the analysis of official documents and academic productions on inclusive education, as well as field research conducted through interviews with education professionals. The methodology adopted articulates bibliographic review, document analysis, and analysis of the narratives produced in the interviews, enabling an understanding of the complexity of the phenomenon studied.

The results show that, although there are institutional efforts aimed at inclusion, the effective participation of children with ASD in collective activities is still limited, revealing weaknesses in pedagogical mediation and institutional organization. It was also found that the lack of specific training and continuous monitoring of professionals contributes to the maintenance of these barriers, highlighting challenges in the implementation of inclusive education. In this sense, the study contributes to the understanding of the challenges faced by students with ASD in the context of regular schools, offering support for the improvement of pedagogical practices, the strengthening of teacher training, and the guidance of institutional policies that promote more equitable and meaningful inclusion and socialization processes. Furthermore, it provides contributions so that education professionals can plan more assertive mediation and socialization strategies, promoting more equitable and meaningful school experiences for all students.

Keywords: Special/Inclusive Education. ASD. School inclusion. Pedagogical practices.

LISTA DE QUADROS

Quadro I - Quantitativo de Produções (2021-2025)	21
Quadro II - Principais informações das produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES	22
Quadro III - Principais informações das produções selecionadas no SCIELO	23
Quadro IV - Distribuição das tutoras e crianças com diagnóstico de TEA no segundo semestre de 2025	60
Quadro V - Distribuição dos Horários de Aula	64

LISTA DE SIGLAS

- APAE** - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- BPC** - Benefício de Prestação Continuada
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CENESP** - Centro Nacional de Educação Especial
- CID** - Classificação Internacional de Doenças
- CipTEA** - Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
- Corde** - Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência
- ECA** - Estatuto da Criança e do Adolescente
- IBC** - Instituto Benjamin Constant
- LBI** - Lei Brasileira de Inclusão
- LDB** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996)
- MEC** - Ministério da Educação
- ONU** - Organização das Nações Unidas
- PEI** - Plano Educacional Individualizado
- PNE** - Política Nacional de Educação
- PNEEPEI** - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
- SciELO** - Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica em Linha)
- TEA** - Transtorno do Espectro Autista
- UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Caminho Percorrido	17
2 ESTADO DA ARTE: caminhos teóricos e pesquisas em movimento	21
3 AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: fundamentos históricos, legais e teóricos	26
3.1 Resgate Histórico da Educação Especial/Inclusiva.....	28
3.2 Educação Especial/Inclusiva nos documentos oficiais	31
4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA	43
4.1 Aspectos clínicos e comportamentais do TEA	45
4.2 Desafios da inclusão de crianças com TEA na escola	47
4.3 O papel da escola no processo de socialização da criança com TEA ...	49
4.3.1 Inclusão e Integração: conceitos e diferenças	50
4.3.2 A escola como espaço de socialização	51
5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIA FORMATIVA	55
5.1 Perspectivas e vozes de profissionais da educação	56
5.1.1 Perspectiva da coordenadora	57
5.1.2 Perspectiva das tutoras	59
5.1.3 Perspectiva das professoras	63
5.2 Percepções da pesquisadora	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	81
APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTAÇÃO AO PIBID	88
APÊNDICE B- TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	89
APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA	90

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se configurado como um tema central nos debates contemporâneos sobre Educação Especial/Inclusiva, qualidade da educação e garantia dos direitos humanos. No contexto educacional brasileiro, o desafio não se limita ao acesso desses/as estudantes ao ensino regular, mas inclui sua permanência, participação e aprendizagem, envolvendo dimensões pedagógicas, institucionais, sociais e legais. Embora os marcos normativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146/2015), assegurem formalmente o direito à educação e à efetivação desses princípios, ainda se observam entraves significativos no cotidiano escolar, evidenciando distanciamentos entre o que é garantido legalmente e o que se concretiza na prática.

Nos anos iniciais¹ do Ensino Fundamental, crianças com TEA frequentemente enfrentam dificuldades que ultrapassam o domínio dos conteúdos curriculares. Segundo os estudos de Wallon (1995), a socialização escolar constitui um elemento fundamental para o desenvolvimento integral do indivíduo, podendo ser comprometida por preconceitos, estigmas e práticas excludentes que se manifestam de forma explícita ou sutil no ambiente escolar. Tais dificuldades são potencializadas pela insuficiência de recursos pedagógicos, pela precariedade da infraestrutura física, pela fragilidade das práticas institucionais e pela limitada formação continuada dos/as profissionais da educação para lidar com a diversidade presente na escola. Nesse sentido, a inclusão escolar não se restringe à matrícula do/a aluno/a com TEA na escola regular, mas exige a construção de práticas pedagógicas e institucionais que reconheçam e valorizem suas singularidades.

A motivação para a investigação da inclusão escolar de crianças com TEA também se fundamenta em uma justificativa de caráter pessoal da pesquisadora. No ano de 2024, a pesquisadora passou a vivenciar, no âmbito familiar, a realidade de uma criança com TEA matriculada no ensino regular, que enfrentou situações recorrentes de exclusão no contexto escolar. A criança era frequentemente impedida de participar de atividades e brincadeiras coletivas, devido à falta de

¹ Ensino Fundamental I, correspondente ao 1º ao 5º ano da Educação Básica

compreensão dos colegas acerca do transtorno, o que culminou em episódios de isolamento e agressões físicas e simbólicas. Essas vivências impactaram significativamente seu comportamento, levando-o a manifestar resistência em frequentar a escola e a relatar constantemente o desejo de não retornar ao ambiente escolar. A experiência evidenciou como a ausência de práticas inclusivas e de ações voltadas à sensibilização da comunidade escolar pode comprometer o processo de socialização e o bem-estar emocional de crianças com TEA. Diante dessa realidade, despertou-se na pesquisadora o interesse em aprofundar os estudos sobre a inclusão escolar e o processo de socialização dessas crianças, buscando compreender de que maneira as práticas pedagógicas, institucionais e as relações interpessoais podem contribuir para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, respeitoso e verdadeiramente inclusivo.

Sendo assim, este trabalho apresenta como pergunta central: “De que maneira as práticas escolares (pedagógicas, institucionais e as relações interpessoais) implicam no processo de inclusão e socialização de crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”. A partir dessa pergunta, surgem outras:

- Como a inclusão de alunos/as com TEA aparece nas produções científicas e nos documentos oficiais?
- Quais os aspectos históricos, legais e teóricos que fundamentam a Educação Especial?
- As práticas pedagógicas e institucionais desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental têm contribuído para a inclusão e socialização de alunos/as com TEA?
- Quais os desafios e possibilidades no processo de inclusão de alunos/as com TEA identificados a partir dos discursos dos/as profissionais da educação e da análise de documentos institucionais?

Nesse contexto, esta pesquisa tem como objetivo analisar as implicações das práticas escolares, compreendidas como pedagógicas, institucionais e de relações interpessoais, no processo de inclusão e socialização de crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Como desdobramento do objetivo geral, temos como objetivos específicos:

- Examinar produções científicas e documentos oficiais que tratam da inclusão de alunos/as com TEA, a fim de compreender os

fundamentos legais e teóricos que orientam as práticas escolares.

- Conhecer os aspectos históricos, legais e teóricos que fundamentam a Educação Especial.
- Investigar de que forma as práticas pedagógicas e institucionais desenvolvidas nos anos iniciais do ensino fundamental têm contribuído para a inclusão e socialização de alunos/as com TEA.
- Identificar os desafios e as possibilidades no processo de inclusão de alunos/as com TEA a partir dos discursos dos/as profissionais da educação e da análise de documentos institucionais.

Diante desse cenário, observa-se que, apesar dos avanços legais e normativos, a realidade escolar ainda revela limitações que impactam diretamente o processo de inclusão e socialização de crianças com TEA. Aspectos relacionados à organização institucional da escola, às práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e às interações interpessoais estabelecidas entre alunos/as, professores/as e demais profissionais podem tanto favorecer quanto dificultar a inclusão, resultando, em muitos casos, em experiências de exclusão, isolamento ou participação restrita. Essa realidade evidencia a necessidade de analisar de forma crítica como as práticas escolares são apresentadas e significadas nos discursos das profissionais da educação, assim como as implicações que tais práticas produzem no desenvolvimento acadêmico, social e emocional das crianças com TEA. Parte-se da hipótese de que, mesmo diante dos avanços legais e normativos, as práticas pedagógicas e institucionais, bem como as relações interpessoais estabelecidas no contexto escolar, ainda apresentam limites que dificultam a inclusão e a socialização de crianças com Transtorno do Espectro Autista, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A investigação parte do pressuposto de que tais práticas podem tanto favorecer quanto limitar esse processo, hipótese que será analisada à luz dos dados empíricos e dos referenciais teóricos mobilizados ao longo da pesquisa. Para tanto, buscou-se examinar produções científicas e documentos oficiais que abordam a inclusão de alunos/as com TEA, com o intuito de compreender os fundamentos legais e teóricos que orientam as práticas escolares inclusivas; investigou-se de que maneira as práticas pedagógicas e institucionais desenvolvidas nesse nível de ensino contribuem, ou não, para a inclusão e a socialização desses alunos/as; e

analisaram-se, a partir dos relatos dos/as profissionais da educação e dos documentos institucionais, aspectos relacionados ao ambiente escolar e às interações interpessoais estabelecidas entre alunos/as, professores/as e demais profissionais da escola.

Dessa forma, as análises propostas neste estudo buscam compreender como as práticas pedagógicas e institucionais desenvolvidas, assim como as relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar, se configuram no processo de inclusão e socialização de crianças com TEA, contribuindo efetivamente para a inclusão ou, ao contrário, reforçam processos de exclusão e participação restrita de crianças com TEA.

Diante disso, a pesquisa é relevante, pois falar sobre a inclusão escolar de crianças com TEA é falar sobre pertencimento, respeito e direito de existir nos espaços educativos. A escola é, para muitas crianças, o primeiro espaço coletivo fora da família, onde se constroem vínculos, afetos e aprendizados que marcam profundamente o desenvolvimento social e emocional. Quando a inclusão não se efetiva, não é apenas o processo de aprendizagem que é comprometido, mas também a socialização, a autoestima e o sentimento de pertencimento dessas crianças. Investigar esse tema torna-se, portanto, fundamental para dar visibilidade às experiências vividas por crianças com TEA, muitas vezes silenciadas no cotidiano escolar, e para refletir sobre como as relações interpessoais podem favorecer ou limitar o desenvolvimento integral. Pensar a inclusão é pensar em uma escola que acolhe, escuta e reconhece as diferenças como parte constitutiva da experiência humana, contribuindo para a formação de sujeitos mais seguros, autônomos e socialmente participativos.

1.1 Caminho Metodológico Percorrido

A pesquisa realizada adotou uma abordagem qualitativa, comprometida com a compreensão dos processos sociais, das práticas pedagógicas e institucionais, bem como das relações interpessoais que permeiam a inclusão e socialização de crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental.

A investigação qualitativa permite interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos à realidade vivida, respeitando a complexidade, a subjetividade e a dinâmica das experiências escolares. Conforme Pedro Demo (2007), a pesquisa

qualitativa “não busca verdades definitivas, mas interpretações fundamentadas”, sendo também um processo educativo que envolve crítica, formação e transformação da realidade. Nesse sentido, a pesquisa se propôs a analisar de forma reflexiva os contextos escolares, tal como são narrados e interpretados pelas profissionais entrevistadas, considerando os significados atribuídos às práticas e às relações interpessoais no processo de inclusão escolar.

A escolha metodológica reflete o compromisso com a escuta sensível e o reconhecimento da complexidade envolvida no processo de inclusão escolar, alinhada à perspectiva de Lenor (2015), que destaca a importância da prática reflexiva e formativa no trabalho educativo. Esperou-se, assim, identificar elementos que favorecem ou dificultam a construção de um ambiente educativo acolhedor, participativo e equitativo para crianças com TEA, a partir dos sentidos produzidos e expressos nos discursos das profissionais entrevistadas, sem pressupostos apriorísticos.

A pesquisa foi desenvolvida por meio de uma revisão bibliográfica criteriosa, voltada à análise de produções acadêmicas, documentos oficiais e legislações relacionadas à educação inclusiva e aos direitos das pessoas com deficiência, com ênfase no TEA. Conforme Elias Garcia (2016), a revisão bibliográfica constitui etapa fundamental para identificar o estado da arte e aprofundar a reflexão teórica. A busca foi realizada nas plataformas CAPES e SciELO, a partir das palavras-chave *autismo*, *inclusão escolar*, *anos iniciais*, *violência escolar* e *TEA*. Foram adotados como critérios de inclusão os trabalhos publicados entre 2023 e 2025, com exceção de um estudo de 2021, considerado relevante e pertinente ao tema investigado. Foram excluídas produções que não se enquadraram no recorte temporal e temático estabelecido. Para compor o estado da arte, foram analisadas 11 dissertações de mestrado produzidas no Brasil, todas voltadas à inclusão de crianças com TEA no contexto escolar, organizando informações sobre autoria, ano, título e metodologia em quadros.

Além disso, foi realizada uma análise documental baseada em legislações e diretrizes educacionais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC – 2017) e a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012). Esses documentos foram examinados à

luz do contexto histórico e social, considerando o papel da pesquisa documental na interpretação crítica da realidade por meio de registros produzidos em diferentes épocas (Minayo, 2014).

A etapa empírica da pesquisa foi desenvolvida em uma instituição pública localizada em São Luís-MA, que atende ao Ensino Fundamental, com recorte nos anos iniciais, no turno matutino. A escolha dessa escola se justifica por sua integração ao projeto PIBID - Alfabetização da UFMA, do qual a pesquisadora participa, o que possibilitou o contato institucional necessário para a realização das entrevistas com profissionais da educação.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas e análise documental. Inicialmente, previa-se a realização de observação direta do cotidiano escolar; contudo, em função de não haver autorização institucional para esse procedimento, tal estratégia metodológica não foi realizada. Dessa forma, as análises desta pesquisa foram construídas exclusivamente a partir dos discursos das profissionais entrevistadas e dos documentos analisados, não decorrendo de observação direta das práticas escolares.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com profissionais da educação que atuam diretamente na instituição: uma coordenadora, uma professora regente, duas professoras substitutas e duas tutoras, totalizando seis profissionais. Ressalta-se que a criança com TEA não foi entrevistada, nem constituiu fonte direta de dados empíricos da pesquisa. As reflexões sobre sua experiência escolar emergem exclusivamente das narrativas das profissionais entrevistadas, respeitando os limites éticos e institucionais estabelecidos para a investigação.

A análise e interpretação dos dados foram fundamentadas em referenciais teóricos que dialogam diretamente com a temática da pesquisa. Entre eles, destacam-se Maria Teresa Eglér Mantoan, cujas contribuições sobre inclusão escolar e práticas pedagógicas voltadas à diversidade serão centrais; Lev Vygotsky, que oferece subsídios para compreender o papel das interações sociais e da mediação no processo de aprendizagem; e Pierre Bourdieu, cujas reflexões sobre capital cultural, habitus e reprodução social permitiram analisar as dimensões simbólicas e estruturais que permeiam a inclusão de crianças com TEA no contexto escolar. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), esse tipo de análise consiste em organizar e interpretar os dados coletados, identificando padrões e categorias de

sentido, possibilitando compreender as dimensões subjetivas, sociais e institucionais do processo de inclusão escolar.

Assim, ao delinear o percurso metodológico e os fundamentos teóricos que orientaram esta investigação, abre-se caminho para a próxima seção, que abordará os pressupostos teóricos que sustentam a discussão sobre a inclusão escolar de crianças com TEA. Nessa etapa, serão apresentados os conceitos-chave, autores/as e debates que contribuem para compreender de forma crítica as práticas e desafios da inclusão na educação básica.

2 ESTADO DA ARTE: caminhos teóricos e pesquisas em movimento

Para a construção do estado da arte desta pesquisa, foi realizado um levantamento de produções acadêmicas nas bases Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES² e SciELO³, considerando o recorte temporal de 2023 a 2025, especificamente na área de conhecimento da Educação. A busca foi realizada a partir das palavras-chave autismo, inclusão escolar, anos iniciais, violência escolar e TEA. Em caráter excepcional, também foi considerado um estudo publicado em 2021, devido à sua relevância e pertinência direta ao tema investigado, o que justifica sua incorporação ao corpus da pesquisa. Foram excluídas as produções que não se enquadrarem no recorte temporal e temático estabelecido.

Esse mapeamento resultou em aproximadamente 150 produções, das quais 11 foram selecionadas por apresentarem maior pertinência com a temática em estudo, especialmente no que se refere à inclusão escolar de crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental. O levantamento permitiu identificar tendências, abordagens metodológicas e lacunas existentes na área, fornecendo um panorama atualizado das discussões acadêmicas sobre práticas pedagógicas, políticas públicas e experiências de socialização escolar envolvendo crianças com TEA. Esse panorama serviu como base para situar a presente investigação no contexto contemporâneo da educação inclusiva, destacando aspectos que ainda carecem de maior aprofundamento e análise.

Quadro I- Quantitativo de Produções (2021-2025)

PLATAFORMA	ACHADOS APROXIMADOS	SELECIONADAS SOBRE A TEMÁTICA
Catálogo de Teses e Dissertações	109	6
SciELO	41	5

Fonte: Organizado pela autora (2025)

No Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, seis dissertações se destacam. Menezes (2021) investigou as experiências de bullying vividas por estudantes com TEA, utilizando uma abordagem qualitativa com estudos de casos

² <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

³ <https://www.scielo.br/>

múltiplos. Firmino (2023) analisou a inclusão da criança autista na escola regular a partir do olhar das professoras, enquanto Silva (2023) abordou as concepções de autismo nas políticas públicas educacionais. Ainda no campo das políticas e práticas, Gomes da Silva (2023) discutiu como os atores sociais percebem os “autismos” e as políticas públicas, e Claudia da Silva (2023) examinou os desafios enfrentados pelos/as professores/as da rede pública na efetivação da inclusão. Complementarmente, Paula (2023) problematizou o bullying a partir dos discursos de alunos/as vítimas, destacando a dimensão dos corpos (re)significados.

