



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE
FACULDADE DE CIÊNCIAS E
TECNOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA – PROFEI**

PATRICIA DE SIQUEIRA PINTO

**A INCLUSÃO EM MOVIMENTO: ANÁLISE DE FLUXOS
E CONTRAFLUXOS DE ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

Presidente Prudente-SP
2026

PATRICIA DE SIQUEIRA PINTO

**A INCLUSÃO EM MOVIMENTO: ANÁLISE DE FLUXOS
E CONTRAFLUXOS DE ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada ao programa
Mestrado Profissional em Educação
Inclusiva em rede (Profei)- Unesp Presidente
Prudente- Faculdade de Ciências e
Tecnologia.

Orientador: Prof. Dr. Klaus Schlünzen Junior

Presidente Prudente-SP
2026

Ficha gerada pela biblioteca
Ficha catalográfica

P659j

Pinto, Patricia de Siqueira

Inclusão em movimento: : Análise de Fluxos e Contrafluxos de estudante com transtorno com espectro autista / Patricia de Siqueira Pinto. -- Presidente Prudente, 2026

159 p. : il., tabs. + e-book

Dissertação (Mestrado profissional - Educação Inclusiva (PROFEI)) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Klaus Schlünzen Júnior

1. Fluxos e contrafluxos. 2. Práticas pedagógicas. 3. Transtorno do espectro autista. 4. Construcionista, contextualizado e significativo. I. Título.

PATRICIA DE SIQUEIRA PINTO

**A INCLUSÃO EM MOVIMENTO: ANÁLISE DE FLUXOS
E CONTRAFLUXOS DE ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, para obtenção do título de Mestra no Programa de Pós-Graduação PROFEI.

Área de Concentração: Educação Inclusiva.

Data da defesa: 03 / 02 / 2026

Banca examinadora

Orientador: Klaus Schlünzen Junior
UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente

Dra. Cícera A. Malheiro
UNESP – Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente

Dra. Gabriela Alias
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Presidente Prudente
2026

“Sabe o que é CARINHO? É tocar com respeito o mundo do outro.” (Gi Stadnicki)

AGRADECIMENTOS

Expresso minha profunda gratidão ao meu orientador, professor Dr. Klaus Schlünzen Junior, cuja sabedoria e humildade foram fundamentais ao longo desta trajetória no mestrado. Sua confiança em meu trabalho e sua postura respeitosa ao permitir que eu conduzisse minha pesquisa com autonomia sua capacidade de valorizar a construção do saber de forma colaborativa. Mesmo sendo uma referência na área, ele soube acolher minhas escolhas metodológicas e teóricas, proporcionando um ambiente de aprendizado, no qual pude desenvolver minha dissertação de maneira alinhada às minhas vivências e perspectivas. Esse respeito e incentivo foram essenciais para meu crescimento acadêmico e pessoal, e por isso, manifesto meu mais sincero reconhecimento.

Agradeço à Dra. Cícera Malheiro pela leitura cautelosa e generosa. Sua correção sinalizou, com clareza, as dificuldades e limitações que eu precisava enfrentar e, ao mesmo tempo, veio acompanhada de apoio concreto: indicou caminhos, compartilhou artigos, referências e materiais que me permitiram aprofundar a análise e qualificar os argumentos desta dissertação. Agradeço também à Profa. Gabriela Alias, que gentilmente aceitou o convite para compor a banca e realizou correções pontuais e precisas. Suas observações contribuíram diretamente para a organização das ideias, a coesão do texto e o refinamento da versão final. Às duas professoras, registro meu sincero reconhecimento pela disponibilidade, pela atenção e pelo compromisso com a formação acadêmica.

Aos profissionais da escola onde realizei a pesquisa e aos pais que, com generosidade, permitiram a participação dos estudantes e colaboraram ao responder o questionário da pesquisa. Sua receptividade, envolvimento e disposição em abraçar o projeto foram essenciais, abrindo as portas da escola e contribuindo significativamente para a construção deste trabalho. Ao meu irmão Wagner, que desde o início embarcou nesta aventura comigo lendo meus textos, partilhando longas conversas e reflexões sobre inclusão, minha gratidão. À minha família, Dionísia (minha mãe), Breno e Bernardo (meus filhos), Fabiana e Alexandre (irmãos) e aos amigos Felipe e Wanessa, meus irmãos de vida, obrigada por torcerem e vibrarem a cada conquista. Aos colegas de mestrado, Alba, Walkíria e Carlos, por tornarem a jornada incrivelmente mais leve. O apoio mútuo que construímos foi

essencial para nos sentirmos mais seguros ao longo desse caminho. Sempre atentos uns aos outros, fomos suporte nos momentos desafiadores e a mão que nunca se soltou, fortalecendo nossa caminhada com companheirismo e amizade. E um agradecimento especial a Cláudio, que chegou no meio da tempestade e se fez porto seguro: ofereceu presença, serenidade e ânimo quando faltou fôlego, somou ideias, revisou detalhes, ajudou com formatação e organização, apoios concretos e afetivos que fizeram diferença no caminho até aqui! Aos meus queridos estudantes com TEA, que foram e sempre serão minha maior inspiração nesta pesquisa. Vocês são os verdadeiros protagonistas deste trabalho e os grandes responsáveis pelo amor e pela paixão que tenho pela minha profissão como professora de educação especial. Cada um de vocês, com seu jeito único de ser, ensina-me diariamente sobre resiliência, superação e a beleza da diversidade. Mesmo diante dos desafios, vocês sempre aqueceram meu coração e reafirmaram minha certeza de que a educação deve seguir um caminho em que todos tenham um olhar humanizado para os estudantes com deficiência, compreendendo suas particularidades e respeitando suas limitações, bem como os encaminhamentos escolares que melhor favoreçam seu desenvolvimento. Minha gratidão eterna a cada um de vocês!