Quadro II- Principais informações das produções selecionadas no Catálogo de Teses e Dissertações- CAPES

ANO	AUTORIA	TÍTULO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
2021	Regiane Silva De Menezes	Experiências de bullying escolar de estudantes com transtorno do espectro autista	Pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, utilizando-se de estudos de casos múltiplos
2023	Ana Paula Da Silva Firmino	A criança autista na escola regular: olhares de professoras de uma escola de ensino fundamental	Sem informações
2023	Claudia Celia Da Silva	O professor e o autismo: desafios da inclusão no ensino básico da rede pública	Pesquisa qualitativa, consubstanciada em exploração de bibliografias e textos dispostos no ordenamento jurídico brasileiro, fundamentar o estudo e compreender o cenário em que o autismo, a inclusão e o papel do professor na efetivação da inclusão do aluno tea está inserido no contexto educacional pátrio e, num segundo momento, procede-se a uma pesquisa de campo, coletando e analisando o discurso de cinco educadores dos anos iniciais do ensino fundamental que vivenciam ou já vivenciaram a experiência de trabalhar com crianças autistas na sala de aula regular.
2023	Thaís Marinheiro De Paula	O corpo (re)significado: discursos de alunos vítimas de bullying	A metodologia requer instrumentos que sejam capazes de analisar sentidos

			não ditos, então, o método escolhido foi o interpretativo
2023	Wilian Gomes Da Silva	Autismos e políticas públicas: o que dizem os atores sociais?	Pesquisa de natureza qualitativa e de cunho exploratório.

Fonte: Organizado pela autora (2025)

Na base SciELO, cinco artigos foram incluídos. Oliveira e Schmidt (2023) investigaram o bullying e o TEA a partir de autobiografias, utilizando a análise de conteúdo. Munimos (2023) apresentou um estudo longitudinal sobre a presença de autistas no ensino regular, a partir da observação de práticas pedagógicas e produções em sala de aula. Vilela, Santana e Oliveira (2024) analisaram os efeitos de gênero, raça e nível socioeconômico no bullying em escolas públicas e privadas. Zucco e Trindade (2024) problematizam a violência escolar a partir da percepção docente, enquanto Lourenço e Reis (2025) avaliam ações formativas para o uso de comunicação alternativa com alunos/as autista no ensino fundamental.

Quadro III- Principais informações das produções selecionadas no SCIELO

ANO	AUTORIA	TÍTULO	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS
2023	Ana Flávia Teodoro de Mendonça Oliveira; Carlo Schmidt	Bullying e Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que nos revelam as autobiografias?	Como procedimentos metodológicos, foram utilizadas a revisão secundária de dados e a análise de conteúdo de Bardin
2023	Silvia Szterling Munimos	O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular	A pesquisa teve início em 2019 e estendeu-se até 2021, em meio a observações contextualizadas desses estudantes, análise de suas produções em sala de aula e respectivos planos de ensino individualizados, acompanhamento das reuniões pedagógicas de discussão dos casos e depoimentos de educadores.
2024	Elaine Meire Vilela; Cíntia Santana e Silva; Valéria Cristina de Oliveira	Bullying nas escolas públicas e privadas: os efeitos de gênero, raça e nível socioeconômico	As análises são feitas separadamente para escolas públicas e privadas e os diferentes tipos de envolvimento dos alunos com o bullying, seja como vítima, agressor e

			vítima-agressor. (9ºANO)
2024	Luciana Patrícia Zucco; Milena Tarcisa Trindade	Violências: uma questão da escola? O que pensam os(as) professores(as) de uma escola pública	Pesquisa de abordagem qualitativa realizada no município de Florianópolis.
2025	Gerusa Ferreira Lourenço; Henrique De Candia Reis;	Avaliação de Ações Formativas para Interações Mediadas por Comunicação Alternativa Junto a Aluno com Autismo	O estudo do tipo AB ocorreu em uma escola municipal de Ensino Fundamental de um bairro da zona oeste de um município de médio porte do estado de São Paulo.

Fonte: Organizado pela autora (2025)

A análise das dissertações e artigos encontrados revelou três eixos principais: (i) concepções e políticas públicas sobre a inclusão, (ii) autismo e práticas pedagógicas e (iii) violências, bullying e processos de socialização.

No primeiro eixo, destacam-se os trabalhos de Marques (2023) e Gomes da Silva (2023), que discutem as concepções de autismo à luz das políticas públicas educacionais e as diferentes percepções dos atores sociais sobre os “autismos”. Essas produções evidenciam que, embora as legislações garantam o direito ao acesso escolar, a efetivação da inclusão ainda encontra barreiras estruturais e práticas.

O segundo eixo reúne pesquisas voltadas às práticas pedagógicas e à atuação docente. Firmino (2023) analisou os olhares de professoras do ensino fundamental sobre a inclusão da criança autista, enquanto Claudia da Silva (2023) investigou os desafios enfrentados pelos professores da rede pública diante da presença de alunos com TEA. Também se inserem nesse eixo os estudos de Munimos (2023), que acompanhou a escolarização de autistas em turmas regulares, e de Lourenço e Reis (2025), que avaliaram ações formativas voltadas para o uso de comunicação alternativa com alunos autistas. Esses trabalhos convergem ao apontar a necessidade de formação continuada, adaptação metodológica e maior suporte institucional para que a inclusão seja efetiva.

O terceiro eixo aborda as múltiplas violências vividas por crianças com TEA no espaço escolar. Menezes (2021) investigou experiências de bullying escolar de estudantes autistas, evidenciando situações de exclusão e estigmatização. Paula (2023) discutiu os discursos de alunos vítimas de bullying, ressaltando como os corpos são ressignificados nesse processo. No mesmo sentido, Oliveira e Schmidt (2023) analisaram autobiografias de autistas que narram episódios de violência e

rejeição, enquanto Vilela, Santana e Oliveira (2024) destacaram os efeitos de gênero, raça e nível socioeconômico nas experiências de bullying. Complementarmente, Zucco e Trindade (2024) discutiram a percepção docente sobre a violência escolar, mostrando como a questão ainda é tratada de forma fragmentada no cotidiano das instituições.

De modo geral, os estudos analisados permitem observar que, embora haja consenso sobre a inclusão e os impactos da violência na escola, também revelam lacunas importantes, como a escassez de pesquisas qualitativas centradas nas experiências das próprias crianças, ausência de mediação adequada, a fragilidade nas formações docentes ou a naturalização de estigmas associados ao TEA.

É nesse contexto que se insere a presente investigação, ao propor uma análise das implicações das práticas pedagógicas, institucionais e das relações interpessoais no processo de inclusão e socialização de crianças com TEA em escolas públicas de São Luís-MA. Assim, este trabalho busca contribuir para o debate contemporâneo sobre inclusão escolar, dando visibilidade aos “silêncios que falam” e às dimensões muitas vezes invisibilizadas da vivência escolar das crianças com TEA.

Encerrando esta seção, compreende-se que o mapeamento das produções acadêmicas e das abordagens teóricas sobre a inclusão de crianças com TEA oferece um panorama essencial para o aprofundamento da discussão. A seguir, na seção “*As raízes da Educação Especial: fundamentos históricos, legais e teóricos*”⁴, serão exploradas as bases que sustentam o processo de construção da Educação Especial/Inclusiva no Brasil, suas transformações ao longo do tempo e os marcos legais que orientam a efetivação da inclusão escolar.

⁴ O título da seção aparece em itálico e entre aspas para destacar no texto.

3 AS RAÍZES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: fundamentos históricos, legais e teóricos

Para compreender o conceito de inclusão e definir o que se entende por Educação Especial Inclusiva é relevante analisar como a sociedade tem construído seu olhar acerca da necessidade de reconhecer a pessoa com deficiência como cidadã de direitos, capaz de conviver em condições de igualdade com aquelas que não possuem deficiência. Além disso, é fundamental considerar o contexto histórico que desencadeou a valorização da Educação Especial e Inclusiva como princípio essencial para a garantia de direitos.

A Educação Inclusiva, segundo o Ministério da Educação (Brasil, 2008), constitui-se como uma política pública que visa garantir o direito de todos/as à educação, reconhecendo e valorizando as diferenças humanas. Ela se pauta na concepção de que todos/as os/as estudantes, com ou sem deficiência, devem aprender juntos, respeitando os ritmos e particularidades de cada um. De acordo com o Documento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o objetivo é transformar os sistemas educacionais em ambientes acolhedores, democráticos e acessíveis, promovendo a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos/as.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça esse compromisso ao estabelecer que a inclusão é um direito que assegura a plena participação das pessoas com deficiência na vida social, garantindo-lhes acesso, equidade e condições para o exercício da cidadania.

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 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).

No contexto educacional, a inclusão implica mais do que a inserção física dos/as estudantes com deficiência nas escolas regulares. Trata-se de um processo contínuo de transformação das práticas pedagógicas, da cultura escolar e das políticas educacionais, com o objetivo de eliminar barreiras que dificultem a aprendizagem e a participação de todos/as (UNESCO, 1994). Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) constitui um marco internacional ao afirmar que as

escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou outras.

A Educação Especial, por sua vez, é compreendida como uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades da educação básica, oferecendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) e recursos pedagógicos e de acessibilidade que promovam o desenvolvimento e a aprendizagem dos/as estudantes com deficiência (Brasil, 2008). De acordo com Mantoan (2003), a Educação Especial não deve funcionar como sistema paralelo, mas como parte integrante da educação regular, articulando-se com ela para garantir a efetiva inclusão escolar.

Nesse sentido, Mel Ainscow (2005, p.15) afirma que a escola inclusiva é aquela que se preocupa em melhorar a aprendizagem e a participação de todos/as os/as alunos/as, reconhecendo a diversidade como um valor e não como um problema. De forma complementar, Vygotsky (1991, p.122) reforça que a interação social é fundamental para o desenvolvimento, enquanto Montessori (1998, p.38-39) enfatiza a necessidade de respeitar as diferenças individuais desde a infância. Para Boaventura de Sousa Santos (2007, p.45), a inclusão requer uma reorganização da sociedade, garantindo igualdade de oportunidades e reconhecimento da pluralidade.

Portanto, a Educação Inclusiva e a Educação Especial são dimensões interdependentes e complementares. Enquanto a primeira estabelece o princípio do direito de todos à educação, a segunda oferece os meios, recursos e estratégias pedagógicas necessários para que esse direito se concretize na prática. Ambas sustentam-se na construção de uma escola democrática, equitativa e sensível à diversidade humana, que reconhece cada estudante como sujeito singular de direitos e de potencialidades.

Nessa perspectiva, a inclusão escolar deve ser compreendida como um princípio orientador das práticas educativas, assegurando a participação efetiva de todos/as nos processos de ensino e aprendizagem. Ela não é um fenômeno recente, mas o resultado de um longo percurso histórico marcado por transformações sociais, políticas e pedagógicas. Suas raízes encontram-se em movimentos e marcos legais que afirmaram a educação como direito humano fundamental, bem como em referenciais teóricos que contribuíram para a consolidação de uma escola verdadeiramente democrática e acessível.

Ao longo da história, as pessoas com deficiência vivenciaram diferentes formas de tratamento, que variaram da exclusão total da vida em sociedade à criação de espaços segregados, até chegar às atuais propostas de inclusão em escolas comuns. Além disso, diversas correntes teóricas contribuíram para fundamentar a ideia de uma escola que acolhe a diversidade e busca garantir a aprendizagem e socialização de todos/as.

Nesta seção, iremos percorrer esse percurso, destacando os fundamentos históricos, legais e contribuições teóricas, que possibilitaram o surgimento e a consolidação da inclusão escolar. O objetivo é compreender como esses elementos se articulam e oferecem respaldo às práticas pedagógicas voltadas para uma educação democrática, que reconhece a diferença como parte constitutiva do processo educativo.

3.1 Resgate histórico da Educação Especial/Inclusiva

Para compreender a Educação Especial/Inclusiva, é necessário contextualizar sua trajetória, destacando as transformações históricas que levaram à superação de práticas segregadoras. A partir deste ponto, serão apresentadas informações desde o início do processo, evidenciando como se estruturou a Educação Especial e como ocorreu a transição para a inclusão escolar.

A história da Educação Especial é marcada por transformações significativas na forma de compreender e atender estudantes com deficiência. Por muito tempo, a escola foi estruturada de maneira homogênea, reconhecendo pouco a diversidade humana e mantendo muitos/as alunos/as afastados/as do processo educativo. Até meados do século XX, predominava uma perspectiva médica e assistencialista, que via a deficiência como incapacidade individual, desconsiderando as barreiras sociais que limitavam a aprendizagem e a participação. Nesse contexto, crianças e jovens com deficiência eram frequentemente privados do convívio escolar, sendo encaminhados a instituições segregadas ou mantidas fora do sistema educacional. Nesses espaços, o atendimento tinha caráter assistencial e terapêutico, com pouca ênfase em práticas pedagógicas, o que restringia ainda mais as oportunidades de desenvolvimento.

Em contraposição a essa visão reducionista, Vygotsky (2022) enfatiza que a deficiência primária, de origem biológica, pode gerar consequências sociais que

dificultam o desenvolvimento da criança, fenômeno que ele denomina “defeito secundário”. Cabe à escola, por meio de práticas pedagógicas e de mediação, atuar para minimizar esses efeitos, promovendo o aprendizado e a inclusão de todos/as os/as estudantes.

A partir da segunda metade do século XX, influenciados por movimentos sociais e por marcos legais internacionais, começaram a ganhar força discussões sobre a educação como direito de todos/as. Documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, posteriormente, a Declaração de Salamanca (1994), consolidaram a ideia de que a diversidade deve ser reconhecida e valorizada, defendendo a escolarização de todas as crianças em ambientes inclusivos. Essa transformação representou um avanço no entendimento, trazendo uma nova compreensão: a deficiência não se resume a aspectos biológicos, mas é atravessada por barreiras sociais, pedagógicas e atitudinais que podem ser superadas pela ação educativa.

No Brasil, a trajetória da Educação Especial revela um processo histórico de superação de práticas segregadoras que, por muito tempo a caracterizaram. Esse movimento de transformação chegou de forma gradual, mas trouxe importantes avanços nas últimas décadas. Até a década de 1950, a Educação Especial era praticamente inexistente e pouco debatida. O atendimento ocorria de forma segregada, em instituições ou escolas especiais, separadas da rede regular de ensino. Nessas escolas, o enfoque era predominantemente assistencialista e clínico, priorizando tratamentos, cuidados e atividades terapêuticas em vez do aprendizado acadêmico. O currículo oferecido era limitado, geralmente centrado em habilidades básicas e práticas, sem considerar plenamente o potencial intelectual ou social dos/as estudantes. Além disso, os/as professores/as muitas vezes atuavam mais como cuidadores/as do que como mediadores/as da aprendizagem, com pouca formação específica e recursos pedagógicos escassos. Esse modelo reforçava a exclusão social e educacional, mantendo as crianças afastadas de seus pares e perpetuando estigmas relacionados à deficiência.

Somente a partir da década de 1970 o tema começou a ganhar relevância, tornando-se uma preocupação crescente dos governos, que passaram a criar instituições públicas e privadas, órgãos normativos em âmbito federal e estadual e classes especiais destinadas a atender às necessidades educacionais de crianças com deficiência (Rogalski, 2010). A partir da década de 1980, começou a surgir a

integração limitada, quando algumas escolas regulares passaram a aceitar alunos com deficiência, mas de maneira condicional, exigindo que fossem eles a se adaptar à escola, e não a escola a se adaptar às necessidades dos estudantes.

As primeiras legislações, como as Leis 4.024/61 e 5.692/71, tratavam a educação especial de maneira paralela ao ensino regular, sustentando uma concepção fortemente clínica e terapêutica, na qual o estudante era visto prioritariamente sob a ótica do déficit (Rogalski, 2010). Em contraposição a essa perspectiva, Vygotsky (1997), em *Fundamentos de Defectologia*, já enfatizava que a deficiência não deve ser compreendida apenas sob o viés biológico, mas também como uma condição social, cabendo à escola reduzir os efeitos do que denominou “defeito secundário” por meio de práticas pedagógicas mediadas e inclusivas, ressaltando o papel das barreiras sociais e pedagógicas na produção das dificuldades de aprendizagem.

Somente a partir da década de 1990, com mudanças legais e políticas públicas voltadas à inclusão escolar, passou-se a reconhecer que todas as crianças têm direito a estudar em escolas regulares, com adaptações pedagógicas e acessibilidade, garantindo a aprendizagem e a socialização de todos/as. A Declaração de Salamanca (1994) constitui um marco internacional nesse processo, oficializando a inclusão como um direito de todas as crianças, a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, que estabelece em seu artigo 208, inciso III:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988, art. 208, III).

Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) consolidou a inclusão escolar no Brasil, reforçando a garantia de atendimento educacional especializado dentro das escolas regulares.

O atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, será oferecido aos educandos com necessidades especiais (Brasil, 1996, art. 59, §1º).

Historicamente, a Educação Especial tem sido voltada para crianças e adolescentes com alguma deficiência, seja intelectual, auditiva, visual, motora, física, múltipla ou decorrente de transtornos do desenvolvimento, incluindo o Transtorno do Espectro Autista (TEA), além de estudantes superdotados, que também têm feito parte do atendimento da educação especial.

No contexto brasileiro contemporâneo, a inclusão constitui um novo paradigma educacional, que propõe uma forma distinta de compreender e lidar com a deficiência. Em vez de representar uma ruptura total com o modelo da integração, a inclusão amplia e ressignifica seus princípios, ao defender que é a escola que deve se adaptar às necessidades de todos/as os/as estudantes, e não o contrário. Nesse sentido, a escola é chamada a repensar suas práticas pedagógicas e organizacionais, tornando-se cada vez mais democrática, participativa e comprometida com a aprendizagem de todos/as (Mantoan, 2003; 2006).

3.2 Educação Especial/Inclusiva nos documentos oficiais

O surgimento da Educação Especial no Brasil remonta ao século XIX, quando se tornou necessário atender as populações historicamente excluídas do processo educativo, incluindo pessoas com deficiência. Esse movimento promoveu transformações no sistema educacional, que se reorganizou e implementou serviços diferenciados. Assim, consolidou-se uma nova configuração no campo educacional, marcada por práticas voltadas à Educação Especial. Nesse contexto, “o desenvolvimento da educação especial no Brasil esteve, desde o início, vinculado à criação de instituições específicas voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência” (Mazzotta, 2005, p. 33).

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início no período do Império, com a criação de duas instituições pioneiras no Rio de Janeiro. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, atualmente conhecido como Instituto Benjamin Constant (IBC), foi inaugurado oficialmente na presença do Imperador e da Imperatriz, conforme registro histórico:

Hei por bem, em virtude da autorização concedida no paragrapho segundo do Artigo segundo do Decreto Nº 781 de dez do corrente mez, crear nesta Côrte hum instituto denominado Imperial Instituto dos meninos cegos, o qual se regerá provisoriamente pelo Regulamento que com este baixa, assignado por Luiz Pedreira do Coutto Ferraz, do Meu Conselho, Ministro e Secretario d'Estado dos Negocios do Imperio, que assim o tenha entendido e faça executar. Palacio do Rio de Janeiro em doze de Setembro de mil e oitocentos cincoenta e quatro, trigesimo terceiro da Independencia e do Imperio (Brasil, Decreto nº781⁵, 1854).

5

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>

Já o Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1857, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), consolidando o atendimento educacional especializado no país.

No início do século XX, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi no Rio Grande do Sul, com o objetivo de atender crianças com dificuldades de aprendizagem. Posteriormente, em 1945, Helena Antipoff iniciou o primeiro atendimento educacional especializado para pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi do Rio de Janeiro. Segundo o Ministério da Educação (MEC, 2008), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), registra que "em 1945, é criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff" (p. 25).

Em 1948, em âmbito internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos⁶ (ONU, 1948) reconheceu que "toda pessoa tem direito à educação" (art. 26), reforçando a importância de garantir acesso educacional a todos, inclusive às pessoas com deficiência.

Em 1954, foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)⁷, no Rio de Janeiro, como uma iniciativa da sociedade civil para apoiar crianças e jovens com deficiência. Conforme a própria instituição afirma, "a APAE nasceu em 1954 com o objetivo de apoiar pessoas com deficiência e suas famílias, oferecendo educação, saúde e inclusão social" (APAE, s.d., acesso em 2025). Essa criação demonstra como a sociedade civil contribuiu de forma significativa para a consolidação de práticas de Educação Especial no Brasil, servindo de base para o desenvolvimento de políticas públicas e estratégias de inclusão que se fortaleceriam nas décadas seguintes.

Em 1961, o atendimento educacional às pessoas com deficiência começou a ser orientado pelas disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024/61⁸, que garantiu o direito dos chamados "excepcionais"⁹ à educação, preferencialmente no âmbito do sistema regular de ensino: "Os

⁶

<https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>

⁷ <https://apaebrasil.org.br/conteudo/historia>

⁸ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm

⁹ O termo "excepcionais" é utilizado na legislação educacional brasileira da época, em especial na LDB nº 4.024/61, para se referir às pessoas com deficiência. Embora atualmente seja considerado inadequado, reflete a terminologia vigente no contexto histórico em que a lei foi promulgada.

excepcionais têm direito à educação, preferencialmente no sistema regular de ensino” (Brasil, 1961, art. 58).

A partir da década de 1970, já se observavam nas escolas modernas processos de inclusão e exclusão, embora de formas distintas. Nesse contexto, a Educação Especial se consolidou como um elemento central da inclusão escolar, buscando assegurar uma educação de qualidade para todos. Como enfatiza Mantoan (2003, p. 45), “respeitar as diferenças e compreender as dificuldades de cada aluno é fundamental para a construção de uma educação inclusiva”.

A Lei nº 5.692/71¹⁰, que alterou a LDB de 1961, ao tratar de alunos com atraso escolar ou altas habilidades/superdotação, estabelece que esses estudantes devem receber “tratamento especial” (Brasil, 1971, art. 9). Contudo, essa orientação não favoreceu a criação de um sistema de ensino capaz de atender adequadamente estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação, reforçando o encaminhamento desses alunos para classes e escolas especiais.

Em 1973, o Ministério da Educação (MEC), por meio do Decreto nº 72.425, de 3 de julho, criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)¹¹, órgão responsável pela coordenação da Educação Especial no Brasil. Suas ações eram direcionadas às pessoas com deficiência e aos indivíduos com altas habilidades/superdotação, embora ainda predominassem campanhas assistenciais e iniciativas pontuais do Estado. Nesse período, não havia uma política pública consolidada que garantisse o acesso universal à educação.

Com a promulgação da Constituição Federal¹² de 1988, iniciou um novo ciclo de combate à exclusão social no Brasil. O artigo 3º, inciso IV, estabelece que é “objetivo fundamental da República Federativa do Brasil promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988). Além disso, o artigo 205 determina que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, garantindo o acesso e a permanência na escola. Complementarmente, os artigos 206, inciso I, e 208 asseguram igualdade no acesso e permanência escolar, bem como a oferta de

¹⁰ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm

¹¹ <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia/1970-1979>

¹² https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

serviços educacionais especiais quando necessários, reforçando a perspectiva inclusiva na Educação Especial.

Em 1989, foi sancionada a Lei nº 7.853/89¹³, que estabelece diretrizes para o apoio e a integração social de pessoas com deficiência. A lei também cria a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência (Corde), prevê a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, regula a atuação do Ministério Público e define condutas consideradas crimes em relação a esse grupo.

Em 1990 foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069/90¹⁴, que, embora não trate diretamente da inclusão, estabeleceu a obrigatoriedade de matrícula de crianças e adolescentes na rede regular de ensino. Essa medida representou um marco, pois passou a exigir que as famílias assegurassem a frequência escolar de seus filhos ou pupilos, garantindo o acesso à educação. O artigo 55 do ECA reforça essa responsabilidade, determinando que pais ou responsáveis devem matricular seus filhos na escola regular. Além disso, o artigo 5º garante a proteção integral das crianças e adolescentes, estabelecendo que:

Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais (Brasil, 1990).

Ainda no mesmo ano, importantes documentos internacionais passaram a influenciar a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão educacional. Foi formalizada a Declaração Mundial de Educação para Todos¹⁵, que evidenciou a necessidade de garantir o acesso e a permanência de crianças, adolescentes e jovens na escola, estimulando transformações nos sistemas de ensino.

A educação fundamental deve ser universal, garantir a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, e levar em consideração a cultura, as necessidades e as possibilidades da comunidade (UNESCO, 1990, p.3).

Em 1994, a Declaração de Salamanca¹⁶ reforçou esses princípios, trazendo diretrizes, políticas e práticas voltadas às necessidades da educação especial.

¹³ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7853.htm

¹⁴ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

¹⁵

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>

¹⁶ <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Segundo Maia e Dias (2015, p.199), a Declaração de Salamanca impulsionou reformas educacionais em diversos países, consolidando a ideia de que a educação deve ser oferecida de maneira igualitária a todos os cidadãos, com enfoque centrado no educando.

A proposta da educação inclusiva, com a convicção de que todos têm o direito a frequentar sala de aula regular em um mesmo regime escolar tem sido, nas últimas décadas, defendida como estratégia política, pedagógica e social a ser adotada pelo sistema escolar (Maia; Dias, p. 195).

Dessa forma, tanto a Declaração Mundial de Educação para Todos quanto a Declaração de Salamanca se tornaram referências fundamentais para a Educação Inclusiva, orientando governos e instituições a desenvolverem políticas que promovam a igualdade de oportunidades na educação e a inclusão de todo/as os/as estudantes.

No mesmo contexto, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial (PNEE)¹⁷, que orientava o processo de “integração instrucional”, permitindo que estudantes com necessidades especiais tivessem acesso às classes do ensino regular apenas se conseguissem acompanhar o ritmo e as atividades curriculares programadas para os demais alunos (Brasil, 1994, p. 19).

Essa política, ao manter padrões homogêneos de participação e aprendizagem, não promoveu uma transformação nas práticas educacionais que valorizasse os diferentes potenciais de cada estudante no ensino comum. Assim, a responsabilidade pela educação desses alunos/as permaneceu centrada na Educação Especial, reforçando uma lógica de segregação ao invés de inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)¹⁸ estabelece, em seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem oferecer aos estudantes currículos, métodos, recursos e organização adaptados às suas necessidades. A lei garante, ainda, formas específicas de conclusão para aqueles que não alcançaram o nível exigido no Ensino Fundamental devido a deficiências, assim como possibilita a aceleração dos estudos para alunos superdotados, a fim de que completem o programa escolar.

Além disso, a LDB prevê, entre as normas de organização da Educação Básica, que os estudantes possam avançar de série ou curso mediante verificação do aprendizado (art. 24, V) e tenham oportunidades educacionais adequadas às

¹⁷ <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>

¹⁸ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

suas características, interesses e condições de vida e trabalho, por meio de cursos e exames (art. 37).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) dedica o Capítulo V à Educação Especial, composta por 3 artigos, definindo-a como uma modalidade de ensino oferecida preferencialmente na rede regular, voltada a alunos/as com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996, art. 58). A lei prevê que, quando necessário, haja serviços de apoio especializado na escola regular e que o atendimento educacional possa ocorrer em classes ou instituições especializadas, caso a integração ao ensino comum não seja possível. A Educação Especial é de responsabilidade do Estado e deve iniciar na educação infantil, podendo se estender ao longo da vida.

O artigo 59 garante aos alunos/as com necessidades especiais currículos, métodos e recursos específicos, terminalidade diferenciada para aqueles que não alcançam o nível exigido no Ensino Fundamental e aceleração de estudos para os/as superdotados/as. Também estabelece que professores/as da Educação Especial e do ensino regular sejam capacitados/as para atender e integrar esses alunos/as, promovendo sua inserção no trabalho e na vida social e garantindo acesso igualitário a programas sociais.

O artigo 59A determina a criação de um cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação, visando ao desenvolvimento pleno de suas potencialidades. Já o artigo 60 estabelece critérios para o apoio técnico e financeiro a instituições privadas especializadas, destacando que a preferência deve ser a ampliação do atendimento na própria rede pública regular.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) define a Educação Especial como uma modalidade de ensino que deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular, atendendo estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Essa legislação estabelece que os sistemas de ensino devem garantir currículos, métodos, recursos e professores especializados, assegurando a inclusão e a permanência dos educandos em condições adequadas. Também prevê a oferta de serviços de apoio especializado, a educação especial desde a infância e políticas voltadas à identificação e acompanhamento de alunos com altas habilidades. Além

disso, reforça que o Poder Público deve priorizar o atendimento inclusivo nas escolas regulares, sem deixar de apoiar instituições especializadas (Brasil, 1996).

Dessa forma, a LDB consolida um marco legal que orienta o compromisso do Estado com a inclusão e a equidade educacional, reconhecendo que a Educação Especial deve integrar o sistema educacional de forma articulada, e não paralela, garantindo o direito de todos à aprendizagem e à participação social.

Além da Lei nº 9.394/96, a Portaria nº 555/2007, relativa à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e prorrogada pela Portaria nº 948/2007, aprovada em 7 de janeiro de 2008, estabelece diretrizes para garantir a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008, p. 14).

Essa portaria orienta os sistemas de ensino a assegurar: acesso ao ensino regular, com participação efetiva, aprendizagem e continuidade nos níveis superiores; transversalidade da Educação Especial, desde a educação infantil até a educação superior; oferta de atendimento educacional especializado; formação de professores e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade em termos de arquitetura, transporte, mobiliário e comunicação; e articulação intersetorial para implementação das políticas públicas.

Percebe-se que a PNEEPEI evidencia a preocupação com a inclusão da pessoa com autismo, ao reconhecer os Transtornos Globais do Desenvolvimento como categoria que engloba esse público. O documento reforça a necessidade de garantir o acesso e a permanência desses alunos na escola regular, destacando que é essencial assegurar a inclusão escolar.

[...] acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (Brasil, 2008, p. 15).

Assim, percebe-se que a inclusão escolar vai além da matrícula, envolvendo condições efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento do aluno com NEE em todos os níveis de ensino.

Em 1999, com a publicação do Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, foi estabelecida a Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência. Nesse documento, a Educação Especial é reconhecida como uma modalidade que perpassa todos os níveis e etapas de ensino, sendo compreendida como um apoio complementar ao ensino regular, e não como substitutiva a ele.

Acompanhando as transformações no campo educacional, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 2/2001, reforçam no artigo 2º que é dever dos sistemas de ensino matricular todos os estudantes, sendo responsabilidade das escolas se organizarem para garantir as condições necessárias a uma educação de qualidade.

Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (Brasil, 2001a).

Nesse contexto, as Diretrizes ampliam o papel da Educação Especial ao estabelecer o atendimento educacional especializado como ação complementar ou suplementar ao ensino regular. No entanto, ao admitirem a possibilidade de substituição da escolarização comum, acabam por não consolidar de forma plena uma política de Educação Inclusiva no âmbito da rede pública.

A Lei nº 10.172/2001, que institui o Plano Nacional de Educação (PNE), dialoga com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial ao direcionar a oferta dessa modalidade a estudantes com necessidades educacionais especiais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica. O texto ressalta que o atendimento deve iniciar desde a Educação Infantil, contemplando creches e pré-escolas, garantindo serviços de Educação Especial definidos a partir de avaliações, da interação com a comunidade e familiares, bem como das demandas específicas de cada estudante.

A Educação Especial, enquanto modalidade que se estende a todos os níveis de escolarização deve levar em conta as singularidades de cada estudante, incluindo suas características biopsicossociais, perfis individuais e faixas etárias, garantindo um atendimento adequado às necessidades específicas de cada aluno/a.

A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, estabelece os direitos das pessoas com autismo e de suas famílias em diversas áreas da vida social, reconhecendo-as como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais. A lei recebeu esse nome em homenagem a Berenice Piana, mãe de um filho com

autismo e defensora dos direitos desse público, idealizadora da primeira Clínica Escola do Autista no Brasil e participante da elaboração de legislações locais e estaduais voltadas à inclusão.

A legislação garante às pessoas com autismo e suas famílias o acesso a serviços de:

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer;

II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração;

III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo:

a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo;

b) o atendimento multiprofissional;

c) a nutrição adequada e a terapia nutricional;

d) os medicamentos;

e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento;

IV - o acesso:

a) à educação e ao ensino profissionalizante;

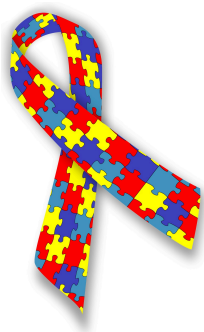
b) à moradia, inclusive à residência protegida;

c) ao mercado de trabalho;

d) à previdência social e à assistência social (Brasil, 2012).

Além disso, prevê atendimento preferencial em estabelecimentos comerciais, que podem utilizar o símbolo da fita com quebra-cabeças (Figura 1) para indicar prioridade, e permite que as famílias solicitem adesivos de estacionamento para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Figura 1- Símbolo do Autismo



Fonte: <https://share.google/images/2in3TRMmrNASx9ojL>

Desde sua promulgação, a Lei Berenice Piana foi complementada por outras legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Lei Romeo Mion (Lei nº 13.977/2020), fortalecendo os direitos das pessoas com o TEA.

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI – Lei nº 13.146/2015) trouxe mudanças significativas no conceito de “deficiência”, que passou a ser entendido não como uma condição estática, mas como o resultado da interação entre limitações do indivíduo e barreiras impostas pelo meio. A lei estabelece ferramentas para garantir os direitos das pessoas com deficiência, protegendo-as de exclusão, discriminação, preconceito e falta de acessibilidade, e promove alterações em legislações pré-existentes, como o Código Civil, a CLT, o Código de Defesa do Consumidor e até mesmo a Lei Berenice Piana.

A LBI assegura o direito a um sistema educacional inclusivo, abrangendo todos os níveis e modalidades de ensino, e obriga o Poder Público a criar projetos pedagógicos com atendimento educacional especializado e adaptações necessárias. Instituições privadas também devem cumprir a lei, sem cobrar valores adicionais por serviços de inclusão.

A pessoa com deficiência tem direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino, com atendimento educacional especializado e serviços e adaptações necessárias ao seu pleno desenvolvimento” (Brasil, 2015, art. 28, caput).

Além disso, a LBI garante benefícios assistenciais, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), possibilita que pessoas com deficiência ingressem no mercado de trabalho com direitos previdenciários, e define como crime a discriminação, abandono ou exclusão, com penas que variam de seis meses a cinco anos, dependendo do caso, incluindo condutas em redes sociais. A lei ainda reforça direitos já previstos na Lei Berenice Piana, consolidando a proteção legal de pessoas com deficiência e autistas, complementada posteriormente pela Lei Romeo Mion (Lei nº 13.977/2020).

Após a LBI, outra legislação importante que protege os direitos das pessoas com autismo é a Lei Romeo Mion (Lei nº 13.977/2020). Sancionada em janeiro de 2020, a lei criou a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CipTEA), permitindo que indivíduos com diagnóstico de autismo tenham um documento oficial para informar sua condição.

Essa lei alterou dispositivos da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e prevê benefícios como atendimento prioritário, pronto atendimento e acesso a serviços públicos e privados, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social. A carteira pode ser emitida por órgãos estaduais, distritais ou municipais, mediante apresentação de requisição, relatório médico com a

Classificação Internacional de Doenças (CID) e dados pessoais do indivíduo e do cuidador.

Fica instituída a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – CipTEA, destinada a facilitar a identificação de pessoas com TEA, garantindo atenção integral, prioridade no atendimento e acesso a serviços públicos e privados (Brasil, 2020, art. 1º).

A CipTEA tem validade de cinco anos e mantém o mesmo número de identificação em cada renovação, permitindo também o registro e a contagem de pessoas com TEA no país. A lei visa que a carteira se torne um documento único em todo o Brasil, facilitando a inclusão e a proteção dos direitos das pessoas com autismo.

Figura 2- CipTEA

Fonte: <https://share.google/images/qIL7msRAhijLAMPWr>

Em complemento a essas normas, o Decreto nº 12.686, de outubro de 2025, instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforçando o direito das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, a uma educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino. O decreto estabelece que a educação especial deve ser ofertada de forma transversal no sistema educacional, prioritariamente em classes comuns da rede regular, assegurando recursos de acessibilidade, serviços de apoio especializado e atendimento educacional adequado às necessidades individuais dos estudantes. Dessa forma, o decreto consolida princípios de equidade, inclusão e não discriminação, fortalecendo a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem das pessoas com TEA no ambiente escolar (Brasil, 2025).

Essas legislações representam importantes avanços na garantia de direitos e na promoção da inclusão, contribuindo para uma sociedade mais justa e acessível

para as pessoas com TEA. Ao compreender o percurso histórico e legal da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, torna-se possível analisar como essas políticas se refletem no cotidiano escolar, especialmente no atendimento às crianças com TEA , temática abordada na próxima seção.

4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA

A inclusão escolar, no contexto jurídico brasileiro, surgiu como resposta à exigência de garantir igualdade no acesso à educação, conforme assegurado pela Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, tanto as Convenções quanto as Leis nacionais têm como propósito assegurar às pessoas com deficiência um tratamento equitativo, exigindo das instituições de ensino adaptações que atendam às necessidades de cada indivíduo, especialmente daqueles que apresentam limitações, síndromes ou transtornos.