RESUMO

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (Profei), da FCT/Unesp, entendendo que a inclusão escolar de estudantes com TEA representa um desafio aos sistemas educacionais, intensificado pelo crescimento das matrículas e pela diversidade do espectro e alterações constantes nas políticas públicas. A ampliação dos diagnósticos e da presença em classes comuns evidencia a necessidade de práticas pedagógicas, políticas educacionais e formação docente que assegurem acesso, permanência e aprendizagem em contextos inclusivos. Diante desse contexto, a pesquisa busca responder à seguinte questão: quais fatores contribuem para favorecer ou dificultar os fluxos e contrafluxos da escolarização de estudantes com TEA no ensino regular, considerando as barreiras e as possibilidades da educação inclusiva? O objetivo geral consiste em analisar esses fluxos e contrafluxos, identificando fatores que influenciam a participação e a permanência dos estudantes. Como objetivos específicos, propõe-se examinar os critérios de encaminhamento entre sala comum e classes especiais, analisar estratégias pedagógicas e institucionais relacionadas à permanência e à aprendizagem e compreender as percepções de professores, monitores e familiares sobre esses processos. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com método de estudo de caso de casos múltiplos, realizada em uma escola pública do ensino fundamental no Distrito Federal. Foram analisados dois estudantes com TEA e níveis de suporte distintos, selecionados intencionalmente. A produção de dados envolveu análise documental, questionários com professores, apoios e familiares, e observações em contexto escolar. Os dados foram organizados por triangulação de fontes e analisados por meio de análise temática, assegurando rigor ético e analítico. Os resultados evidenciam que os fluxos e contrafluxos da escolarização de estudantes com TEA são produzidos pela interação entre necessidades de suporte do estudante e capacidade institucional de ofertar acessibilidade, diferenciação pedagógica e apoios contínuos. A escola organiza classe comum, AEE no contraturno e Classe Especial (com caráter transitório), adotando decisões colegiadas e revisáveis, baseadas em evidências pedagógicas e diálogo com a família. No caso Bento, observaram-se avanços quando houve rotina previsível, mediação próxima, uso intencional de

interesses, adaptações de tarefa, redução de estímulos e vivências graduais na turma comum. No caso Carlos, a permanência na classe comum mostrou-se pouco efetiva, com crises frequentes e riscos, levando ao contrafluxo para ambiente mais estruturado e, posteriormente, discussão de encaminhamento a serviço especializado. Docentes, monitores e famílias apontaram como barreiras, apoios instáveis, formação insuficiente, infraestrutura inadequada e sobrecarga docente; e como possibilidades, bidocência, articulação com AEE, protocolos de crise–pausa–reentrada e parceria escola–família.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA), Fluxos e contrafluxos, Práticas pedagógicas, Construcionista, contextualizado e significativo.

ABSTRACT

The school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) represents a challenge for educational systems, intensified by the growth in enrollments, the diversity of the spectrum, and ongoing changes in public policies. The expansion of diagnoses and students' presence in mainstream classrooms highlights the need for pedagogical practices, educational policies, and teacher education that ensure access, retention, and learning in inclusive contexts. Within this framework, the study seeks to answer the following research question: which factors contribute to facilitating or hindering the flows and counterflows of schooling for students with ASD in mainstream education, considering the barriers and possibilities of inclusive education? The general objective is to analyze these flows and counterflows, identifying factors that influence students' participation and retention. The specific objectives are to examine referral criteria between mainstream classrooms and special classes, analyze pedagogical and institutional strategies related to retention and learning, and understand the perceptions of teachers, support staff, and families regarding these processes. The study adopted a qualitative approach, using a multiple case study method, conducted in a public elementary school in the Federal District. Two students with ASD and different levels of support needs were intentionally selected. Data production involved document analysis, questionnaires with teachers, support staff, and family members, and observations in the school context. Data were organized through source triangulation and analyzed using thematic analysis, ensuring ethical and analytical rigor. The results indicate that the flows and counterflows of schooling for students with ASD are shaped by the interaction between students' support needs and the institution's capacity to provide accessibility, pedagogical differentiation, and continuous supports. The school organizes mainstream classrooms, Specialized Educational Services (SES) offered in the after-school period, and a Special Class (with a transitional character), adopting collegial and revisable decisions based on pedagogical evidence and dialogue with families. In Bento's case, progress was observed when a predictable routine, close mediation, intentional use of interests, task adaptations, reduction of stimuli, and gradual experiences in the mainstream classroom were implemented. In Carlos's case, permanence in the mainstream

classroom proved less effective, with frequent crises and risks, leading to a counterflow to a more structured environment and, subsequently, discussions regarding referral to specialized services. Teachers, support staff, and families identified unstable supports, insufficient training, inadequate infrastructure, and teacher overload as barriers, while highlighting co-teaching, articulation with SES, crisis–pause–reentry protocols, and school–family partnerships as key possibilities.

Keywords: Autism Spectrum Disorder (ASD); flows and counterflows; pedagogical practices; Constructionist, Contextualized and Meaningful (CCM).

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SP	Habilidades superdotação e Altas habilidades
APA	American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria)
AT	Acompanhante terapêutica
CCS	Construcionismo Contextualizado e Significativo
CDC	Central of Disease Control
DSM-V	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual do Diagnóstico Estatístico de transtornos mentais)
DU	Desenho Universal/Design Universa
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem/ Design Universal para Aprendizagem
EI	Educação Inclusiva
UE	Unidades Escolares
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NCUDL	National Center on Universal Design for Learning (Centro Nacional de Desenho Universal para Aprendizagem)
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organizações Mundial de Saúde
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEC	Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências
RCLE	Registro de Consentimento Livre e Esclarecido
SEEDF	Secretaria de Educação do Estado do Distrito Federal
SUBIN	Secretaria do Educação Inclusiva e Integral
SUPLAV	Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	13
1	INTRODUÇÃO	14
1.1	OBJETIVO GERAL	20
1.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BASES LEGAIS, CONCEITUAIS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DO TEA	22
2.2	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E OS NÍVEIS DE SUPORTE	28
2.3	EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DISTRITO FEDERAL: PÚBLICO ELEGÍVEL E MODELOS DE ATENDIMENTO.....	32
2.3.1	Classe comum	34
2.3.2	Classe especial.....	35
2.3.3	Centro de Ensino Especial.....	37
2.4	O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DISTRITO FEDERAL	40
2.5	ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E REGIMENTO DA REDE PÚBLICA DO DF	41
2.6	O PROCESSO INCLUSIVO DO ESTUDANTE COM TEA	44
2.6.1	Estratégias educacionais inclusivas.....	46
2.6.2	Práticas pedagógicas dialogando com a abordagem CCS.....	49
3	DELINEAMENTO METODOLÓGICO	53
3.1	ABORDAGEM E MÉTODO	54
3.2	CAMPO DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO INICIAL DOS CASOS	54
3.3	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS.....	54
3.3.1	Análise documental.....	55
3.3.2	Questionários.....	55
3.3.3	Observação	55
3.4	ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E TRIANGULAÇÃO DAS FONTES	56
3.5	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	56
3.6	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	57
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	57
4.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DOS APOIOS.....	58
4.1.1	A classe comum.....	59
4.1.2	As classes especiais.....	61

4.1.3	Caracterização das professoras, organização da educação especial inclusiva e fazer docente	63
4.1.4	Papel dos monitores/educadores sociais.....	66
4.2	VIVÊNCIAS OBSERVADAS	68
4.2.1	Caso Bento (nível de suporte 2): fluxo da inclusão.....	69
4.2.2	Carlos (nível 3): o contrafluxo da inclusão	74
4.2.3	Visibilização do trabalho docente e seus dilemas.....	78
	4.2.3.1 Olhares docentes sobre Bento.....	79
	4.2.3.2 Olhares docentes sobre Carlos.....	85
4.2.4	Desafios enfrentados e custo emocional/sobrecarga docente.....	90
4.2.5	Bidocência como alternativa concreta	93
4.2.6	Voz das famílias: concordâncias e limites	95
5	RECURSO EDUCACIONAL.....	99
5.1	TRILHANDO CAMINHOS DA INCLUSÃO: GUIA DE APOIO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA	99
5.1.1	<i>Link de acesso e e-book</i>	<i>99</i>
6	CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS	133
	REFERÊNCIAS	136
	APÊNDICES	146
	ANEXOS.....	157

APRESENTAÇÃO

Desde cedo, cresci em um ambiente familiar de professores apaixonados pela docência, o que despertou em mim o desejo de seguir essa carreira. Iniciei minha formação no curso de Magistério, etapa que me deu base sólida e desenvolveu habilidades essenciais para a prática educativa.

Após aprovação em concurso do Governo do Distrito Federal, iniciei minha trajetória na rede pública. Hoje, com 29 anos de experiência, em ênfase na educação especial e no atendimento a estudantes com diferentes necessidades. Durante 24 anos, atuei no Centro de Ensino Especial, onde desenvolvi um olhar atento às singularidades dos sujeitos e às condições de ensino que favorecem sua participação. Nos últimos cinco anos, aceitei o desafio de atuar em escola regular, em Classe Especial com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa transição ampliou minha compreensão sobre as complexidades da inclusão no cotidiano escolar.

Apesar da formação acadêmica e da participação em palestras sobre inclusão, a experiência na Educação Regular trouxe uma perspectiva mais realista e, por vezes, desafiadora. Atualmente, atuo com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em Classe Especial, muitos em nível de suporte 3. O ponto de inflexão originou da observação das vivências cotidianas junto a estudantes com necessidades semelhantes inseridos em turmas comuns, em níveis de suporte 2 e 3, e das dificuldades enfrentadas por eles e por seus professores. Evidenciaram-se, nesse percurso, insuficiência de monitores, acompanhamentos pedagógicos intermitentes, escassez de materiais de apoio, apoio limitado ao docente diante de demandas específicas e sinais de desgaste profissional nas equipes. Nesses contextos, tornaram-se mais visíveis dificuldades de comunicação, episódios de desregulação e barreiras à participação que poderiam ser mitigadas com apoios e adaptações razoáveis, reforçando minha determinação de qualificar a prática e contribuir para respostas pedagógicas mais efetivas.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um desafio relevante para os sistemas educacionais, na medida em que exige a garantia efetiva de acesso, permanência e aprendizagem em contextos inclusivos. Esse desafio se intensifica diante do crescimento expressivo do número de estudantes com TEA matriculados na Educação Básica, demandando o aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas, das políticas educacionais e dos processos de formação docente.

No Brasil, dados recentes evidenciam a ampliação da inclusão escolar desse público. Segundo o Censo Escolar 2024, houve aumento de 44,4% nas matrículas de estudantes com TEA em relação a 2023, passando de 636.202 para 918.877 matrículas. Entre 2020 e 2024, a proporção desses estudantes matriculados em classes comuns cresceu de 93,2% para 95,7%, indicando um avanço significativo da inclusão em nível nacional (INEP, 2025). Esses dados dialogam com o cenário internacional, no qual estimativas do *Centers for Disease Control and Prevention* indicam que uma em cada 31 crianças de oito anos, nos Estados Unidos, foi identificada com TEA (CDC, 2022).

No contexto brasileiro, o Censo Demográfico 2022 (atualizado em 2024), realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), incorporou pela primeira vez informações específicas sobre o TEA, identificando 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas no país, correspondentes a 1,2% da população com dois anos ou mais (IBGE, 2024). Desse total, um milhão e quatrocentos mil são homens (1,5% da população masculina) e um milhão são mulheres (0,9% da população feminina), evidenciando maior prevalência no sexo masculino. A distribuição por faixa etária revela concentração expressiva entre crianças e adolescentes, com índices de 2,1% entre 0 e 4 anos, 2,6% entre 5 e 9 anos, 1,9% entre 10 e 14 anos e 1,3% entre 15 e 19 anos, totalizando aproximadamente um milhão e cem mil pessoas de 0 a 14 anos com diagnóstico de TEA. Esses dados apontam para uma ampliação significativa dos diagnósticos nos últimos anos, possivelmente associada aos avanços nos processos de identificação e à maior visibilidade do transtorno, reforçando a necessidade de respostas educacionais qualificadas e inclusivas.

Do ponto de vista conceitual, o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por dificuldades persistentes na interação e na comunicação social, bem como por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (APA, 2014). Trata-se de um espectro heterogêneo, que envolve diferentes níveis de autonomia e demandas de apoio, incluindo estudantes que necessitam de acompanhamento contínuo. Entre os desafios mais recorrentes no contexto escolar, destacam-se aspectos relacionados ao comportamento, à linguagem e à comunicação, ao desenvolvimento sensório-motor e às funções executivas, como atenção, memória, motivação, planejamento e organização (Gomes *et al.*, 2014). Tais características contribuem para que a inclusão de estudantes com TEA seja reconhecida como um processo complexo e de elevada visibilidade na Educação Básica (Vicari; Rahme, 2020).

No âmbito do Distrito Federal, a rede pública de ensino organiza o atendimento educacional a crianças público da educação especial da seguinte forma: sala comum (classe comum inclusiva), Classe Especial, Sala de Recursos para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Centros de Ensino Especial (CEE), conforme normativas e documentos orientadores oficiais. Na escola regular, concentram-se a sala comum, a Classe Especial (de caráter transitório, voltada à preparação para inserção ou reinserção em turmas comuns) e a Sala de Recursos, que funciona no contraturno. Os CEE, por sua vez, constituem unidades específicas, externas à escola regular, destinadas ao atendimento de estudantes com demandas educacionais mais complexas (SEEDF, 2024; CEDF, 2023a; CEDF, 2023b). Esse arranjo institucional pressupõe a organização de transições entre diferentes contextos educativos, demandando planejamento pedagógico articulado e oferta de apoios especializados ao longo do percurso escolar.

No contexto empírico desta pesquisa, realizada em uma escola pública localizada em Taguatinga–DF, a instituição possui 670 estudantes matriculados, dos quais 117 têm deficiência. Nesse espaço, há quatro Classes Especiais, cada uma com dois estudantes com TEA. A experiência profissional da pesquisadora nesse contexto evidenciou que, com frequência, a permanência de estudantes em salas comuns ou o encaminhamento para Classes Especiais ou CEEs é definida predominantemente a partir de relatórios e trâmites burocráticos, sem a realização de uma avaliação pedagógica mais cuidadosa e contextualizada das necessidades

individuais. Como consequência, alguns estudantes permanecem em contextos pouco responsivos às suas especificidades, com insuficiência de adaptações e apoios, o que compromete tanto a aprendizagem quanto a qualidade do ensino ofertado.