Um exemplo dessa perspectiva pode ser observado na Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, realizada em 2007 e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009¹⁹, especialmente em seu artigo 24, que reconhece a educação como um direito fundamental, afirmando que:

I- Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

- a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;
- b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;
- c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (Brasil, 2009).

Na continuidade do documento, o texto enfatiza que cabe aos Estados Partes assegurar que nenhuma pessoa com deficiência seja excluída do sistema educacional em razão de sua condição. O documento também reforça que o acesso ao ensino primário e secundário devem ser acessíveis em condições igualitárias de oportunidades, garantindo não apenas a gratuidade, mas também a qualidade e a participação na comunidade onde vivem. Além disso, orienta que sejam providenciadas adaptações que atendam às especificidades de cada estudante, bem como o suporte adequado dentro do próprio sistema educacional. Por fim, prevê a adoção de medidas individualizadas e eficazes que potencializam o desenvolvimento acadêmico e social, alinhando-se ao propósito de uma inclusão plena e real.

¹⁹ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Esse conjunto de diretrizes evidencia que a educação inclusiva, no entendimento da Convenção, não se resume à presença física do estudante na escola. Trata-se de um compromisso que envolve garantir condições reais de aprendizagem, valorizando a diversidade e promovendo o desenvolvimento integral. Dessa forma, fica claro que a inclusão educacional demanda ações concretas por parte do Estado, como a oferta de recursos, adaptações e ambientes que realmente possibilitem a participação plena e igualitária.

Nessa mesma linha, o Decreto nº 7.611²⁰, de 17 de novembro de 2011, determina que o Estado assegure a oferta de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, vedando qualquer forma de exclusão baseada na deficiência. Além disso, o §2º do artigo 2º desse decreto estabelece:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

A legislação brasileira reafirma o compromisso de garantir que o ambiente escolar seja um espaço de respeito às diferenças e valorização da diversidade. No caso dos/as com TEA, a inclusão escolar representa não apenas o acesso ao espaço físico da escola, mas a efetiva participação nas atividades pedagógicas e sociais. Para que isso aconteça, requer que o corpo docente e a gestão escolar estejam preparados para compreender as singularidades de cada estudante com TEA, oferecendo recursos e estratégias que favoreçam seu desenvolvimento acadêmico, emocional e social. Dessa forma, a inclusão escolar passa a ser entendida não apenas como uma exigência legal, mas como uma prática educativa pautada na empatia, na equidade e na promoção da aprendizagem para todos.

Considerando esse contexto, esta seção tem como objetivo refletir sobre o TEA no ambiente escolar, destacando suas características clínicas e comportamentais, os principais desafios encontrados na inclusão de crianças com TEA e, por fim, o papel da escola como agente fundamental no processo de socialização e desenvolvimento desses/a estudantes. Assim, busca-se compreender de que maneira a escola pode atuar de forma efetiva na construção de práticas inclusivas que respeitem as diferenças, favoreçam o aprendizado e contribuam para a formação integral de todos/as.

²⁰ https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

4.1 Aspectos clínicos e comportamentais do TEA

A palavra autismo tem origem no grego autós, que significa “de si mesmo”. O termo foi empregado pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911, para descrever pacientes com esquizofrenia que apresentavam um afastamento da realidade, sendo que, segundo Braga Junior & Belchior (2018), o conceito de autismo foi introduzido para caracterizar a perda do vínculo com o meio, resultando em “limitações”²¹ significativas ou até mesmo na ausência de comunicação.

Na década de 1940, o psiquiatra austríaco Léo Kanner, radicado nos Estados Unidos, iniciou pesquisas com crianças que apresentavam comportamentos atípicos, como estereotípias, dificuldades motoras e limitações nas interações sociais. Em 1943, publicou um estudo pioneiro envolvendo 11 crianças, com idades entre 2 e 11 anos, descrevendo tais manifestações como um Distúrbio do Contato Afetivo. Para Kanner (1943 apud Braga Junior & Belchior, 2018), tratava-se de uma dificuldade inata em estabelecer relações afetivas e interpessoais, considerada rara, mas possivelmente mais comum do que se acreditava, devido ao baixo número de diagnósticos realizados. No ano seguinte, Hans Asperger (1944 apud Braga Junior & Belchior, 2018) relatou casos semelhantes, especialmente relacionados às dificuldades de comunicação social, porém em crianças com inteligência dentro da média.

As análises realizadas por Kanner e Asperger revelam pontos de convergência e divergência. No caso de Asperger, havia um interesse maior em compreender as implicações educacionais e sociais das crianças observadas, aspecto que, segundo Lorna Wing (1981), não recebeu a mesma ênfase nos estudos de Kanner. Além disso, as diferenças entre os grupos investigados por ambos tornaram-se claras, especialmente no que se refere ao desenvolvimento da linguagem e da comunicação. Essas distinções levaram, durante muito tempo, à identificação de quadros distintos: o autismo infantil precoce e o transtorno de Asperger.

A partir das pesquisas de Wing, que introduziu o conceito de autismo como espectro de manifestações clínicas, e de Uta Frith, que investigou as bases cognitivas dessas diferenças (Wing, 2008; Frith, 1991 apud Silva; Gaiato; Reveles,

²¹ O termo “limitações” é o utilizado pelos autores. No presente trabalho, optou-se por usar uma terminologia adaptada para maior clareza, sem alterar a concepção original.

2012), o autismo passou a ser compreendido de forma mais ampla, não mais como um quadro único e restrito, mas passa a ser considerado como um espectro de manifestações clínicas, ou seja, um conjunto de características que podem variar em intensidade e forma de expressão entre os indivíduos, apresentando diferentes níveis de intensidade e formas de expressão.

Essa nova perspectiva resultou na utilização do termo Transtorno do Espectro Autista (TEA), que reflete a diversidade de habilidades e características observadas entre as pessoas diagnosticadas. Posteriormente, o DSM-5²² (American Psychiatric Association, 2014) consolidou essa concepção, classificando o TEA como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e nas interações sociais, associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (p.53).

Entre os aspectos clínicos mais frequentemente observados estão as dificuldades na reciprocidade socioemocional, que, conforme descrito pela American Psychiatric Association (2014, p. 50-51), se manifestam por reduções na troca de expressões afetivas e na compreensão de sutilezas sociais. As alterações na linguagem podem se apresentar de maneiras variadas, desde a ausência de fala até o uso repetitivo ou literal da linguagem verbal (p. 51-52). Além disso, é frequente o comprometimento da comunicação não verbal, o que torna mais complexa a leitura e interpretação de gestos, expressões faciais e contato visual (p. 51).

Entre os aspectos comportamentais do Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacam-se as estereotipias motoras, como movimentos repetitivos de mãos e corpo, além de interesses restritos e resistência em lidar com mudanças na rotina. Tais comportamentos, segundo a American Psychiatric Association (2014), podem gerar desconforto ou desregulação diante de alterações inesperadas no ambiente. Além disso, são comuns reações sensoriais atípicas, como hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos auditivos, visuais, táteis, olfativos ou relacionados a texturas, que, conforme Mattos (2019) interferem diretamente na forma como a criança percebe e reage ao meio.

Do ponto de vista cognitivo e emocional, observa-se uma grande variabilidade entre os indivíduos diagnosticados com TEA. Enquanto alguns podem apresentar comprometimentos intelectuais, outros demonstram habilidades

²² <https://membros.analisispsicologia.com.br/wp-content/uploads/2024/06/DSM-V.pdf>

cognitivas dentro ou acima da média, com competências específicas em áreas como memória, cálculos, leitura ou atividades artísticas. Ainda assim, é frequente que enfrentem desafios na regulação emocional, alternando momentos de agitação, isolamento ou reações intensas diante de frustrações e estímulos externos. A literatura também reconhece que o autismo se manifesta de formas muito diversas, com variações significativas nos sintomas, comportamentos e desenvolvimento, o que demanda atenção individualizada e estratégias pedagógicas adaptadas (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

Diante da diversidade e complexidade dos aspectos clínicos e comportamentais do TEA torna-se evidente a necessidade de que o ambiente escolar esteja preparado para compreender essas particularidades para acolher e favorecer o desenvolvimento integral do estudante com TEA. Essa compreensão é essencial para promover práticas pedagógicas inclusivas e eficazes, capazes de atender às necessidades de cada criança, questão que será aprofundada na próxima subseção.

4.2 Desafios da inclusão de crianças com TEA na escola

De acordo com dados divulgados pela Fundação ABRINQ (2025), mesmo com o Brasil apresentando uma das legislações mais avançadas no campo da Educação Especial/Inclusiva, na prática ainda existem barreiras. Escolas com pouca formação continuada para professores/as, ausência de tutores/as, falta de estrutura e uma cultura baseada na padronização, dificultam a construção de um ambiente realmente inclusivo. Além disso, é importante citar a dificuldade em lidar com a comunicação e as questões sensoriais das crianças, além da resistência social e cultural.

Entre os principais desafios enfrentados no ambiente escolar e pelos profissionais, destaca-se o despreparo de muitos/as professores/as, que frequentemente se sentem inseguros/as para atender às necessidades específicas de crianças com TEA, o que evidencia a urgência de uma formação continuada adequada. Nesse sentido, torna-se fundamental adaptar a didática e o modo de apresentação dos conteúdos, por exemplo, dividindo textos longos em partes menores ou utilizando blocos em atividades de matemática. Soma-se a isso o fato

de que muitas instituições de ensino carecem de Tecnologia Assistiva (TA)²³, Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)²⁴ e Profissionais de Apoio²⁵. Ademais, o excesso de alunos/as por turma compromete a atenção individual e a organização do ambiente, dificultando ainda mais o processo de inclusão.

No que diz respeito aos desafios enfrentados pelas crianças com TEA no contexto escolar, destacam-se, principalmente, aqueles relacionados aos aspectos sociais e comunicativos. As barreiras na comunicação, tanto verbal e não verbal, interferem nas interações cotidianas com colegas e professores/as, refletindo diretamente na participação e no envolvimento nas atividades propostas. No campo da socialização, é comum que apresentem obstáculos para compreender regras sociais implícitas, em participar de atividades em grupo ou manter vínculos com os pares, e, por vezes, tendem ao isolamento. Além disso, questões sensoriais a estímulos sonoros, visuais ou táteis podem causar desconforto e dificultar a permanência em determinados ambientes, demandando estratégias adaptativas, como o uso de abafadores de ruído ou ambientes tranquilos. Soma-se a isso a rigidez comportamental e a dificuldade de lidar com mudanças na rotina, fatores que também interferem no processo de inclusão e na vivência escolar dessas crianças.

Um desafio significativo refere-se à falta de apoio e de recursos adequados para a efetivação da inclusão. A escassez de profissionais de apoio especializados compromete o acompanhamento individualizado das crianças com TEA e sobrecarrega o trabalho dos/as professores/as, que muitas vezes precisam atender demandas complexas sem o suporte necessário. Além disso, a realidade das famílias que enfrentam desafios para conseguir um diagnóstico precoce, acesso a tratamentos adequados e acompanhamento contínuo, além da ausência de uma rede articulada entre escola, família e serviços de saúde impactam diretamente no desenvolvimento e na trajetória escolar da criança, dificultando na construção de práticas inclusivas efetivas.

²³ Conjunto de recursos, serviços, estratégias e equipamentos que promovem a funcionalidade, a autonomia e a qualidade de vida de pessoas com deficiência, mobilidade reduzida ou incapacidades. Ela inclui desde itens de baixo custo, como materiais adaptados, até tecnologias de alto custo, como próteses e softwares.

²⁴ Espaços escolares equipados com materiais pedagógicos, recursos de acessibilidade e tecnologia assistiva para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

²⁵ Pessoas que oferecem suporte especializado para garantir a inclusão e o bom funcionamento em diferentes contextos, principalmente na educação. No ambiente escolar, eles auxiliam alunos com deficiência ou outras necessidades específicas em atividades como higiene, locomoção e comunicação, promovendo sua autonomia.

Outro desafio relevante é o preconceito e a estigmatização enfrentados pelas crianças com TEA, tanto por colegas quanto por membros da comunidade escolar. Segundo Silva, Gaiato e Reveles (2012), atitudes de exclusão, julgamentos negativos e estereótipos podem prejudicar a autoestima, dificultar a participação em atividades coletivas e limitar o desenvolvimento social desses estudantes.

Além dos desafios mencionados, a adaptação curricular e metodológica constitui uma barreira significativa à inclusão de crianças com TEA. Em muitos casos, os conteúdos e atividades escolares não são elaborados considerando as necessidades específicas desses/as estudantes, o que exige ajustes no ritmo de aprendizagem, na forma de apresentação dos conteúdos e nos métodos de avaliação. Segundo Andrade, Souza e Silva (2019 apud Gavioli e Coutinho, 2025, p. 2897),

As metodologias ativas favorecem que alunos com TEA desenvolvam soluções de forma criativa e inovadora, permitindo que expressem sua maneira singular de pensar e rompam o isolamento social e, embora possuam uma lógica diferenciada, esses estudantes demonstram criatividade e imaginação, revelando perspectivas que ultrapassam o senso comum.

A ausência de estratégias pedagógicas pode gerar frustração, desmotivação e dificuldades no acompanhamento do desenvolvimento acadêmico, tornando essencial que professores/as desenvolvam práticas flexíveis e individualizadas para garantir a efetiva participação de todos/as.

4.3 O papel da escola no processo de socialização de crianças com TEA

Para compreender o papel da escola na socialização de crianças com TEA, é necessário analisar como o ambiente escolar e as práticas pedagógicas influenciam a interação social e o desenvolvimento comunicativo desses/as alunos/as. Um ponto de partida fundamental consiste em diferenciar os conceitos de integração e inclusão, os quais orientam as políticas e estratégias educacionais voltadas à participação de estudantes com necessidades específicas.

Considerando a complexidade desse tema, esta seção foi organizada em dois subtópicos, a fim de aprofundar a discussão e apresentar os elementos essenciais sobre o papel da escola no processo de socialização de crianças com TEA. No primeiro subtópico, são abordados os conceitos de integração e inclusão,

destacando suas diferenças e implicações para a prática pedagógica. Em seguida, o segundo subtópico discute a escola como espaço de socialização, evidenciando sua importância na construção de interações, vínculos e oportunidades de participação para crianças com TEA.

4.3.1 Inclusão e Integração: conceitos e diferenças

A distinção entre integração e inclusão é fundamental para compreender como a escola se organiza para acolher e acompanhar crianças com TEA. Embora os dois termos sejam frequentemente utilizados no cotidiano como sinônimos, cada um representa uma visão específica de educação e orienta práticas pedagógicas bastante diferentes. Assim, entender essas diferenças é indispensável para analisar de que maneira a instituição escolar garante, ou não, condições reais de participação, aprendizagem e desenvolvimento para todos os/as estudantes.

De modo geral, a integração refere-se à presença de crianças com deficiência ou necessidades educacionais específicas em turmas já estruturadas, muitas vezes sem que ocorram adaptações relevantes. Nesse modelo, a escola não se reorganiza para acolher o/a estudante; ao contrário, é ele/a que precisa ajustar-se ao ritmo, às normas e ao currículo que são propostos.

Segundo Mantoan (2003), o processo de integração:

[...] ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar — da classe regular ao ensino especial — em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, salas de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados (p. 15).

Nessa lógica, o/a aluno/a percorre espaços, ora na sala comum, ora em atendimentos separados, sem que a escola regular assuma plenamente a responsabilidade por sua aprendizagem.

Em oposição a essa perspectiva, surge o conceito de inclusão entendido como uma transformação profunda da escola, de suas práticas e de sua cultura institucional. Envolve a reorganização do ambiente escolar e das práticas pedagógicas para atender às necessidades de todos/as, garantindo participação ativa e igualdade de oportunidades.

[...] esta questiona não somente as políticas e a organização da educação especial e da regular, mas também o próprio conceito de integração. Ela é

incompatível com a integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática. Todos os alunos, sem exceção, devem freqüentar as salas de aula do ensino regular (p. 16).

Essa distinção é fundamental no contexto da socialização de crianças com TEA, pois, ao analisar as diferenças entre integração e inclusão, elas se tornam ainda mais evidentes. Na integração, a criança pode até estar fisicamente no mesmo espaço que os/as colegas, mas, sem apoio adequado, costuma vivenciar isolamento, pouca interação e participação limitada nas atividades. Já na inclusão, a escola adota práticas que favorecem interações significativas: adapta materiais, organiza atividades em grupo, orienta os/as colegas, promove rodas de conversa, cria momentos de convivência e estimula a expressividade de cada criança. Assim, compreender essa diferença entre integração e inclusão torna-se um ponto de partida essencial para analisar como a escola pode contribuir, de fato, para a socialização dessas crianças.

Nesse sentido, é importante destacar que a inclusão não se resume ao cumprimento de uma legislação. Trata-se de reconhecer o mundo a partir da perspectiva de quem enfrenta desafios muitas vezes invisíveis, de estender a mão não por piedade, mas por justiça, e de criar condições para que cada voz seja ouvida, para que cada sonho seja possível e a dignidade de ninguém seja negada. A inclusão se concretiza no cotidiano escolar quando professores/as, gestores/as, tutores/as e estudantes compreendem que acolher uma criança com TEA significa aprender com ela, reconhecer sua maneira singular de existir no mundo e assegurar que sua dignidade seja constantemente preservada.

4.3.2 A escola como espaço de socialização

Com base nesse entendimento, o papel da escola na socialização de crianças com TEA vai além do simples acesso físico ao ambiente escolar. A instituição deve promover oportunidades efetivas de interação, mediando relacionamentos com colegas e professores/as, além de adotar estratégias pedagógicas que favoreçam a participação ativa e o desenvolvimento de habilidades sociais.

Segundo Mantoan (2003), em sua obra *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?*, algumas condições contribuem para que as escolas se tornem efetivamente espaços inclusivos:

- **Recriar o modelo educativo escolar**, tendo como eixo o ensino para todos.
- **Reorganizar pedagogicamente as escolas**, abrindo espaços para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam exercitados nas escolas, por professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania.
- **Garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender**, bem como um ensino que não segrega e que reprova a repetência.
- **Formar**, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções (p. 33, grifo nosso).

Essas orientações indicam caminhos concretos para que a escola cumpra sua função de espaço de socialização inclusivo, promovendo participação, aprendizado e desenvolvimento integral das crianças com TEA.