Esta pesquisa está diretamente relacionada à trajetória profissional da pesquisadora na rede pública do Distrito Federal e ao interesse em compreender, de forma aprofundada, a trajetória de escolarização de estudantes com TEA principalmente os movimentos de transição entre salas comuns e Classes Especiais ou CEEs. A vivência cotidiana na escola permitiu observar desafios enfrentados no âmbito da instituição escolar, na atuação com os pares e familiares, principalmente nos momentos de transição entre os diferentes modelos de escolarização e atendimento que a rede oferece.

Nesse cenário, a transição entre modalidades configura-se como momento crítico, exigindo planejamento, acompanhamento e apoios (Mantoan, 2003). Estratégias bem estruturadas podem promover autonomia e desenvolvimento; por outro lado, falhas de articulação geram descontinuidade e dificuldades nesse processo.

Portanto, neste estudo, esses movimentos são compreendidos como fluxos e contrafluxos, utilizados para descrever e analisar a trajetória escolar dos estudantes com TEA ao longo do contínuo de apoios disponível na rede (classe comum, Classe Especial e Centros de Ensino Especial). Chamamos de fluxo o movimento de aproximação e consolidação da escolarização na classe comum, quando o estudante transita de contextos mais especializados (Classe Especial/CEE) para as turmas comuns e consegue sustentar participação, aprendizagem e progressão escolar (passagem de ano/série), com apoios planejados e acompanhados. Assim, o fluxo não é entendido como simples “transferência” ou “matrícula” na classe comum, mas como ampliação efetiva do acesso ao currículo, da interação e da permanência, evidenciada no cotidiano escolar por indicadores como participação nas atividades, avanços em objetivos do PEI/PAEE, maior autonomia e continuidade da escolarização.

Por sua vez, denominamos contrafluxo os movimentos de reconfiguração do percurso, quando, após tentativas de escolarização na classe comum, ocorre afastamento parcial ou total desse contexto e encaminhamento para Classe Especial

ou CEE. Esses contrafluxos não são definidos como “incapacidade” do estudante ou “não adaptação” individual; são compreendidos, predominantemente, como resposta a barreiras pedagógicas e institucionais e/ou à insuficiência de apoios (organização do tempo, mediações, recursos de comunicação, acessibilidade, coplanejamento, apoio humano, adequações curriculares, entre outros). Dessa forma, o contrafluxo, na leitura desta pesquisa, sinaliza que a escola ainda não conseguiu sustentar, naquele momento, condições para participação e aprendizagem do estudante na classe comum, demandando reorganizações e apoios mais consistentes para que novos movimentos de fluxo possam ocorrer.

Para justificar esse objeto de estudo, utilizamos o arcabouço da política de educação inclusiva. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representou um marco no contexto da educação inclusiva ao deslocar a educação especial de um modelo substitutivo, segregador e centrado na normalidade/anormalidade para uma abordagem fundamentada nos direitos humanos, na valorização da diferença e na garantia do direito incondicional à educação comum.

Ao analisar o documento (Brasil, 2008), observa-se que ele parte do reconhecimento de que a exclusão escolar não decorre das características individuais dos estudantes, mas das barreiras historicamente produzidas pelos sistemas educacionais, pelas práticas pedagógicas homogeneizadoras e pela organização escolar excludente como por exemplo, classes especiais.

Ao adotar a educação inclusiva como princípio estruturante, a política (Brasil, 2008) afirma que igualdade e diferença são valores indissociáveis e que a escola deve se reorganizar estrutural e culturalmente para atender todos os estudantes, sem discriminação.

Nesse sentido, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008) rompe com a lógica integracionista que condicionava o acesso ao ensino comum à capacidade do estudante de se adaptar aos padrões escolares vigentes. Diferentemente das políticas anteriores, que mantinham a responsabilidade educacional dos estudantes, público da educação especial, restrita a serviços paralelos, a política inclusiva estabelece a transversalidade da educação especial em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) passa a ser concebido

como complementar ou suplementar à escolarização, e não mais como substitutivo, reafirmando que o lugar prioritário do estudante com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação é a escola regular, com os apoios necessários para sua participação e aprendizagem.

Vale destacar que esta Política está ancorada em um sólido arcabouço legal e normativo nacional e internacional, como a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDB n. 9.394/1996 (Brasil, 1996), a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro. Esses marcos reforçam a compreensão de que a exclusão educacional configura violação de direitos e que cabe ao Estado assegurar sistemas educacionais inclusivos, capazes de eliminar barreiras arquitetônicas, pedagógicas, comunicacionais e atitudinais. A PNEEPEI (Brasil, 2008), portanto, não se limita a ampliar matrículas, mas propõe a transformação do projeto pedagógico da escola, da formação docente, da avaliação e da gestão educacional, orientando-se pela participação, aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes.

Como pode ser observado à luz da Política de 2008 (Brasil, 2008), a escolarização de estudantes com TEA precisa ser compreendida como um direito incondicional à participação no ensino regular, cabendo aos sistemas educacionais a responsabilidade pela eliminação de barreiras e pela oferta de apoios pedagógicos adequados. Essa política rompe com práticas que historicamente justificaram a segregação escolar com base em diagnósticos ou laudos, ao afirmar que as dificuldades de aprendizagem emergem da interação entre as características do estudante e o contexto educacional, e não exclusivamente de suas condições individuais.

Diante desse marco, os movimentos de fluxo e contrafluxo na escolarização de estudantes com TEA precisam ser analisados criticamente, considerando-se as decisões de permanência, transição ou encaminhamento para Classes Especiais ou Centros de Ensino Especial alinhadas aos princípios da educação inclusiva ou que reproduzem lógicas excludentes incompatíveis com a política de 2008. A centralidade atribuída à avaliação pedagógica processual, ao AEE complementar e à reorganização da escola comum reforça a necessidade de compreender esses

movimentos como expressão das condições institucionais, formativas e organizacionais da escola, e não como limitações inerentes ao estudante.

A atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) preserva elementos centrais da Política de 2008 (Brasil, 2008), principalmente, o reconhecimento da educação como direito universal, a transversalidade da educação especial e a centralidade da escola comum como espaço prioritário de escolarização. Sendo assim, o Decreto n. 12.686/2025 (Brasil, 2025) reafirma explicitamente o compromisso com um sistema educacional inclusivo, estabelece que estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades ou superdotação devem estar incluídos em classes e escolas comuns, e mantém o AEE como serviço complementar ou suplementar, vedando sua substituição à escolarização regular. Assim, do ponto de vista normativo, mantém-se a diretriz de que os fluxos desejáveis são aqueles que ampliam a participação no currículo comum, com eliminação de barreiras pedagógicas, comunicacionais e atitudinais, em consonância com a lógica inaugurada em 2008.

Entretanto, a Política de 2025 (Brasil, 2025) introduz mudanças relevantes que tensionam a análise dos contrafluxos. Ao mesmo tempo em que reafirma a escola comum como lócus prioritário, o Decreto (Brasil, 2025) detalha e institucionaliza o estudo de caso, o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e a possibilidade de oferta do AEE, em caráter excepcional, em Centros de Atendimento Educacional Especializado, inclusive conveniados. Embora essa previsão não autorize formalmente a substituição da matrícula na classe comum, ela reabre, na prática, margens interpretativas para deslocamentos institucionais que podem sustentar contrafluxos, especialmente, em contextos nos quais as escolas comuns não conseguem eliminar barreiras estruturais e pedagógicas.

Além disso, ao reforçar dispositivos de governança, monitoramento e redes intersetoriais, a política de 2025 desloca parte do foco da transformação da escola para a gestão dos apoios, o que pode fortalecer os fluxos quando bem implementado, mas também legitimar encaminhamentos recorrentes para espaços especializados quando tais apoios não se materializam no cotidiano escolar. Nesse sentido, a política de 2025 mantém o discurso inclusivo da política de 2008, mas introduz arranjos operacionais que exigem análise crítica sobre como são utilizados

pelas redes de ensino e sobre seus efeitos concretos nas trajetórias escolares de estudantes com TEA.

Diante desse contexto, formula-se a seguinte questão de pesquisa: quais fatores contribuem para favorecer ou dificultar os fluxos e contrafluxos da escolarização de estudantes com TEA no ensino regular, considerando as barreiras e as possibilidades da educação inclusiva?

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar os fluxos e contrafluxos da escolarização de estudantes com TEA no contexto da educação inclusiva, identificando fatores que favoreçam ou dificultem sua participação e permanência.

1.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Mapear os critérios utilizados no encaminhamento de estudantes com TEA entre sala comum e classes especiais;
- Analisar as estratégias pedagógicas e institucionais relacionadas à permanência e ao aprendizado de estudantes com TEA;
- Compreender percepções de professores, monitores e familiares sobre os fatores que influenciam os fluxos e contrafluxos da inclusão escolar.

Refletir sobre essa problemática implica compreender obstáculos e também identificar práticas, recursos e estratégias que fortaleçam a escolarização do estudante com TEA. Assim, sistematizar e disponibilizar esses conhecimentos à comunidade escolar configura-se como caminho para potencializar práticas inclusivas. Dessa forma, a presente dissertação está estruturada em cinco seções: a seção 1 introduz e apresenta o objeto de estudo, centrado nos fluxos e contrafluxos da escolarização de estudantes com TEA no ensino regular. Fundamenta a justificativa em dados educacionais, no contexto empírico da pesquisa e no arcabouço da política de educação inclusiva. Delimita a questão de pesquisa e explicita os objetivos geral e específicos, orientados à análise dos fatores

pedagógicos, institucionais e relacionais que favoreçam ou dificultem a participação, a permanência e a aprendizagem desses estudantes.

A Fundamentação (seção 2) reúne o marco legal e conceitual da educação inclusiva para a escolarização de estudantes com TEA, explicitando a tensão entre norma e cotidiano e as diretrizes políticas. Delimita o TEA e seus níveis de suporte, relaciona-os aos modelos de atendimento no Distrito Federal (classe comum, AEE, Classe Especial e CEE) e discute o papel docente, o PEI e apresenta as estratégias para a intervenção educacional, como CAA/PECS, TEACCH e CCS.

A seção 3, apresenta o delineamento metodológico da pesquisa, explicitando a abordagem qualitativa e a opção pelo estudo de caso com casos múltiplos. Descreve o contexto e o campo investigado, a caracterização dos casos analisados e os critérios de seleção. Detalha as técnicas e os instrumentos de produção de dados, incluindo análise documental, questionários e observação, bem como os procedimentos de organização, triangulação e análise temática dos dados, além dos cuidados éticos adotados.

A seção 4 foi organizada em três movimentos: (1) contextualização da escola e dos arranjos de atendimento (classe comum, classe especial e AEE); (2) descrição e comparação de dois casos (fluxo e contrafluxo) a partir das vivências observadas; e (3) entrada analítica pela triangulação entre observações, falas docentes, respostas de questionários e voz das famílias.

A seção 5, apresenta o Recurso Educacional que integra a dissertação e foi desenvolvido em formato digital para apoiar práticas docentes voltadas à inclusão de estudantes com TEA. O guia articula pesquisa e prática, reunindo orientações pedagógicas e referenciais para o cotidiano escolar inclusivo.

A seção 6, apresenta a conclusão do estudo, destacando os limites entre política e prática, os apoios pedagógicos, o trabalho docente e as contribuições do estudo, além de apontar perspectivas para investigações futuras.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica foi organizada em subseções que, em conjunto, constroem o quadro explicativo do estudo e sustentam a análise dos percursos de escolarização de estudantes com TEA, articulando bases legais, conceituais e pedagógicas. Inicialmente, discute a educação inclusiva como direito e princípio de

organização do sistema educacional, destacando as tensões entre o marco normativo e as práticas escolares, com ênfase nas diretrizes do Decreto n. 12.686/2025 (Brasil, 2025) que constituiu a atual política. Em seguida, delimita o TEA como condição heterogênea do neurodesenvolvimento e apresenta os níveis de suporte como referências pedagógicas dinâmicas para o planejamento educacional. Na sequência, contextualiza a política de educação inclusiva no Distrito Federal, caracterizando o público e o contínuo de apoios disponíveis, que inclui classe comum, Atendimento Educacional Especializado, Classe Especial e Centros de Ensino Especial. A seção avança ao detalhar as modalidades de atendimento e seus objetivos pedagógicos, o papel do professor da educação especial e os instrumentos normativos que orientam adequações curriculares e acessibilidade. Por fim, compreende o processo inclusivo como dinâmico e coletivo, discutindo estratégias educacionais e práticas pedagógicas alinhadas à abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), que orienta decisões pedagógicas baseadas em evidências e na promoção da participação e da aprendizagem.

2.1 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: BASES LEGAIS, CONCEITUAIS PARA A ESCOLARIZAÇÃO DO TEA

A educação inclusiva busca assegurar o direito de todos a uma formação de qualidade, respeitando as particularidades dos sujeitos e valorizando a diversidade humana. Embora se observem avanços significativos no campo legislativo e pedagógico, a efetivação desse princípio ainda enfrenta desafios, especialmente, no que se refere às transições entre diferentes modalidades e contextos de escolarização, o que evidencia tensões persistentes entre o marco normativo e as práticas escolares cotidianas (Mantoan, 2015). Essa compreensão é reafirmada pela atual Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída pelo Decreto n. 12.686, de 2025, ao estabelecer que a garantia do direito à educação ocorre por meio da organização de um sistema educacional inclusivo, no qual os estudantes públicos da educação especial, entre eles, explicitamente, os estudantes com TEA, devem estar incluídos em classes e escolas comuns, com os apoios necessários à sua participação, permanência e aprendizagem (Brasil, 2025).