Ao recriar o modelo educativo escolar, a escola passa a reconhecer e valorizar as diferenças entre os/as alunos/as oferecendo um ensino que vai além da simples transmissão de conteúdos. Isso envolve reorganizar práticas pedagógicas, incentivando a cooperação, o diálogo, a criatividade e o respeito mútuo, bem como envolver toda a comunidade escolar (professores/as, alunos/as e famílias) na construção de um ambiente inclusivo. Nessa perspectiva, todas as crianças, incluindo aquelas com TEA, têm oportunidade de participar ativamente, desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais, estabelecer vínculos significativos e aprender em um contexto que valoriza tanto o conhecimento quanto o respeito à diversidade, fortalecendo a socialização e o desenvolvimento integral de cada criança.

A reorganização pedagógica das escolas envolve mudanças tanto nos aspectos pedagógicos quanto administrativos, de modo a favorecer a inclusão plena de todos os alunos. Isso exige que o projeto político-pedagógico seja revisado e orientado para refletir o contexto sociocultural da comunidade escolar, guiando currículos, práticas de ensino e formas de avaliação. Nesse modelo, as disciplinas passam a ser instrumentos para o aprendizado a partir das experiências e conhecimentos prévios dos alunos, e não apenas fins em si mesmos/as. Além disso, o incentivo ao trabalho coletivo, à cooperação entre estudantes e à valorização das diferenças individuais fortalecem a aprendizagem e o desenvolvimento social. Do

ponto de vista administrativo, a descentralização da gestão e a redefinição dos papéis de professores/as, coordenadores/as e diretores/as permitem maior autonomia pedagógica, favorecendo um ambiente escolar inclusivo, participativo e democrático.

Assegurar que os alunos tenham tempo e liberdade para aprender envolve oferecer um ensino que respeite o ritmo e as necessidades individuais de cada estudante. Isso exige a eliminação de práticas como repetência ou segregação, garantindo que todos/as tenham direito a participar das atividades escolares de forma plena. Nesse contexto, o/a professor/a organiza suas estratégias pedagógicas de modo a favorecer o aprendizado de todos/as, sem privilegiar alguns ou excluir outros/as, promovendo um ambiente estimulante, inclusivo e justo, em que cada aluno/a tenha oportunidade de desenvolver plenamente suas capacidades.

É essencial investir na formação e no desenvolvimento constante do/a professor/a, reconhecendo seu papel central no processo de ensino. Isso envolve oferecer oportunidades, capacitação constante e condições adequadas para que o ensino seja inclusivo e às necessidades de toda a turma. Valorizar o/a professor/a não se restringe a reconhecimento salarial ou simbólico, mas significa apoiá-lo/a com recursos, tempo, autonomia e motivação para que conduza a aprendizagem de forma colaborativa, promovendo o crescimento de cada estudante e fortalecendo o papel da escola como espaço de aprendizado.

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

Portanto, a escola enquanto espaço de socialização inclusivo vai além de adaptações físicas ou curriculares; ela exige uma atuação pedagógica intencional, a valorização das diferenças e o investimento contínuo na formação do/a professor/a. Nesse contexto, a inclusão não se limita a uma norma a ser seguida, mas se concretiza no cotidiano escolar, por meio de ações que tornam o ambiente acolhedor, justo e estimulante, possibilitando que todas as crianças aprendam, se relacionem e se desenvolvam de forma integral. Somente por meio de um ensino que promova participação ativa, diálogo, cooperação e respeito às singularidades de cada aluno é possível garantir o desenvolvimento pleno de habilidades cognitivas,

sociais e emocionais. Como ressalta Irene Reis (2025), “A inclusão é uma prática que enriquece o ambiente escolar e fortalece a aprendizagem”, evidenciando que a presença de todos contribui para o crescimento coletivo e individual.

Diante desse cenário, compreender a escola como espaço de socialização inclusivo permite reconhecer que a efetivação da inclusão não depende apenas de conceitos, mas de práticas concretas. Assim, após apresentar os fundamentos teóricos e os elementos que sustentam uma educação que valoriza a diversidade, torna-se essencial observar como esses princípios se materializam no cotidiano escolar. É nesse sentido que o próximo capítulo se concentra nas práticas pedagógicas e na experiência de campo, buscando evidenciar de que forma a inclusão se traduz em ações, estratégias e interações reais no ambiente escolar, especialmente no trabalho com crianças com TEA.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E EXPERIÊNCIA FORMATIVA

Nesta seção, discute-se o debate teórico acerca das práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando-o às experiências formativas vivenciadas no âmbito da formação inicial docente. Ressalta-se que não são apresentados, nesta pesquisa, dados empíricos ou análises provenientes de uma instituição escolar específica, em razão da ausência de autorização formal para a realização de investigação de campo na temática da inclusão.

A aproximação com o contexto escolar ocorreu a partir da participação no Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na área de Alfabetização, iniciada em fevereiro de 2025, o que possibilitou o contato com a dinâmica da escola e com a rotina de uma turma do 1º ano do Ensino Fundamental, enquanto experiência formativa. Tal vivência favoreceu o amadurecimento da compreensão sobre o cotidiano escolar, a organização pedagógica e os desafios enfrentados no processo de alfabetização, não se constituindo, entretanto, como campo empírico desta investigação.

Destaca-se que, embora a pesquisadora tenha mantido vínculo formativo com a instituição por meio do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – Alfabetização, a gestora da instituição não autorizou a realização de entrevistas ou a utilização de informações relacionadas à inclusão de crianças com TEA no ambiente institucional, tampouco a utilização da escola como campo empírico da pesquisa. Em razão disso, a pesquisa não se fundamenta em observações diretas, registros sistemáticos ou intervenções pedagógicas realizadas nessa escola, apoiando-se, metodologicamente, na revisão bibliográfica, na análise documental e na discussão teórica sobre as práticas inclusivas na educação básica.

Ressalta-se, entretanto, que a pesquisa contou com a realização de entrevistas com profissionais da educação vinculadas à referida instituição, incluindo professoras, coordenação pedagógica e profissionais com formação doutoral. Tais entrevistas foram conduzidas fora do ambiente escolar, de forma individual, respeitando os princípios éticos da pesquisa científica, não estando associadas à observação direta da rotina institucional ou das práticas pedagógicas desenvolvidas na escola.

Dessa forma, os dados analisados neste estudo não se referem à instituição escolar enquanto campo de pesquisa, mas às narrativas e percepções das profissionais entrevistadas, às quais contribuem para a compreensão das práticas pedagógicas, dos desafios e das possibilidades da inclusão escolar de crianças com TEA, em consonância com o referencial teórico adotado.

5.1 Perspectivas e vozes de profissionais da educação

Nessa seção, apresentam-se os resultados das entrevistas realizadas com diferentes profissionais da educação vinculadas a uma instituição escolar, com o objetivo de compreender de forma mais aprofundada as práticas, percepções e desafios relacionados à inclusão de crianças com TEA. Participaram da pesquisa a coordenadora pedagógica, a professora regente, duas professoras substitutas e duas tutoras.

A proposta inicial também incluía a realização de uma entrevista com a criança, de modo a garantir que ela tivesse voz no processo e não fosse silenciada, assegurando assim um olhar mais abrangente e sensível sobre sua experiência escolar. Para isso, foram disponibilizados todos os documentos legais necessários à realização da entrevista, como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a Solicitação de Autorização para Pesquisa Acadêmico-Científica, documento que deveria ser assinado pela gestora escolar, autorizando a execução da pesquisa vinculada ao Trabalho Monográfico. Ressaltou-se ainda que nenhuma informação coletada seria divulgada sem a autorização da instituição campo de pesquisa.

Entretanto, a gestora da escola não autorizou a participação da instituição na pesquisa, solicitando que outro local, uma escola especial especializada, fosse procurado para a realização do estudo. Além disso, a gestora também se recusou a conceder entrevista ou contribuir com o desenvolvimento do trabalho. Essa negativa impossibilitou a identificação da escola, a participação direta da criança na pesquisa, direcionando o estudo às entrevistas com as profissionais da educação, sem a utilização de observações sistemáticas no contexto institucional.

As entrevistas foram realizadas de forma online, fora do espaço escolar, em horários previamente combinados com cada participante. Todos/as os/as entrevistados/as assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme apresentado no Apêndice C. Ademais, a coordenadora da área do

subprojeto de alfabetização do PIBID também assinou o termo, autorizando e deferindo a realização da pesquisa em parceria com a escola, assegurando a participação institucional do programa, conforme registrado no Apêndice A. Assim, esses procedimentos éticos previstos foram rigorosamente cumpridos, garantindo o consentimento informado de cada participante e a condução responsável da investigação.

As perguntas foram elaboradas pela pesquisadora e abordaram aspectos relacionados à organização pedagógica, à formação docente, às estratégias de inclusão, às relações interpessoais e às experiências vividas no cotidiano escolar. O roteiro de perguntas utilizado encontra-se disponível no Apêndice E deste trabalho.

O diálogo com os diferentes atores possibilitou conhecer suas percepções sobre o processo de inclusão e socialização das crianças com TEA, revelando tanto as ações relatadas pelas profissionais a partir de suas experiências docentes quanto os desafios enfrentados no exercício da prática educativa. As falas evidenciam o compromisso da equipe escolar em promover práticas mais inclusivas, embora persistam desafios ligados à formação continuada, à adaptação curricular e ao suporte institucional.

5.1.1 Perspectiva da coordenadora

Esta subseção é dedicada à apresentação e análise da entrevista realizada com a coordenadora pedagógica no segundo semestre de 2025, identificada pelo pseudônimo²⁶ Ninféia. A entrevista foi realizada de forma online, fora do espaço escolar, em horários previamente combinados com a participante, e conduzida de acordo com o que está descrito no Apêndice C, no tópico Público-alvo: coordenadora pedagógica, garantindo que a profissional pudesse relatar sua experiência a partir de seu contexto cotidiano de atuação.

Com base na entrevista, foi possível analisar as percepções da coordenadora pedagógica acerca do processo de inclusão escolar de crianças com TEA. A profissional relatou sua trajetória formativa e ressaltou que a formação inicial

²⁶A coordenadora pedagógica assinou um termo de consentimento para participar da pesquisa, *Apêndice C*, no qual foi acordado que seu nome real não seria divulgado. Os pseudônimos utilizados neste estudo foram escolhidos pela pesquisadora com base em nomes de flores, sem relação com os nomes verdadeiros da coordenadora pedagógica.

oferecida pelas instituições de ensino superior ainda apresenta falhas no que se refere à educação inclusiva, especialmente no trabalho com estudantes com TEA.

Quanto aos dados de identificação, Ninféia atua como coordenadora pedagógica na escola e possui mais de 25 anos de experiência na área da educação. Ela relatou que o primeiro caso de crianças com TEA na escola ocorreu em 2019, despertando seu interesse pela área da Educação Especial/Inclusiva. Até então, possuía apenas pós-graduação em coordenação pedagógica, mas, diante da necessidade de aprofundar seus conhecimentos nessa área, buscou novos estudos e concluiu outras especializações em psicopedagogia, educação especial e terapia ABA.

Ninféia mencionou já ter participado de formações ofertadas pela secretaria de educação, avaliando-as positivamente. Destacou que a coordenação apoia o trabalho dos/as professores/as, fornecendo orientações sobre estratégias de ensino, ensinando manejos específicos e, quando necessário, emprestando alguns recursos pessoais. Entre as estratégias de inclusão mencionadas pela entrevistada, destacou-se a atuação das “cuidadoras”²⁷, ainda que, segundo seu relato o PEI não seja utilizado, apesar de ser considerado necessário.

Em relação à equipe do AEE, a coordenadora relatou que há o apoio de uma equipe externa vinculada à secretaria de educação, embora as visitas ocorram com demora, o que, segundo ela, dificulta um acompanhamento mais próximo dos/as estudantes com TEA. Informou que atualmente, a escola conta com cinco crianças diagnosticadas com TEA no turno matutino; nenhuma é não verbal²⁸ e uma é vocacional²⁹. Segundo o relato de Ninféia, a socialização dessas crianças é incentivada por meio de atividades coletivas, sendo fundamental, em sua perspectiva, que elas sejam incluídas nas propostas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.

Um dos desafios apontados foi a falta de formação dos professores na área da Educação Especial/Inclusiva, assim como a persistência de um pensamento de segregação, na qual alguns/as docentes acreditam que alunos com TEA e/ou outras deficiências deveriam frequentar escolas diferenciadas. Ela destacou que, embora

²⁷ Termo usado pela coordenadora pedagógica.

²⁸ Não verbal- Não utiliza a fala como principal forma de comunicação, podendo se expressar por meio de gestos, expressões faciais, apontamentos ou sistemas de comunicação alternativa, como pictogramas ou recursos tecnológicos.

²⁹ Emite sons vocais ou palavras, embora possa se comunicar de outras formas, como gestos, escrita ou recursos visuais, podendo emitir sons ou balbucios.

as leis tenham favorecido a inclusão ao garantir direitos aos estudantes, a colaboração das famílias continua sendo um desafio. Muitas famílias não se informam sobre as necessidades específicas de cada criança, não oferecem acompanhamento adequado, terapias ou apoio nas atividades extracurriculares, e algumas se recusam a administrar medicações quando prescritas.

Ninféia explicou que, conforme seu relato, quando uma criança com TEA ingressa na escola, a secretaria informa a condição, possibilitando o acesso ao dossiê, os relatórios e laudos, e converse com o responsável para compreender as necessidades da criança e repassá-las aos/as professores/as. No entanto, muitas famílias acreditam que a escola deve fazer tudo pelo/a aluno/a, sem estimular a autonomia. Como ela mesma afirmou: “Acham que é mais fácil fazer por ele do que ensinar ele a fazer; isso restringe a criança de se desenvolver”.

Além disso, a coordenadora destacou que as famílias deveriam ter mais controle sobre o uso de telas em crianças com TEA, pois o uso excessivo prejudica o rendimento escolar. Ela também apontou dificuldades no ensino de habilidades básicas de desenvolvimento, como brincar e sedestação³⁰, indicando que essas habilidades não têm sido suficientemente ensinadas nem manejadas dentro e fora da escola.

5.1.2 Perspectiva das tutoras

Esta seção é dedicada à apresentação e análise das entrevistas realizadas com as tutoras no segundo semestre de 2025, identificadas pelos pseudônimos³¹ Sálvia e Eucalipto. As entrevistas foram realizadas de forma online, fora do espaço escolar, em horários previamente combinados com cada participante, e conduzidas de acordo com o que está descrito no Apêndice C, no tópico Público-alvo: professoras (regentes ou de apoio pedagógico), garantindo que as profissionais pudessem relatar suas experiências a partir de seu contexto cotidiano de atuação.

Segundo o relato das tutoras entrevistadas, no segundo semestre de 2025, a instituição contava com quatro tutoras responsáveis pelo acompanhamento de

³⁰ Ato ou a posição de estar sentado apoiando o peso do corpo nas nádegas e coxas.

³¹ As tutoras assinaram um termo de consentimento para participar da pesquisa, *Apêndice C*, no qual foi acordado que seus nomes reais não seriam divulgados. Os pseudônimos utilizados neste estudo foram escolhidos pela pesquisadora com base em nomes de flores, sem relação com os nomes verdadeiros das tutoras.

cinco crianças com diagnóstico de TEA, sendo duas do 1º ano e três do 2º ano. Esse contexto, conforme narrado pelas profissionais, evidencia a relevância do papel de cada tutora no suporte individualizado aos estudantes, bem como a complexidade da organização do atendimento inclusivo na instituição.

Quadro IV- Distribuição das tutoras e crianças com diagnóstico de TEA no segundo semestre de 2025

TURMA	ESTUDANTE	TUTORA
1º ano	2	1
2º ano	2	2
3º ano	1	1

Fonte: Elaborada pela autora, 2025.

De acordo com os relatos das tutoras, essa organização não se manteve ao longo de todo o ano letivo. Segundo a fala das tutoras, no início do ano Sálvia era responsável pelo acompanhamento de 1 criança do 1º ano e de outras duas crianças do 2º ano. Apenas no segundo semestre, com o retorno mais constante de outra criança, houve uma reorganização das atribuições: Sálvia passou a atuar de forma fixa com as duas crianças do 2º ano, alternando os dias com a outra tutora, enquanto Eucalipto tornou-se tutora da criança que retornara e também outra criança do 1º ano. Essa reorganização permite compreender melhor as relações estabelecidas entre as profissionais ao longo das entrevistas.

A partir das entrevistas, foi possível compreender as percepções das tutoras acerca do processo de inclusão escolar de crianças com TEA, bem como os desafios enfrentados no exercício de suas funções. As profissionais relataram suas trajetórias formativas e destacaram que a formação inicial oferecida pelas instituições de ensino superior ainda apresenta lacunas no que se refere à educação inclusiva, sobretudo no trabalho com estudantes com TEA.

No que diz respeito aos dados de identificação profissional, Sálvia atua como tutora e possui mais de 15 anos de experiência na área da educação. Embora tenha sido designada para assumir o cargo de professora dos anos iniciais — função coerente com sua experiência, já que é professora do 4º ano em outra instituição de ensino — ao chegar à escola foi realocada para a função de tutora, atendendo às demandas internas e acompanhando estudantes que necessitavam

de apoio individualizado, incluindo crianças com TEA. Este é o seu primeiro trabalho com crianças com TEA, o que lhe proporcionou vivências significativas no acompanhamento de estudantes do 1º e 2º ano, ampliando seu repertório profissional no campo da educação inclusiva.

Já Eucalipto, também exercendo a função de tutora, atua na área da educação há mais de 30 anos. Segundo seu relato, é formada como professora de Língua Portuguesa, tendo desenvolvido toda a sua trajetória docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Dessa forma, esta é sua primeira experiência nos anos iniciais, bem como seu primeiro contato direto com crianças com TEA.

A distinção nos percursos profissionais das duas tutoras permitiu ampliar a compreensão sobre diferentes formas de atuação no apoio à inclusão escolar. Essas narrativas evidenciam que, apesar da experiência profissional de ambas as tutoras, nenhuma delas possui formação ou especialização específica em TEA para orientar seu trabalho com as crianças. Sálvia, por exemplo, participou apenas de cursos e capacitações por iniciativa própria, conforme suas necessidades percebidas, sem contar com apoio ou liberação formal da escola:

[Tutora Sálvia]: “Quando tem alguma formação no João Moana a secretaria avisa à gestora, porque o Estado fornece essas formações. Inclusive eu já participei por meio da escola em que trabalho à tarde³², e são ótimas. No entanto, a escola não nos comunica e nem nos libera para participarmos.³³”

Eucalipto afirmou possuir três especializações na área de Educação Especial, todas voltadas para Altas Habilidades/Superdotação. Diferentemente da outra tutora, em sua experiência na instituição anterior, antes de ser designada para a escola atual, ela participou de várias formações oferecidas pela Secretaria de Educação, porém todas relacionadas à sua especialização em Altas Habilidades/Superdotação.