Para evitar ambiguidades que impactam diretamente as práticas e as políticas, diferenciamos aqui conceitos que, apesar de circularem como equivalentes,

possuem sentidos e alcances distintos: inclusão educacional, inclusão escolar e educação inclusiva. A inclusão educacional refere-se ao direito amplo de todas as pessoas à educação, envolvendo políticas públicas voltadas à redução das desigualdades sociais e educacionais (Unesco, 1994). A inclusão escolar, por sua vez, focaliza a presença e a participação efetiva do estudante na escola regular, assegurando acesso, permanência e aprendizagem (Mendes, 2006).

Já a educação inclusiva orienta a organização dos currículos, das metodologias e dos processos avaliativos, visando responder à diversidade e promover a aprendizagem conjunta (Boot; Ainscow, 2003). Essa distinção é particularmente relevante no caso do TEA, uma vez que a participação escolar não se esgota na matrícula em salas comuns, exigindo estratégias pedagógicas específicas, recursos acessíveis e suportes adequados. Nessa direção, o Decreto n. 12.686, de 2025, amplia a base conceitual da educação inclusiva ao explicitar princípios como a equidade, o reconhecimento da diversidade humana como valor e o combate ao capacitismo, articulando o direito à educação, à aprendizagem ao longo da vida e à igualdade de oportunidades (Brasil, 2025).

Nesse debate, também explicitamos uma distinção de ênfase entre as autoras Mantoan e Mendes, pois essa diferença contribui para interpretar as tensões entre norma e cotidiano escolar que atravessam a escolarização de estudantes com TEA. Em Mantoan, a inclusão assume caráter normativo e crítico, ao afirmar a centralidade da escola comum e ao problematizar arranjos que mantêm seleção e adaptação do estudante ao padrão escolar, em vez de reorganização institucional do ensino. Ao discutir a integração escolar, a autora assinala que “nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção” (Mantoan, 2003, p. 15), o que nos permite compreender a inclusão como exigência de revisão de práticas e critérios escolares que operam como barreiras.

Em Mendes, por sua vez, o enfoque se direciona à leitura analítica das condições de implementação das políticas e dos limites institucionais que interferem na participação e na aprendizagem no currículo comum, especialmente, quando apoios, tempos, recursos e organização do trabalho pedagógico se mostram insuficientes (Mendes, 2006). Essa perspectiva se evidencia quando, ao analisar a política de inclusão escolar em nível municipal, as autoras observam que a

ampliação de matrículas constitui avanço relevante, mas “ainda está longe de garantir acesso ao currículo”, apontando a necessidade de “avaliar e monitorar a política de inclusão escolar” (Santos; Mendes, 2021, p. 1325). Assim, ao longo desta dissertação, articulamos a ênfase crítico-normativa de Mantoan (2003) com a análise das condições concretas destacadas por Mendes (2006) e por Santos e Mendes (2021), para sustentar a leitura dos percursos de escolarização e das transições entre apoios e modalidades, sem reduzir tais movimentos a explicações centradas no estudante.

No Brasil, a educação inclusiva resulta de um percurso histórico não linear, no qual avanços normativos convivem com limites de implementação. O marco constitucional estabelece a direção desse movimento ao assegurar a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (art. 206, I) e ao prever a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), preferencialmente na rede regular de ensino (art. 208, III) (Brasil, 1988). Na década seguinte, a agenda internacional impulsionada pelas Declarações de Jomtien e de Salamanca reposiciona a escola regular como espaço de aprendizagem conjunta, ao mesmo tempo em que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394, de 1996 (Brasil, 1996) organiza o sistema educacional Brasileiro sob esse princípio (Unesco, 1994). O Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172, de 2001 (Brasil, 2001) acrescenta metas voltadas ao acesso e à permanência do público da Educação Especial no ensino comum, destacando a formação docente e a acessibilidade como dimensões estruturantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008 (Brasil, 2008), consolidou esse movimento ao definir a educação comum como espaço privilegiado de escolarização, ao estabelecer a transversalidade da Educação Especial em todos os níveis e modalidades de ensino, ao prever a oferta do AEE e ao enfatizar a formação continuada dos profissionais da educação. Em continuidade, o Decreto n. 7.611, de 2011 (Brasil, 2011) reforça a articulação entre acessibilidade, apoios especializados e aprendizagem, atribuindo ao poder público a responsabilidade de garantir condições efetivas para a participação escolar. Essa diretriz é reafirmada e aprofundada pelo Decreto n. 12.686, de 2025 (Brasil, 2025), que explicita que a organização do sistema educacional geral deve assegurar a inclusão dos estudantes público da educação especial (incluindo os estudantes com TEA) em classes e escolas comuns,

deslocando o foco das características individuais para as condições pedagógicas e institucionais ofertadas pelo sistema educacional.

No que se refere especificamente ao TEA, a Lei n. 12.764, de 2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando o direito ao acompanhamento especializado em classes comuns, quando indicado, bem como à formação e capacitação de profissionais. O Decreto n. 12.686, de 2025 (Brasil, 2025), reforça essa diretriz ao nomear explicitamente o estudante com TEA como público da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando sua escolarização em classes e escolas comuns, com garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem, assegurados os apoios necessários ao seu desenvolvimento acadêmico e social. Em sequência, a Nota Técnica MEC/SECADI/DPE n. 24, de 2013, esclarece que o apoio especializado não substitui a escolarização nem o AEE, devendo estar articulado a ambos para favorecer a permanência e a aprendizagem dos estudantes.

O Decreto n. 8.368, de 2014 (Brasil, 2014) detalha os apoios relacionados à comunicação, à interação social, à locomoção, à alimentação e aos cuidados pessoais. Em uma perspectiva mais ampla e sistêmica, a Lei Brasileira de Inclusão – Lei n. 13.146, de 2015 (Brasil, 2015) adota a compreensão biopsicossocial da deficiência, deslocando o foco das limitações individuais para as barreiras contextuais, e prevê adaptações razoáveis, tecnologia assistiva e apoios individualizados. Em complemento, a Lei n. 13.977, de 2020 (Brasil, 2020) institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA), contribuindo para a organização dos procedimentos de acesso e suporte na rede escolar.

Ao considerar a educação inclusiva como princípio orientador da organização do trabalho pedagógico, a literatura e a legislação brasileiras convergem para três frentes complementares que materializam esse compromisso no cotidiano escolar (Brasil, 2008; Brasil, 2025). A primeira refere-se ao ambiente e à acessibilidade, envolvendo a organização de rotinas previsíveis, o uso de suportes visuais e a adequação do tempo e do espaço, com a incorporação, quando pertinente, de princípios do Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com Déficits Relacionados com a Comunicação (TEACCH) para conferir maior estrutura ao

cotidiano escolar. Inclui-se também a provisão de tecnologia assistiva e, quando indicado, de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA/PECS), ampliando os repertórios comunicativos dos estudantes (Brasil, 1988; 2008; 2015; 2025).

A segunda frente diz respeito ao currículo e à avaliação, contemplando flexibilizações curriculares e adaptações razoáveis nos objetivos, estratégias, materiais e formas de expressão, associadas a processos avaliativos contínuos e formativos, orientados à participação e ao progresso do estudante (Brasil, 1996; 2001; 2008). A terceira frente envolve a gestão pedagógica, com destaque para o Plano Educacional Individualizado (PEI), articulado ao AEE e aos apoios previstos na legislação específica sobre o TEA. Nesse aspecto, o Decreto n. 12.686, de 2025, (Brasil, 2025) institui o estudo de caso como base obrigatória para a identificação das necessidades educacionais do estudante com TEA e para a elaboração do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), fundamentando as decisões pedagógicas na análise das barreiras, do contexto escolar e das potencialidades do estudante, sem condicionar o acesso aos apoios à exigência de diagnóstico ou laudo médico.

No que se refere aos serviços e estratégias de apoio pedagógico na classe comum, destacamos a *bidocência*, também nomeada na literatura como ensino colaborativo, coensino ou docência compartilhada, como um arranjo de trabalho docente em que professor da classe comum e o professor da Educação Especial atuam conjuntamente, compartilhando planejamento, instrução e avaliação no mesmo grupo de estudantes. Em experiências brasileiras, o ensino colaborativo é descrito como apoio sistemático do professor de Educação Especial dentro da sala comum, articulado a momentos extraclasse de planejamento e reflexão sobre a prática, com potencial para favorecer desenvolvimento profissional e reorganização pedagógica voltada à inclusão (Capellini; Mendes, 2000). Estudos de pesquisa-ação no contexto escolar também indicam que o coensino pode beneficiar a escolarização da turma ao somar conhecimentos docentes, ampliar repertórios metodológicos e compartilhar a responsabilidade de ensinar todos os estudantes no período de atuação conjunta (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016).

Do ponto de vista conceitual, a literatura internacional caracteriza o *coteaching* como um mecanismo de prestação de serviço que combina acesso ao

currículo comum e instrução especializada, realizado por dois profissionais com responsabilidade compartilhada e paridade sobre um mesmo grupo de estudantes, o que pressupõe definição de papéis, coplanejamento e apoio institucional para que a parceria não se reduza à presença auxiliar em sala (Cook; Friend, 1995; Friend, 2008).

Nessa perspectiva, a bidocência não se confunde com a atuação do profissional de apoio escolar, pois se trata de trabalho docente com corresponsabilidade pedagógica; seu foco é qualificar o ensino e reduzir barreiras no cotidiano da sala comum por meio de planejamento conjunto, mediações e adaptações curriculares integradas ao processo de ensino-aprendizagem (Cook; Friend, 1995; Capellini; Mendes, 2000). Assim, ao lado do AEE e de outras formas de apoio previstas na rede, a bidocência se configura como estratégia relevante para sustentar participação e aprendizagem de estudantes com TEA na classe comum, especialmente quando articulada ao PEI/PAEE, à gestão do tempo de planejamento e às condições institucionais de implementação (Vilaronga; Mendes; Zerbato, 2016; Friend, 2008).

No que se refere aos apoios humanos, o Decreto n. 12.686, de 2025, regulamenta a atuação do profissional de apoio escolar, assegurando sua oferta independentemente de laudo médico e definindo sua função como promotora da participação, da interação social, da comunicação e da autonomia do estudante com TEA em todas as atividades escolares, em consonância com o PAEE e com a equipe pedagógica (Brasil, 2025).

No caso do TEA, especialmente nos níveis mais elevados de suporte, essas exigências implicam planejamento pedagógico diferenciado, mediação comunicativa qualificada e monitoramento sistemático por meio do PEI (APA, 2014). Quando essas três frentes operam de forma articulada, observam-se movimentos de participação e aprendizagem; quando se acumulam barreiras, insuficiência de apoios, materiais e tempo para o coplanejamento, tendem a emergir problemas. Nesse sentido, o Decreto n. 12.686, de 2025, ao reafirmar que a matrícula no AEE não pode ser substitutiva à matrícula e à frequência na classe comum, contribui para compreender esses processos não como falhas individuais dos estudantes com TEA, mas como expressão de barreiras pedagógicas e institucionais, reafirmando a

centralidade da escola comum como espaço prioritário de escolarização (Brasil, 2025).

Assim, reconhece-se que o arcabouço jurídico brasileiro ampara o direito à escolarização de estudantes com TEA, mas sua efetividade depende da interação entre políticas públicas, condições de trabalho docente e práticas pedagógicas responsivas. É nesse intervalo entre a norma e o cotidiano escolar que se insere a análise desenvolvida nesta dissertação.

2.2 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E OS NÍVEIS DE SUPORTE

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como uma condição do neurodesenvolvimento que envolve diferenças persistentes na comunicação e na interação social, bem como a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, com início no período do desenvolvimento (APA, 2014). Trata-se de uma condição de manifestação heterogênea, cujas características se expressam de maneira diversa entre os indivíduos, repercutindo de forma diferenciada na participação escolar e nos processos de aprendizagem.

A literatura aponta que essas características estão frequentemente associadas a impactos em funções executivas, como inibição de respostas, planejamento, controle atencional e flexibilidade cognitiva, aspectos que se refletem tanto na comunicação e na interação social quanto na organização das rotinas acadêmicas (Corso *et al.*, 2013). Somam-se a essas análises, explicações de base cognitiva, que destacam diferenças na teoria da mente, com efeitos sobre a compreensão de estados mentais de pares e adultos, dificultando a antecipação de ações e a negociação de acordos sociais (Santana; Silva, 2019). Do ponto de vista do desenvolvimento, estudos indicam trajetórias que se afastam do curso típico, com repercussões diretas para a linguagem e a socialização, elementos centrais da vivência escolar.

No contexto educacional, as limitações descritas pela literatura precisam ser compreendidas como dimensões a serem trabalhadas intencionalmente, de modo que o planejamento pedagógico não permaneça ancorado em um perfil idealizado de estudante, mas reconheça a diversidade real presente nas turmas, incluindo estudantes com TEA, em consonância com a perspectiva de educação inclusiva como princípio transversal da escolarização e articulada ao ensino comum (Brasil,

2008; Brasil, 2011). Isso implica flexibilizar objetivos, diversificar metodologias, adaptar materiais e modos de resposta e organizar apoios pedagógicos e de acessibilidade para remover barreiras à participação e à aprendizagem, preservando o acesso ao currículo comum (Brasil, 2011; Brasil, 2015).