Devido à falta de preparo específico, ambas as tutoras não se sentem seguras para lidar com os desafios da inclusão. Além disso, segundo os relatos das tutoras, não há suporte institucional adequado para o desenvolvimento do trabalho, uma vez que o AEE não conta com organização sistemática, profissional específico

³² A tutora Sálvia atua no período da tarde pela SEMED/ São Luís (Secretaria Municipal de Educação de São Luís).

³³ As falas das pessoas entrevistadas estão em negrito para destacar no trabalho.

ou materiais pedagógicos apropriados e, na prática, é utilizada apenas quando há uma crise desregulada ou para evitar barulho, funcionando mais como um espaço de contenção do que de atendimento pedagógico especializado.

[Tutora Sálvia]: *“Teve uma vez que um dos meninos do 2º ano estava rodando na escola, sem foco, pela escola e outra tutora pediu para abrirem a sala de AEE, porque, por incrível que pareça, ela fica fechada. Ela pediu para abrir a sala para tentar acalmar a criança e ajudá-la a se reorganizar, pois, às vezes, eles precisam sair do espaço em que estão para retomar o foco. Mas a gestora impediu, alegando que o lugar daquela criança seria na sala de aula! Como que uma criança daquela iria ficar na sala de aula? Nós teríamos que trancar a sala? Então, a outra tutora levou o menino para a biblioteca, onde ele ficou mexendo nos livros, e, depois de cerca de 20 minutos, ele mesmo, por iniciativa própria, retornou à sala de aula.”*

Segundo o relato da tutora Sálvia, o maior desafio no trabalho com a inclusão não é está relacionado à criança em si, mas às barreiras institucionais que dificultam a efetivação da inclusão. Embora a inclusão esteja prevista no papel, na prática tem se tornado cada vez mais difícil, evidenciando a precariedade do suporte oferecido aos estudantes com TEA.

Diante disso, as estratégias pedagógicas utilizadas tornam-se limitadas, uma vez que essas crianças não possuem PEI e muito menos recebem acompanhamento no contraturno escolar.

[Tutora Sálvia]: *“A escola não trabalha com PEI. A gestora pediu que eu fosse atrás da mulher que trabalha no João Moana para que ela conseguisse o modelo do PEI e eu pudesse elaborar para as crianças que acompanho, mas eu não tenho telefone de ninguém e acredito que a escola deveria ter, pelo menos, o modelo.”*

Ao ser questionada sobre a utilização do PEI, a tutora Eucalipto afirmou não ter conhecimento sobre seu desenvolvimento. Segundo ela, seu trabalho baseia-se na intuição e no conhecimento inicial que possui na área de Altas Habilidades/Superdotação, buscando realizar uma espécie de “terapia” com a criança para ajudá-la em seu processo de reorganização.

No entanto, a tutora Eucalipto utiliza recursos financeiros próprios para adquirir materiais que considera educativos, a fim de utilizá-los com as crianças em momentos de reorganização, tais como brinquedos eletrônicos, cadernos, lápis de colorir, entre outros. A ausência de suporte formal e de materiais adequados também impacta as relações interpessoais e a socialização das crianças com os

demais colegas. Sem espaços planejados para o atendimento individualizado e sem recursos pedagógicos estruturados, os momentos de interação e de aprendizado coletivo ficam comprometidos.

Outro aspecto importante é a falta de envolvimento por parte da família no processo escolar. Ambas as tutoras relataram que as famílias não participam das atividades e não oferecem suporte consistente às crianças. Segundo a tutora Sálvia:

“É como se a escola fosse um depósito para essas crianças: ‘toma, pega essa criança, te vira com ela’, e, no final, ainda querem que ela esteja alfabetizada. E a criança não recebe acompanhamento médico adequado.”

Esse relato evidencia que, além das limitações institucionais e da falta de formação específica das tutoras, a ausência de participação familiar representa mais um desafio à efetivação da inclusão e ao desenvolvimento pleno das crianças com TEA. Assim, os relatos das tutoras revelam que os desafios da inclusão escolar não se restringem às características das crianças individuais das crianças, mas estão diretamente relacionados às condições institucionais, à formação dos profissionais e à disponibilidade de recursos adequados.

5.2.3 Perspectiva das professoras

Esta subseção é dedicada à apresentação e análise das entrevistas realizadas com as tutoras no segundo semestre de 2025, identificadas pelos pseudônimos³⁴ Rosa, Girassol e Ervilha-de-cheiro. As entrevistas ocorreram de forma online, fora do espaço escolar, em horários previamente combinados com cada participante, e conduzidas conforme descrito no Apêndice C, no tópico Público-alvo: professoras (regentes ou de apoio pedagógico), garantindo que as docentes pudessem relatar suas experiências a partir de seu contexto cotidiano profissional.

Segundo os relatos das profissionais entrevistadas, a organização do trabalho docente envolveu, ao longo do ano letivo, a atuação de três professoras na turma. A professora regente, identificada neste texto pelo pseudônimo Rosa, era responsável pelas disciplinas de Português, Matemática e Religião. A professora substituta, denominada Girassol, ministrava Geografia, História e Ciências. Já a

³⁴ As professoras assinaram um termo de consentimento para participar da pesquisa, *Apêndice C*, no qual foi acordado que seus nomes reais não seriam divulgados. Os pseudônimos utilizados neste estudo foram escolhidos pela pesquisadora com base em nomes de flores, sem relação com os nomes verdadeiros das professoras.

professora de Educação Física, referida como Ervilha-de-cheiro, era exclusivamente responsável pelas aulas dessa área.

De acordo com as entrevistadas, durante todo o primeiro semestre do ano letivo de 2025, a professora Rosa esteve presente de forma regular. No entanto, no segundo semestre, a docente precisou se afastar por motivos de saúde, entrando em licença médica. Nesse período, conforme relatado, a professora Girassol passou a assumir todas as disciplinas da turma, incluindo aquelas anteriormente ministradas por Rosa, buscando garantir a continuidade das atividades pedagógicas e a manutenção da rotina de ensino.

As professoras relataram que a turma segue um horário fixo de aulas, organizado em dois momentos diários: antes e após o intervalo. Essa organização, segundo as entrevistadas, contribui para o planejamento das atividades e para a distribuição dos conteúdos ao longo da semana, conforme apresentado no Quadro V.

Quadro V- Distribuição dos Horários de Aula

HORÁRIOS	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
1º	Matemática (Profa. Rosa)	Matemática (Profa. Rosa)	Geografia (Profa. Girassol)	História (Profa. Girassol)	Português (Profa. Rosa)
2º		Arte (Profa. Rosa)			
	INTERVALO				
3º	Português (Profa. Rosa)	Português (Profa. Rosa)	Educação Física (Profa. Ervilha-de- cheiro)	Ciências (Profa Ervilha-de- cheiro)	Matemática (Profa. Rosa)
4º		Religião (Profa. Rosa)			

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

No que se refere às práticas pedagógicas, as professoras relataram que utilizavam diferentes estratégias metodológicas, articulando momentos de ensino formal, atividades escritas e propostas que favoreciam a participação dos estudantes. Segundo os depoimentos, as metodologias adotadas buscavam atender às necessidades da turma como um todo, incluindo as crianças com necessidades educacionais específicas, entre elas aquelas com TEA.

Entre as práticas mencionadas pelas entrevistadas, destacam-se:

- I) Rodas de conversa, utilizadas como estratégia para estimular a oralidade, a expressão de sentimentos e o compartilhamento de experiências entre os alunos;
- II) Atividades individuais e coletivas, desenvolvidas por meio de exercícios no livro didático e no caderno, com o objetivo de consolidar os conteúdos trabalhados;
- III) Uso de recursos visuais e materiais impressos, como cartazes e livros de apoio, apontados pelas professoras como instrumentos auxiliares no processo de ensino e aprendizagem;
- IV) Atividades externas, especialmente relacionadas às aulas de Educação Física, que, segundo os relatos, favoreciam o movimento corporal, a socialização e o desenvolvimento motor das crianças.

No que diz respeito aos dados de identificação profissional, segundo os relatos das profissionais entrevistadas, a professora Rosa atua como professora regente e possui mais de 25 anos de experiência na área da educação. Ela informou durante a entrevista, que trabalha com crianças com TEA desde 2023. A professora Girassol atua como professora substituta — ou, como ela mesma afirmou, “polivalente” — e possui mais de 20 anos de experiência na educação, relatando que atua com crianças com TEA desde antes de 2022, embora não tenha lembrado o ano exato. Por fim, a professora Ervilha-de-cheiro atua como docente de Educação Física e Geografia, possuindo graduação em Licenciatura Plena na área de Educação Física, com mais de 20 anos de experiência na educação, não sabendo informar em que ano ocorreu sua primeira experiência com crianças com TEA.

No que se refere às formações iniciais em relação à Educação Especial/Inclusiva, a professora Rosa relatou que, durante sua graduação, não cursou disciplinas relacionadas à temática, tampouco possui especializações na área, informando ainda, que somente em 2025 a instituição passou a ofertar alguns encontros formativos voltados à inclusão. Segundo a docente, os/as professoras/es dos Anos Iniciais costumam ser pouco contemplados nessas formações, o que dificulta o trabalho pedagógico. Ela destacou que, caso houvesse tempo institucional destinado a estudos e/ou cursos formativos que orientassem sobre modos de atuação e intervenção junto às crianças público-alvo da educação especial/inclusiva, o trabalho pedagógico seria significativamente aprimorado. A

professora afirmou buscar cursos na internet relacionados ao tema, porém reconheceu não possuir disciplina para acompanhar atividades on-line ou em modalidade EAD³⁵, manifestando preferência por formações e oficinas presenciais.

A professora Ervilha-de-cheiro relatou que, durante sua graduação em Educação Física, cursou uma disciplina relacionada à Educação Especial; contudo, o conteúdo era predominantemente voltado ao desenvolvimento infantil, à psicomotricidade e às adaptações para pessoas cegas. Em 2025, participou de uma formação ofertada pela escola, porém avaliou que o curso foi insuficiente, uma vez que se concentrou majoritariamente nos aspectos legais, sem aprofundar elementos da didática ou da prática pedagógica. A docente acrescentou, ainda, que as universidades deveriam dedicar maior atenção às práticas pedagógicas, especialmente no trabalho com crianças com TEA. Argumentou que muitos profissionais ingressam na graduação com expectativas idealizadas, mas, ao se depararem com a realidade da atuação docente,

[Professora Ervilha-de-cheiro]: É como o exemplo de ser médico: todo mundo tem o sonho de ser médico, mas quando chega *na hora do vamos ver*, a pessoa não aguenta a pressão. É igual ser professora, acham que é super fácil e tranquilo, mas na hora que se depara em uma sala de 1º ano dos pequeninhos, com 30 crianças e dessas 3 ou 4 autistas, a pessoa não aguenta a pressão, e desiste mesmo!

Diferentemente das demais professoras, a docente Girassol possui especializações em Psicopedagogia, Neurociência, Neuropsicopedagogia, Terapia ABA, Gestão, Coordenação e Supervisão, além de diversos cursos voltados ao TEA. Informou, ainda, que está cursando uma especialização em Libras e que possui mestrado na área de Psicologia.

No que se refere às estratégias pedagógicas utilizadas, a professora Rosa afirmou, durante a entrevista, que não costuma elaborar atividades adaptadas, justificando que os/as alunos/as com TEA apresentam características semelhantes às das demais crianças. Segundo a docente, geralmente são propostas as mesmas atividades para toda a turma, reconhecendo, entretanto, dificuldades na elaboração de atividades adaptadas.

[Professora Rosa]: No ano passado o tutor do menino autista compartilhava comigo diversas atividades adaptadas, porém nesse ano não tenho essa parceria com as tutoras, até porque os meninos do 2º ano nem deixam elas sentarem e nem fazer um trabalho diferenciado.

³⁵ Educação a Distância

No tocante a isso, a professora Girassol relatou:

A minha estratégia é colocar eles para fazer algumas coisas diferentes dos outros. As crianças que têm tutora, a gestora até solicitou que elas fizessem o planejamento junto conosco, mas elas não fazem. É como se não quisessem acompanhar, de fato.

Quando questionada sobre a ausência de um profissional do AEE, mesmo a escola dispondo de uma sala destinada a esse atendimento, a professora Rosa informou que, há aproximadamente quatro anos, havia uma docente responsável por esse espaço. Entretanto, após sua aposentadoria, nenhum outro profissional foi designado para substituí-la. Em decorrência disso, a escola não possui um PEI em funcionamento. A professora acrescentou que, enquanto havia uma responsável pelo AEE, o atendimento era mais organizado e eficiente.

A respeito desse documento, a professora Girassol relatou que o conhece, porém não o utiliza, justificando que as duas crianças autistas da turma já sabem ler e escrever. Segundo ela, “o problema deles é mais a manha”, referindo-se aos comportamentos cotidianos. Explicou que a Menina Borboleta costuma chorar por qualquer situação, enquanto o Menino Carrinho apresenta comportamentos considerados por ela como “manha” e muita resistência. Em um dos episódios relatados, o menino se recusou a realizar uma atividade porque a tutora Sálvia não estava presente na sala; diante disso, a professora afirmou ter orientado que ele não precisava da tutora naquele momento e que deveria responder à atividade proposta.

A professora Ervilha-de-cheiro informou que, se a escola disponibiliza esse tipo de documento, ela não tem conhecimento, pois todas as informações que recebe são repassadas apenas de forma oral, sem qualquer formalização. Segundo suas palavras, tudo é comunicado “só de boca”. Relatou ainda que só tomou conhecimento das crianças do 1º ano com TEA porque as bolsistas do PIBID e outras professoras lhe sinalizaram quais eram essas crianças, afirmando que a própria gestora nunca a informou sobre isso.

Quando questionadas sobre o apoio de outros/as profissionais nesse trabalho, a professora Rosa relatou que o auxílio recebido por parte das tutoras se limita, na maior parte do tempo, a acompanhar a criança ao banheiro, evitar quedas ou machucados, ações que ela considera como um apoio mínimo. Esse cenário, segundo a professora, torna o trabalho ainda mais desafiador, pois, em algumas

situações, as tutoras precisavam sair da sala para auxiliar outra criança, deixando o/a estudante sob sua responsabilidade momentaneamente sozinho/a. Rosa destacou, ainda, que as tutoras deveriam possuir maior experiência ou alguma formação específica para saber mediar e intervir adequadamente em determinadas situações envolvendo as crianças com TEA.

Teve um dos dias que uma das crianças autistas veio à escola, e como ela não está acostumada com a rotina, pois falta muito, ela acabou se desorganizando e saiu correndo da sala. A tutora Eucalipto não soube o que fazer, ficou parada, e eu tive que falar: *“Ei, a menina saiu, você deve ir atrás dela, para que ela não se machuque ou machuque outra criança”*. Acho que, para não deixar a menina sem ninguém, pegaram qualquer pessoa e colocaram lá. Isso também porque a mãe foi na secretaria cobrar o/a tutor/a para acompanhar a filha.

Ambas as professoras relataram que nunca presenciaram cenas ou situações explícitas de exclusão envolvendo as crianças com TEA, afirmando que, segundo suas experiências profissionais, os/as estudantes interagem bem entre si, participando das atividades propostas, brincando juntos, conversando e compartilhando diferentes momentos da rotina escolar. De acordo com as docentes, essas interações contribuem significativamente para o fortalecimento da convivência e para construção de relações respeitadas no cotidiano escolar.

Quanto a esse aspecto, a professora Girassol afirmou que, muitas vezes, a socialização das crianças é influenciada pelas práticas familiares, especialmente quando há pouca participação na rotina escolar ou quando certas demandas das crianças são atendidas de forma imediata pelos responsáveis. Em suas palavras:

Acho que essa questão da socialização, a própria família impede os filhos de se relacionar e socializar com os outros, quando não levam à escola, quando ficam fazendo a vontade deles. Por exemplo, a criança autista acorda e diz que não quer ir à escola, a mãe vai lá e obedece. Isso é restringir a criança de aprender. Acho que devemos criar nossos filhos para o mundo e não dentro de uma casinha. Ainda mais eles com TEA, têm que aprender a conviver com as pessoas.

Ao adentrar o tópico da participação familiar, ambas as professoras relataram que as famílias, de modo geral, não participam ativamente do processo escolar das crianças. A professora Rosa reconheceu que, até o momento, somente 1 única família demonstrava maior envolvimento — no caso, a mãe. Embora a criança não frequentasse a escola regularmente, a responsável solicitava, por meio do WhatsApp pessoal da docente, as atividades escolares e as desenvolvia com a filha em casa. Em relação aos demais pais e/ou responsáveis, a professora afirmou não os conhecer, tampouco saber identificar seus nomes. Dessa forma, a docente

ressaltou que a ausência de participação familiar compromete de maneira significativa o desenvolvimento da criança com TEA, considerando que esse processo se estrutura sobre um tripé — escola, família e equipe clínica — que precisa estar articulado e alinhado para possibilitar avanços efetivos.

5.2 Percepções da pesquisadora

Nesta seção, apresentam-se as percepções da pesquisadora construídas exclusivamente a partir das entrevistas realizadas ao longo da investigação, articulando os discursos dos sujeitos participantes com os referenciais teóricos e legais que fundamentam a educação inclusiva. Diferentemente das seções anteriores, o foco recai sobre a análise reflexiva dos dados empíricos oriundos das falas das profissionais entrevistadas, considerando também as limitações metodológicas impostas ao desenvolvimento da pesquisa.

Como propósito inicial da pesquisa de campo, foi elaborado um roteiro de entrevista destinado ao corpo docente que atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental, incluindo professoras, tutoras, a coordenadora e a gestora da instituição. Contudo, conforme já explicitado em seções anteriores, a gestora não autorizou a realização da pesquisa no espaço institucional e optou por não participar como sujeito da pesquisa. Essa negativa inviabilizou não apenas a coleta de dados em contexto escolar, mas também a possibilidade de contato com a família da criança com TEA para obtenção do consentimento necessário à sua participação.

Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida exclusivamente a partir das entrevistas com a coordenadora pedagógica, as tutoras e as professoras, respeitando os limites éticos impostos pela ausência de autorização institucional. Ressalta-se que, no âmbito desta investigação, compreende-se que não é responsabilidade da criança intermediar processos administrativos ou acadêmicos, bem como se reconhece que o papel da gestão escolar não se confunde com a função de obstruir o acesso do pesquisador aos procedimentos éticos formais, mas sim de garantir condições para que práticas pedagógicas, administrativas e inclusivas sejam desenvolvidas adequadamente.

Segundo Mestre e Rodrigues (2003, p.53):

O trabalho do diretor é formado por um amplo conjunto de tarefas: administrativas, relacionais, de participação em reuniões, de presença no terreno, de gestão de conflitos, de reflexão e tomada de decisões, tarefas essas que se organizam em [três] temporalidades organizacionais

diferentes: a proveniente da forma escolar (ano letivo), a da urgência (instabilidade e imprevisibilidade) e, finalmente, a do projeto (enquadrada pela supervisão das escolas, a avaliação da educação nacional e a adesão ao discurso e aos instrumentos da gestão pública).

Entretanto, no percurso metodológico da pesquisa, que exige mediação institucional para o acesso a determinados sujeitos, a gestora não apenas se negou a colaborar, como também não forneceu quaisquer documentos ou contatos que possibilitassem chegar à responsável legal para obtenção do consentimento. Ao contrário, sua postura dificultou intensamente esse processo, restringindo o avanço das etapas previstas no desenho da pesquisa.

A recusa da gestora revela elementos significativos para a compreensão da temática investigada. Ao ser informada sobre os objetivos, procedimentos e relevância do estudo, a gestora adotou uma postura resistente, segundo o relato da pesquisadora, elevando o tom de voz e proferindo falas de desencorajamento direcionadas à pesquisadora. Entre suas afirmações, destacou que a escola “não era um local de pesquisa” e sugeriu que a investigadora buscasse outra instituição “mais adequada” ao tema, deixando transparecer uma percepção de que as crianças não teriam condições de participar de entrevistas e de que os profissionais da escola não estariam aptos a contribuir com a investigação.

Além disso, ao recusar-se a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme Apêndice B, a gestora afirmou não desejar envolver-se com “problemas dessa temática” e justificou que nada poderia contribuir, pois “na escola não há nada” relacionado ao tema. Diante dessa afirmação, a pesquisadora salientou que a própria ausência mencionada já constituía um dado relevante para a análise monográfica; ainda assim, a gestora manteve sua negativa, reiterando que não participaria e que o estudo não deveria ser realizado na instituição.

Esse episódio, embora represente um obstáculo metodológico, produziu reflexões importantes sobre as barreiras institucionais, simbólicas e discursivas que permeiam o processo de inclusão escolar de crianças com TEA a partir da análise das falas e posicionamentos expressos, evidenciando que a resistência de determinados agentes escolares também é um dado da pesquisa, e diz muito sobre o contexto estudado.

Desse modo, a postura adotada pela gestora, marcada pela resistência, pela obstrução dos procedimentos éticos e pela recusa de participação acabou não só impedindo o avanço de etapas importantes da pesquisa, como também

evidenciou barreiras institucionais que atravessam o processo de inclusão escolar. Essa percepção permitiu à pesquisadora, compreender que a gestão, conforme revelado nos discursos analisados, ao silenciar vozes e dificultar acessos, produz impactos diretos sobre o direito à participação, especialmente no caso de crianças com TEA, que já enfrentam processos históricos de silenciamento no ambiente escolar.

Em contraste com essa experiência, a entrevista com a coordenadora seguiu outro percurso e possibilitou identificar aspectos que enriquecem a compreensão do contexto estudado. Embora inserida na mesma instituição, a coordenadora demonstrou maior disponibilidade para conversar, contribuindo para o entendimento de como determinadas práticas institucionais se organizam a partir de seu relato e de que modo a instituição afirma lidar com as demandas relacionadas à inclusão. Suas colocações revelaram aspectos que complementam a percepção construída a partir da postura da gestão, oferecendo subsídios importantes para analisar como as responsabilidades são distribuídas, quais tensões emergem e como determinados discursos circulam no ambiente escolar.

A ausência de um profissional de AEE e de um modelo de PEI foi mencionada pela coordenadora durante a entrevista, mesmo seis anos após o atendimento do primeiro caso de criança com TEA, apontando lacunas relevantes na implementação da inclusão segundo sua perspectiva. Essa situação é apresentada no discurso da entrevistada como um fator que torna o trabalho escolar mais desafiador, na medida em que compromete o acompanhamento individualizado e a adoção de estratégias pedagógicas estruturadas. Nesse sentido, como aponta Laurette Bristol (2015 apud Mestre e Rodrigues, 2021, p. 58),

Às lideranças cabe implementar uma visão estratégica para a inclusão, que se configura para além da ideia circunscrita, que se trata apenas de alunos com deficiência, mas um encontrar de respostas para a diversidade global dos alunos, dos docentes e da comunidade, reconhecendo e responsabilizando-se pela igualdade de oportunidades, equidade, e inclusão social de todos os alunos.

Portanto, a atuação da liderança escolar não deve se limitar à identificação de problemas, mas assumir a responsabilidade pela criação de políticas, recursos e práticas que garantam efetivamente a inclusão de todos os alunos, promovendo equidade e oportunidades adequadas ao desenvolvimento de cada criança.

Embora as tutoras possam ser uma ferramenta importante de inclusão, oferecendo suporte aos professores/as e mediando a socialização das crianças,

essa compreensão emerge a partir das falas da coordenadora e não substitui uma prática inclusiva estruturada e integrada na escola. Como afirmam Mestre e Rodrigues (2021, p. 52),

[...] não basta que a filosofia inclusiva seja plasmada nos ideários, projetos educativos, pedagógicos e curriculares e até transparecer nos próprios regulamentos internos, para que se torne um processo identitário da escola. A educação inclusiva implica o sucesso de, para e com todos os alunos, respeitando a sua diversidade e perfil de aprendizagem. Para tal, é necessário que a escola disponha de um conjunto vasto de recursos, incrementando a formação e promova a monitorização, fatores determinantes para que a educação inclusiva se torne uma realidade, assente nos valores da inclusão.

A coordenadora também enfatiza a falta de formação dos professores e a persistência de uma mentalidade de segregação, apontando esses fatores como desafios. Entretanto, em seu relato, não menciona esforços de capacitação interna contínua, supervisão pedagógica ou acompanhamento individualizado dos docentes. Nesse sentido, é fundamental que a liderança escolar promova um ambiente em que todos os profissionais se sintam valorizados e insubstituíveis, fomentando o espírito de equipe e mantendo uma comunicação consistente e positiva entre todos (Mestre e Rodrigues, 2021).

Diante dessas percepções construídas a partir da entrevista com a coordenadora, torna-se necessário analisar como tais discursos se articulam com as experiências narradas pelas tutoras. Nesse movimento, a participação das tutoras adquire um papel essencial, pois segundo seus relatos, elas atuam diretamente com as crianças e ocupam uma posição estratégica na mediação entre as demandas da inclusão, as orientações da coordenação e as limitações estruturais da instituição. Ao considerar suas experiências e desafios, conforme expressos nas entrevistas, é possível aprofundar a compreensão sobre como a inclusão é narrada pelas profissionais ou, em muitos momentos, onde ela se fragiliza.

Segundo o relato da tutora Sálvia, no primeiro semestre de 2025, foi vivenciado, conforme sua narrativa na entrevista, um cenário de sobrecarga decorrente do número de estudantes sob sua responsabilidade. Tal situação evidencia um desequilíbrio na organização do atendimento educacional, cuja falta de critérios objetivos pode comprometer a garantia de suporte adequado a cada criança.

Embora a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (CDH) tenha aprovado em abril de 2018 um projeto que determina o máximo de três alunos

com deficiência a serem atendidos pelo profissional de apoio escolar (Agência Senado, 2018), não há garantia legal, em âmbito nacional, uma legislação que estabeleça número mínimo ou máximo de profissionais de apoio por aluno com deficiência. A Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015) determina que sistemas de ensino devam assegurar “adaptações razoáveis, apoio e serviços de atendimento educacional especializado” (art. 28). Da mesma forma, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Lei nº 12.764/2012) reforça o direito ao acompanhante especializado quando necessário. Assim, ainda que não haja normativas sobre proporção numérica, as legislações vigentes orientam que as redes de ensino organizem o suporte de modo a contemplar as demandas reais de cada estudante, evitando situações em que o acompanhamento se torne insuficiente.

No que diz respeito à formação profissional, as falas das tutoras entrevistadas indicam que ambas atuam no acompanhamento de crianças com TEA sem formação específica ou capacitação continuada na área. Esse aspecto evidencia uma lacuna estrutural, uma vez que a literatura da área afirma que a formação constitui elemento central para a efetivação da inclusão. Mantoan (2006) destaca que processos formativos consistentes são indispensáveis para preparar o profissional a lidar com a diversidade humana, enquanto Glat e Pletsch (2011) reforçam que a formação continuada é eixo estruturante de práticas pedagógicas inclusivas. As percepções expressas das tutoras nas entrevistas convergem com esses estudos, demonstrando que a atuação no campo da educação inclusiva não depende apenas da experiência cotidiana, mas do preparo técnico e teórico qualificado.

Outro ponto relevante refere-se à ausência de materiais adequados para o acompanhamento pedagógico das crianças, conforme relatado pelas profissionais entrevistadas. A inexistência de recursos estruturados, planejados e alinhados às necessidades educativas específicas dificulta a implementação de intervenções consistentes. A tutora Eucalipto afirmou, durante entrevista, utilizar recursos financeiros próprios para adquirir materiais básicos, como jogos, cadernos e lápis de colorir, com o objetivo de suprir momentaneamente as demandas das crianças. Apesar de bem-intencionada, essa prática não substitui o planejamento pedagógico fundamentado em evidências, indispensável ao atendimento de estudantes com TEA, conforme aponta Mantoan (2006). Além disso, delegar ao profissional a

responsabilidade de custear materiais que deveriam ser fornecidos pela instituição representa fragilidade na gestão dos recursos necessários à inclusão escolar.

Considerando as barreiras institucionais e pedagógicas apontadas nas entrevistas pelas tutoras, que interferem diretamente na socialização e no desenvolvimento das crianças, faz-se necessário direcionar o olhar para as professoras que vivenciam cotidianamente essas realidades em sala de aula e atuam diretamente no processo de ensino e aprendizagem das crianças. Nesse sentido, a análise das entrevistas permite compreender de que forma a ausência de suporte institucional, a escassez de recursos pedagógicos e a falta de formação específica atravessam suas práticas, discursos e modos de lidar com a inclusão. As falas das docentes revelam não apenas os desafios enfrentados, mas também as contradições existentes entre o discurso inclusivo e as condições concretas de trabalho, evidenciando como a inclusão, muitas vezes, se constrói de forma fragilizada e dependente de iniciativas individuais, em vez de ações coletivas e estruturadas.

Os relatos das professoras evidenciam um cenário que reflete uma realidade nacional já amplamente discutida: a formação inicial insuficiente para o trabalho com a educação especial e uma formação continuada oferecida de maneira pontual, superficial e, muitas vezes, centrada apenas na legislação, sem aprofundamento em práticas pedagógicas efetivas. Veríssimo (2020) identifica uma carga horária reduzida e abordagem superficial em Educação Especial na formação de pedagogos. Embora exista um discurso institucional que valoriza a inclusão, na realidade, as professoras continuam recebendo pouco suporte para compreender e atender as necessidades específicas dos/as estudantes. Muitas vezes, o que se espera do/a docente vai além da preparação que receberam na formação inicial, gerando sentimentos de insegurança, frustração e até responsabilização indevida.

Isso se expressa de forma evidente nas falas das professoras entrevistadas. A professora Rosa afirma que não teve disciplinas voltadas para a inclusão e tampouco possui especialização na área. A professora Ervilha-de-cheiro relata ter cursado apenas uma disciplina introdutória, também insuficiente, enquanto a professora Girassol aparece como uma exceção no grupo, por possuir múltiplas especializações.

Contudo, esse cenário evidencia contradições que revelam a presença de uma inclusão mais aparente do que efetiva. Muitas práticas acabam sendo

justificadas pela falta de estrutura, mas também pela reprodução de crenças capacitistas. Um exemplo disso é a ideia de que, devido às crianças “já saberem ler e escrever”, não haveria necessidade de elaborar um PEI, o que demonstra desconhecimento técnico sobre os princípios da Educação Especial/Inclusiva. Soma-se a isso a afirmação de que as crianças são colocadas “para fazer algo diferente”, porém sem qualquer planejamento conjunto com as tutoras, o que evidencia ações isoladas e improvisadas, e não práticas intencionais de inclusão. Além disso, a recusa em adaptar atividades sob a justificativa de que as crianças com TEA são “bem parecidas com as demais”, ainda que acompanhada do reconhecimento das dificuldades em adaptar, revela um movimento simultâneo de negação da diferença e de insegurança pedagógica.

Segundo Mantoan (2006),

Incluir não é colocar o aluno na escola regular e manter tudo como está. A escola precisa mudar suas práticas, flexibilizar seu currículo e reinventar suas formas de ensinar para acolher as diferenças.

Nesse sentido, torna-se evidente que as práticas não configuram inclusão, mas reforçam o modelo tradicional de ensino, que mantém o/a estudante presente fisicamente, porém sem condições reais de participar da aprendizagem e pertencimento do grupo. Assim, denomina-se em uma inclusão apenas nominal, distante do que se espera de uma educação inclusiva de fato, que demanda mudanças no fazer pedagógico e o envolvimento de toda a equipe escolar.

Outro aspecto que merece destaque, a partir das percepções da pesquisadora em relação às entrevistas, refere-se à sobrecarga institucional atribuída às professoras. Embora a escola conte com tutoras, os relatos das docentes indicam que essas profissionais têm dificuldades em exercer de forma efetiva sua função pedagógica. Tal situação se deve, sobretudo, à ausência de participação das tutoras no planejamento junto com as professoras, à falta de orientações formais e sistematizadas e ao fato de serem frequentemente acionadas prioritariamente para o controle comportamental ou para garantir a segurança física das crianças. Soma-se a isso o constante remanejamento dessas profissionais para atender múltiplas demandas dentro da escola.

Esse cenário evidencia a descaracterização da função da tutoria, que deveria assumir um papel mediador e pedagógico no processo de inclusão, mas resulta na restrição de uma atuação predominantemente operacional. O relato da

professora Rosa, ao mencionar uma situação mencionada durante a entrevista, exemplifica de forma clara a ausência de formação mínima para lidar com situações previsíveis no contexto do TEA, evidenciando fragilidades institucionais que impactam diretamente a efetivação de práticas inclusivas no cotidiano escolar.

Para Mantoan (2006), a inclusão escolar não se limita à presença física do aluno com deficiência na escola regular, mas envolve a transformação da cultura, das políticas e das práticas escolares para atender à diversidade de todos os estudantes.

Não adianta, contudo, admitir o acesso de todos às escolas, sem garantir o prosseguimento da escolaridade até o nível que cada aluno for capaz de atingir. Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão, quando a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial (p. 31).

Nesse sentido, situações como a descrita configuram uma falha institucional, em que a função da tutoria é desvirtuada, comprometendo tanto a aprendizagem quanto a inclusão dos alunos. Quando a tutoria se restringe a tarefas operacionais, voltadas exclusivamente ao controle comportamental ou à segurança física, o papel do tutor se descaracteriza, aumentando a sobrecarga das professoras titulares e prejudicando a efetivação de práticas inclusivas.

Por fim, embora a participação familiar seja um elemento relevante nesta pesquisa, as falas das professoras revelam uma tendência à culpabilização das famílias. Tais discursos reforçam uma narrativa de inadequação familiar e deslocam a responsabilidade do processo inclusivo para o âmbito doméstico, dificultando uma análise pedagógica mais aprofundada sobre as práticas e condições oferecidas pela escola.

A ausência de frequência escolar, conforme mencionada nos relatos, é interpretada predominantemente como uma escolha da família, sem que sejam problematizados os fatores institucionais previamente identificados. Não se considera, por exemplo, a falta de acolhimento institucional evidenciada pela postura inicial de negação da diretora, pela inexistência de um PEI, pela ausência do AEE, pela rigidez das rotinas escolares e pela atuação de tutoras sem formação adequada. Ao desconsiderar esses elementos estruturais, o discurso docente acaba por naturalizar a exclusão e invisibilizar as responsabilidades da escola na garantia do direito à educação inclusiva.

Diante do conjunto dessas falas, as análises a seguir são construídas exclusivamente a partir dos discursos das profissionais entrevistadas, não decorrendo de observação direta do cotidiano escolar. Observa-se um movimento recorrente de transferência de responsabilidades entre os diferentes atores da instituição, como se o “problema”³⁶ estivesse sempre no outro. A coordenação aponta a secretaria como responsável pela ausência de informações, materiais e orientações; por sua vez, as tutoras e outros profissionais atribuem à coordenação a falta de suporte, planejamento e organização; as professoras, por sua vez, responsabilizam as tutoras pela ausência de apoio pedagógico efetivo e, em muitos momentos, direcionam à família a culpa pela não busca de acompanhamento clínico ou pela irregularidade na frequência escolar. Nesse jogo de deslocamento de responsabilidades, as fragilidades institucionais permanecem sem enfrentamento concreto e, sobretudo, sem encaminhamentos coletivos que produzam soluções efetivas.

A partir das ideias de Bourdieu (1996), é possível compreender que tais dinâmicas institucionais não se dão apenas por falhas pontuais, mas refletem estruturas simbólicas e sociais que reproduzem desigualdades e moldam as práticas escolares. O conceito de *habitus* evidencia como as disposições, crenças e atitudes dos profissionais são influenciadas pelo conjunto de valores e experiências que carregam, dificultando a mudança de hábitos e a adoção de ações inclusivas. Além disso, a escola, como espaço social, muitas vezes acaba reproduzindo desigualdades e barreiras, mesmo que de forma sutil, dificultando o acesso real e o protagonismo dos estudantes com TEA.

Como afirma Bourdieu,

A escola funciona como um aparelho que reproduz as condições de existência das classes sociais, reproduzindo as desigualdades sociais através dos mecanismos simbólicos do *habitus* (Bourdieu & Passeron, 1996, p. 30).

Como consequência desse cenário, a inclusão escolar das crianças com TEA, no contexto investigado, configura-se de forma fragmentada e contraditória. Embora exista um discurso institucional que afirma a defesa da inclusão, os

³⁶ O uso do termo “problema”, aqui empregado entre aspas, não se refere ao Transtorno do Espectro Autista em si, tampouco à criança. O termo é utilizado para evidenciar as lacunas existentes no contexto institucional e profissional, especialmente no que diz respeito à ausência de planejamento coletivo, de formação adequada, de suporte pedagógico e de articulação entre os diferentes setores da escola. Assim, o “problema” não reside na condição da criança, mas nas fragilidades estruturais e organizacionais que limitam a construção de práticas inclusivas efetivas.

discursos das profissionais entrevistadas revelam uma dinâmica marcada por improvisações, ausência de planejamento coletivo, fragilidade formativa dos profissionais e desarticulação entre os setores da escola. As falas das entrevistadas evidenciam professoras sobrecarregadas, tutoras descaracterizadas em sua função pedagógica, uma coordenação que atua de forma pontual e uma gestão que se distancia de suas responsabilidades legais e institucionais, compondo um cenário em que a inclusão permanece mais no plano do discurso do que na efetivação concreta.

Dessa forma, configura-se uma inclusão aparente, na qual as crianças com TEA encontram-se formalmente inseridas na escola regular, mas não encontram condições estruturais, pedagógicas e sociais necessárias para garantir sua socialização, aprendizagem e desenvolvimento. Paralelamente, essa dinâmica revela uma postura de espera entre os profissionais, como se a resolução das dificuldades dependesse exclusivamente da ação de outros setores ou instâncias. Contudo, mesmo diante da escassez de recursos e de suporte institucional restrito, é fundamental reconhecer que a escola e seus profissionais não podem permanecer imobilizados. Cabe aos profissionais, dentro das condições existentes, buscar estratégias, construir mediações viáveis e promover oportunidades que favoreçam a socialização e a inclusão, assumindo seu papel ético e pedagógico na garantia do direito à educação.

Dessa forma, a análise das diferentes perspectivas mostra que a inclusão escolar não depende apenas da iniciativa ou esforços isolados. Ela demanda um compromisso coletivo da instituição, definição de políticas internas consistentes, investimento constante em formação profissional, articulação entre escola e família e, principalmente, uma gestão escolar que assuma sua responsabilidade ética, pedagógica e política na implementação de práticas realmente inclusivas.

Diante das análises apresentadas, a próxima seção será destinada às considerações finais da pesquisa, nas quais serão retomados os principais achados, as reflexões construídas ao longo do estudo e as contribuições deste trabalho para o debate sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, bem como as limitações e possibilidades apontadas pela investigação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em suma, considera-se que a pesquisa atingiu os objetivos propostos, demonstrando como as práticas escolares, compreendidas nas dimensões pedagógicas, institucionais e de relações interpessoais influenciam no processo de inclusão e socialização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de contribuições teóricas e de narrativas de profissionais da educação obtidas por meio de entrevistas, respeitando os limites éticos e institucionais da pesquisa.

Constatou-se que a inclusão escolar, embora assegurada legalmente e não sendo um processo recente, uma vez que possui um amplo e consolidado percurso histórico no âmbito das políticas educacionais, ainda se apresenta de forma limitada no contexto educacional. Observou-se que, apesar da existência de leis, normas e decretos que regulamentam a Educação Especial/Inclusiva, tais dispositivos nem sempre se materializam na prática, evidenciando a ausência de uma efetivação consistente de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas.

Aqui compreende-se o esforço em responder a pergunta central da pesquisa: “De que maneira as práticas escolares (pedagógicas, institucionais e as relações interpessoais) implicam no processo de inclusão e socialização de crianças com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental?”. Os resultados obtidos evidenciam que, muitas vezes, a inclusão ocorre de forma mais normativa do que prática, revelando lacunas na formação docente, na organização institucional e no suporte oferecido às crianças com TEA e suas famílias. Observa-se que o “problema”, nunca residiu no transtorno em si, mas nas limitações do contexto escolar e profissional para acolher, compreender e atender às especificidades desses/as estudantes. Tal constatação reforça a necessidade de deslocar o olhar do déficit individual para as condições estruturais e pedagógicas que atravessam o processo de inclusão.

Esses impasses não impactam diretamente os indicadores quantitativos da escola, como o IDEB³⁷, tampouco se refletem, de forma imediata, nos processos de avaliação do trabalho docente ou da gestão escolar. No entanto, seus efeitos

³⁷ Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, que combina o desempenho dos alunos em português e matemática (SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica) com a taxa de aprovação escolar (Censo Escolar) para gerar uma nota de 0 a 10, mostrando a qualidade da educação na escola.

incidem de maneira profunda e duradoura sobre o desenvolvimento integral das crianças com TEA, comprometendo suas possibilidades de socialização, aprendizagem e construção de vínculos significativos no ambiente escolar. Nesse contexto, essas crianças seguem sendo silenciadas, sem voz para dialogar, criar, interagir e expressar suas próprias formas de estar no mundo.

É a partir desse contexto que a pesquisa *“Silêncios que Falam”* se constituiu, buscando compreender o que esses silêncios revelam, o que comunicam como pedido de apoio, reconhecimento e cuidado, e quais sentidos produzem no processo de inclusão escolar. Longe de naturalizar ou perpetuar tais silenciamentos, este estudo aponta a urgência de rompê-los, de modo a garantir espaços de escuta sensível e participação efetiva, uma vez que eles/as têm muito a dizer, a significar e a ensinar, sendo sujeitos de direitos e protagonistas de suas próprias trajetórias de desenvolvimento e humanização. Dar-lhes voz não é apenas uma escolha pedagógica, mas um compromisso ético, político e humano com uma educação verdadeiramente inclusiva.

No entanto, a pesquisa também revelou que, mesmo diante dessas adversidades e limitações estruturais, há profissionais que reconhecem a necessidade de transformação e buscam ressignificar suas práticas no cotidiano escolar. Ainda que, muitas vezes, sejam cerceados pelo próprio sistema ou por instâncias hierárquicas superiores, esses/as profissionais mobilizam os poucos recursos que lhes são oferecidos para tentar garantir ações mais comprometidas com a inclusão e com respeito às singularidades, procurando, dentro de suas possibilidades, alterar a realidade na qual estão inseridos/as. Trata-se de esforços que não eliminam os impasses existentes, mas que evidenciam movimentos de compromisso ético com a educação.

Nesse sentido, a pesquisa aponta que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva não depende da atuação individual de um único profissional, mas do engajamento coletivo de todos os sujeitos da comunidade escolar. Quando apenas alguns tentam incluir, enquanto outros barram ou negligenciam esse processo, a inclusão se fragiliza; contudo, quando há um movimento conjunto, ainda que marcado por limitações, o “pouco” já se torna suficiente para produzir mudanças reais e significativas.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. *Profissional de apoio atenderá no máximo três alunos com deficiência*. Senado Federal, 11 abr. 2018. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2018/04/11/profissional-de-apoio-atendera-a-no-maximo-tres-alunos-com-deficiencia>. Acesso em: 27 nov. 2025.

AINSCOW, Mel. *Inclusion and diversity in education: strategies for improvement*. Londres: RoutledgeFalmer, 2005.

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

APAE – ASSOCIAÇÃO DE PAIS E AMIGOS DOS EXCEPCIONAIS. *História da APAE*. Disponível em: <https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/associacao-de-pais-e-amigos-dos-excepcionais-a-pae/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1994.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Tradução de José Rubens Siqueira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder; BELCHIOR, Michelle Sales. Transtorno do espectro autista: diagnóstico e legislação. In: *Atendimento educacional especializado para o estudante com transtorno do espectro autista – AEE/TEA*. Mossoró: UFERSA; SECADI-RENAFOR, 2018. p. 111–134.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL. Biblioteca Nacional. *12 de setembro de 1854 – Criação do Instituto Benjamin Constant*. Rio de Janeiro, 9 set. 2016. Disponível em:

<https://antigo.bn.gov.br/acontece/noticias/2016/09/12-setembro-1854-criacao-instituto-benjamin-constant>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 jul. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854*. Coleção de Leis do Império do Brasil, 1854.

BRASIL. *Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1999.

BRASIL. *Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009*. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado no âmbito da educação especial. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 1 dez. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025*. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. *Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973*. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jul. 1973.

Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069, de 13 jul. 1990. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. *Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 21 dez. 1961.

BRASIL. *Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BRASIL. *Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 out. 1989.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. *Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012*. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Acesso em: 27 nov. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 jul. 2015.

BRASIL. *Lei nº 13.977, de 7 de janeiro de 2020*. Institui a Lei Romeo Mion. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 8 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2025.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 15 set. 2025.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. *Declaração de Salamanca e quadro de ação para a educação de crianças com necessidades educativas especiais*. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 2 mar. 2025.

DEMO, Pedro. *Pesquisa qualitativa: abordagem, planejamento e interpretação*. São Paulo: Atlas, 2007.

FIRMINO, Ana Paula da Silva. *A criança autista na escola regular: olhares de professoras de uma escola de ensino fundamental*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

GARCIA, Evaldo. *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: Loyola, 2016.

GLAT, Regina Faria; PLETSCHE, Maria Inês Bastiani. Formação continuada para docentes na educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 17, n. 2, p. 231–246, 2011.

GAVIOLI, Silvana; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. Adaptação curricular e metodologias ativas para atender às necessidades do estudante com TEA. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 11, n. 8, p. 2888–2901, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/20823>. Acesso em: 1 dez. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LENOR, Yves. *Pesquisar e formar: repensar o lugar e a função da prática e do ensino*. São Paulo: Cortez, 2015.

LOURENÇO, Gerusa Ferreira; REIS, Henrique De Candia. Avaliação de ações formativas para interações mediadas por comunicação alternativa junto a aluno com autismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 29, n. 1, p. 81–100, 2025. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/360>. Acesso em: 18 ago. 2025.

MAIA, Beatriz Branco; DIAS, Marian Ávila de Lima. Educação inclusiva: o que dizem os documentos? *Olh@res*, v. 3, n. 1, p. 194–218, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: da segregação à convivência*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

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

MATTOS, Jaci Carnicelli. Alterações sensoriais no Transtorno do Espectro Autista (TEA): : implicações no desenvolvimento e na aprendizagem. *Revista Psicopedagogia*, v. 36, n. 109, p. 87–95, 2019.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENEZES, Regiane Silva de. *Experiências de bullying escolar de estudantes com transtorno do espectro autista*. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

MESTRE, Amélia; RODRIGUES, Fernanda. Direção e coordenação pedagógica: desafios da educação inclusiva. In: ARAUJO, Luisa; BRITO, Rita; MESTRE, Amélia; RODRIGUES, Fernanda (org.). *Direção de escola: desafios de hoje*. Lisboa: ISEC – Instituto Superior de Educação e Ciências, 2023. p. 51–61.

MONTESSORI, Maria. *A criança*. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MUNIMOS, Silvia Szterling. O aluno que desconcerta: autistas no ensino regular. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, n. 2, p. 21–40, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-247820232802>. Acesso em: 18 set. 2025.

OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SCHMIDT, Carlo. Bullying e Transtorno do Espectro Autista (TEA): o que nos revelam as autobiografias? *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, n. 1, p. 1–20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-247820232801>. Acesso em: 18 set. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/about-us/universal-declaration-of-human-rights>. Acesso em: 15 jul. 2025.

PAULA, Thaís Silva Marinheiro de. *O corpo (re)significado: discursos de alunos vítimas de bullying*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

PLS 278/2016. *Projeto de Lei do Senado que dispõe sobre o apoio aos educandos com deficiência nas instituições de ensino*. Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126376>. Acesso em: 27 nov. 2025.

ROGALSKI, Solange Menin. Histórico do surgimento da Educação Especial. *Revista de Educação do IDEAU*, v. 5, n. 12, p. 14–25, jul./dez. 2010. Disponível em: https://www.passofundo.ideau.com.br/wp-content/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf. Acesso em: 9 set. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. Porto: Edições Afrontamento, 2007.

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

SILVA, Claudia Célia da. *O professor e o autismo: desafios da inclusão no ensino básico da rede pública*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

SILVA, Wilian Gomes da. *Autismos e políticas públicas: o que dizem os atores sociais?* 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos*. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: https://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_E.PDF. Acesso em: 18 jul. 2025.

VERÍSSIMO, Juliana Vanessa. *Formação inicial de professores e educação especial: análise do curso de Pedagogia*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2020.

VILELA, Elaine Meire; SANTANA, Cíntia; OLIVEIRA, Valéria Cristina de. Bullying nas escolas públicas e privadas: os efeitos de gênero, raça e nível socioeconômico. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, n. 3, p. 41–60, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-247820242803>. Acesso em: 18 set. 2025.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *A formação social da mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Fundamentos de defectologia*. Obras completas, v. 5. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. *Pensamento e linguagem*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, Henri. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70, 1995.

ZUCCO, Luciana Patrícia; TRINDADE, Milena Tarcisa. Violências: uma questão da escola? *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, n. 4, p. 61–80, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-247820242804>. Acesso em: 18 set. 2025.

APÊNDICE A- CARTA DE APRESENTAÇÃO AO PIBID

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS - CCSO
CURSO DE PEDAGOGIA**

**SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA
ACADÊMICO-CIENTÍFICA**

Através do presente instrumento, solicitamos à Coordenadora da Área do Subprojeto de Alfabetização do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, da Universidade Federal do Maranhão - UFMA, _____, autorização para realização da pesquisa integrante do Trabalho Monográfico da aluna Isabel Cristina Soares Santo orientado (a) pela Profª Dra. Patrícia Costa Ataíde, tendo como título preliminar: **SILÊNCIOS QUE FALAM: a inclusão escolar de crianças com TEA em uma escola pública de São Luís-MA.**

A coleta de dados será feita através da realização de entrevistas e registro de observações realizadas em diário de campo. A presente atividade é requisito para a conclusão do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão. As informações aqui coletadas não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição campo de pesquisa.

São Luís-MA, 22/10/2025.

Prof.ª Dr.ª Patrícia Costa Ataíde
Departamento de Educação II/CCSO/UFMA
Professora Orientadora da Pesquisa

Deferido ()

Indeferido ()

Assinatura da Coordenadora da Área do Subprojeto de Alfabetização do
Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS
CURSO DE PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o/a Sr./Sr.^a para participar da Pesquisa com o título preliminar **“SILÊNCIOS QUE FALAM: a inclusão escolar de crianças com TEA em São Luís-MA”**, sob a responsabilidade da pesquisadora Isabel Cristina Soares Santos que tem como objetivo analisar as implicações das práticas escolares (pedagógicas, institucionais e relações interpessoais) no processo de inclusão e socialização de crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental. Sua participação é voluntária e dar-se-á por meio de entrevista, cujo conteúdo será registrado. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos previsíveis para as participantes. Em caso de desconforto, a entrevista pode ser suspensa a qualquer momento, caso seja desejado. Se o/a Sr./Sr.^a aceitar participar, as respostas obtidas por esta pesquisa poderão contribuir para a produção científica na área de Educação Especial Inclusiva. Se depois de consentir a sua participação o/a Sr./Sr.^a desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O/a Sr./Sr.^a não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração referente a esta pesquisa. Entretanto, caso o/a Sr./Sr.^a tenha alguma despesa decorrente desta pesquisa será totalmente ressarcida pela pesquisadora responsável. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas a sua identidade não será divulgada, uma vez que será guardada em sigilo. Para qualquer outra informação, o/a Sr./Sr.^a poderá entrar em contato com a pesquisadora no seguinte endereço de email: soares.isabel@discente.ufma.br.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMAÇÃO

Eu, _____, fui informado/a sobre a natureza da pesquisa e porque a pesquisadora precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar da pesquisa, sabendo que não vou receber nenhuma remuneração e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias originais, que serão assinadas por mim e pelas pesquisadoras, ficando uma via com cada uma de nós.

Assinatura do/a participante da pesquisa

Isabel Cristina Soares Santos
Assinatura da pesquisadora responsável

São Luís, MA ____ / ____ / ____

APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA

PÚBLICO-ALVO: COORDENADORA PEDAGÓGICA
1. Dados de identificação - Nome (opcional ou pseudônimo): - Função exercida na escola: - Tempo de atuação na área da educação: - Tempo de experiência com crianças com TEA: 2. Formação e preparo profissional - Como foi sua formação inicial em relação à educação inclusiva? - Já participou de formações continuadas sobre TEA? Como avalia essas experiências? 3. Organização pedagógica e apoio ao professorado - Como a coordenação pedagógica acompanha e apoia o trabalho das/os professoras/os com alunos/as com TEA? - Como são pensadas as estratégias pedagógicas inclusivas? - A escola utiliza o Plano Educacional Individualizado (PEI) para os/as alunos/as com TEA? - Há articulação com a equipe do AEE e demais profissionais da escola? 4. Relações interpessoais e cultura escolar - Como a escola trabalha para promover a socialização das crianças com TEA? - Que ações ou estratégias são utilizadas para promover uma cultura escolar mais inclusiva? 5. Desafios e perspectivas - Quais os principais desafios enfrentados pela coordenação na mediação da inclusão? - Em sua percepção, o que tem favorecido a inclusão? - Como você avalia a participação das famílias no processo escolar? 6. Considerações finais - Deseja acrescentar algo sobre a inclusão de crianças com TEA que não foi abordado?
PÚBLICO-ALVO: PROFESSORAS (regentes ou tutoras)

1. Dados de identificação

- Nome (opcional ou pseudônimo):
- Função exercida na escola:
- Tempo de atuação na área da educação:
- Tempo de experiência com crianças com TEA:

2. Formação e preparo profissional

- Como foi sua formação inicial em relação à educação inclusiva?
- Já participou de cursos ou capacitações sobre TEA? Como avalia essas experiências?
- Você se sente preparada para lidar com os desafios da inclusão de alunos/as com TEA? Por quê?

3. Práticas pedagógicas

- Quais estratégias pedagógicas você utiliza com crianças com TEA?
- Há adaptação de conteúdos, materiais ou metodologias?
- Você utiliza o Plano Educacional Individualizado (PEI) para os/as alunos/as com TEA?
- Recebe apoio de outros profissionais para esse trabalho?

4. Relações interpessoais e socialização

- Como você percebe a interação dos/as alunos/as com TEA com os colegas?
- A equipe escolar realiza alguma mediação para promover a socialização? Como isso acontece?
- Como as famílias dessas crianças participam do processo escolar?

5. Desafios e percepções pessoais

- Quais são os maiores desafios no processo de inclusão de crianças com TEA?
- O que tem facilitado esse processo, em sua experiência?
- Como você se sente ao acompanhar o processo de inclusão de uma criança com TEA?

6. Considerações finais

- Deseja acrescentar algo sobre a inclusão de crianças com TEA que não foi abordado?