Do ponto de vista da docência, trata-se de orientar o planejamento por práticas pedagógicas universalistas, entendendo a diferença como um dado ordinário do desenvolvimento humano e ampliando oportunidades para que todos os estudantes aprendam, sem reduzir a resposta pedagógica à lógica do “aluno padrão” (Florian, 2011). Nessa direção, adota-se um desenho pedagógico que amplia múltiplas formas de engajamento, representação e expressão, com rotinas previsíveis e suportes (como apoios visuais e ensino de estratégias de autorregulação), além de processos avaliativos de caráter processual e formativo, alinhados às necessidades concretas dos estudantes e ao direito à igualdade de oportunidades na escolarização (Brasil, 2015).

Nesse processo, o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5), da *American Psychiatric Association*, oferece uma linguagem comum e critérios sistematizados para a identificação de necessidades e para a caracterização dos níveis de suporte, contribuindo para o planejamento pedagógico e a alocação de recursos educacionais. O DSM-5 propõe três níveis de suporte (1, 2 e 3), que indicam a intensidade de apoio requerida para a participação nas atividades da vida diária (APA, 2014). Nesta dissertação, tais níveis são compreendidos como referências pedagógicas dinâmicas, uma vez que a necessidade de apoio pode variar conforme as adaptações, mediações e condições do ambiente escolar se tornam mais responsivas. Assim, a indicação do nível de suporte informa o planejamento, mas não determina de forma fixa o percurso educacional do estudante.

No nível 1, caracterizado como “necessita de apoio”, observa-se a demanda por ajustes consistentes na comunicação, na previsibilidade das atividades e na clareza das instruções. No contexto da sala de aula, recomenda-se explicitar metas de autonomia, organizar tarefas em etapas sequenciadas e utilizar antecipações visuais que favoreçam a compreensão e a organização do estudante.

O nível 2, definido como “necessita de apoio substancial”, requer mediação frequente, com uso ampliado de recursos visuais, encadeamento das tarefas em

passos menores e atenção sistemática à carga sensorial do ambiente. Essas estratégias visam favorecer a permanência, o engajamento e a participação do estudante nas atividades propostas.

Já o nível 3, classificado como “necessita de apoio muito substancial”, pressupõe mediação intensiva, ampliação do tempo destinado às transições e adaptações de acesso ao currículo, como o uso de materiais concretos e formas alternativas de resposta. Incluem-se, ainda, planos de correção para momentos de maior exigência cognitiva, sensorial ou emocional, de modo a sustentar a participação do estudante em contextos escolares desafiadores.

Para além da classificação, organiza-se o enfoque pedagógico do TEA em quatro eixos integrados:

a) Comunicação e linguagem. Considera repertórios diversos, incluindo Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA/PECS) quando indicada, e prevê múltiplas formas de expressão (respostas visuais, gestos, objetos de referência, escolhas por pictogramas). A ampliação de canais comunicativos reduz frustrações e favorece engajamento acadêmico (APA, 2014; Corso *et al.*, 2013);

b) Interação social e participação. Estrutura situações de coparticipação com papéis definidos, regras visuais e agrupamentos flexíveis (díades e pequenos grupos).

Rotinas previsíveis, agendas visuais e quadros do tipo “agora/depois” contribuem para participação e autonomia;

c) Autorregulação e aspectos sensoriais. Mapeia gatilhos (ruído, luminosidade, fluxo de pessoas) e propõe ajustes: espaços de pausa, sinalização objetiva, tempo adicional para transições e materiais sensoriais quando pertinentes. Elementos do TEACCH são mobilizados naquilo que conferem estruturabilidade ao ambiente e ao tempo de tarefa;

d) Funções executivas e aprendizagem acadêmica. Desdobra objetivos em passos observáveis, utiliza modelagens e pistas graduadas e registra evidências de progresso. A avaliação prioriza trajetória (participação, independência progressiva, generalização) e não apenas produtos finais.

A avaliação pedagógica articula-se ao PEI, entendido como instrumento de gestão do direito à aprendizagem: define metas, apoios, responsáveis e prazos de revisão, em diálogo com o AEE e com as orientações da legislação específica (Brasil

2012; 2014). Em contextos em que ambiente, currículo e gestão operam de forma integrada, observam-se avanços de participação; em contextos com apoios intermitentes ou insuficientes, tendem a ocorrer recuos temporários de participação, demandando recomposição de arranjos.

Escalas padronizadas podem compor a avaliação complementar do nível de suporte, como a *Gilliam Autism Rating Scale* e a *Childhood Autism Rating Scale*, desde que articuladas à leitura pedagógica e não como critérios exclusivos de decisão escolar (Wilson, 2012). Nessa perspectiva, o uso de instrumentos clinicométricos informa, mas não substitui, o planejamento didático centrado em barreiras e apoios.

No plano normativo, a Lei n. 12.764, de 2012 (Brasil, 2012) reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e assegura, quando indicado, o acompanhamento especializado em classes comuns, bem como a formação e a capacitação de profissionais. Em termos conceituais, a referência do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-5) compreende o TEA como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças persistentes na comunicação e na interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, com variação de perfis e níveis de suporte (APA, 2014). Essa abordagem substitui classificações anteriores e favorece uma organização pedagógica centrada na identificação de barreiras e na provisão de apoios, em detrimento de leituras fixas ou medicalizantes.

Para fins desta pesquisa, “fluxo” e “contrafluxo” designam movimentos observáveis na trajetória escolar do estudante com TEA: o fluxo corresponde à continuidade e ao avanço com participação no ensino comum; o contrafluxo, às interrupções, regressões ou deslocamentos do percurso associados a barreiras e a respostas institucionais insuficientes. Nesse sentido, a compreensão do TEA como condição heterogênea do neurodesenvolvimento e a adoção dos níveis de suporte como referências pedagógicas dinâmicas permitem analisar os movimentos de fluxo e contrafluxo ao longo da trajetória escolar.

Os fluxos tendem a se consolidar quando as características do estudante são consideradas no planejamento pedagógico, com a oferta de adaptações, mediações e apoios proporcionais às suas necessidades, favorecendo a participação em salas comuns e o acesso ao currículo. Por outro lado, os contrafluxos emergem quando as

respostas institucionais se mostram insuficientes, rígidas ou desarticuladas e quando há fragilidades no apoio familiar necessário à continuidade das estratégias pedagógicas, resultando em reconfigurações do percurso escolar que podem deslocar o estudante para contextos mais segregados. Assim, os fluxos e contrafluxos não devem ser interpretados como decorrência direta dos níveis de suporte atribuídos ao estudante, mas como expressão da interação entre condições pedagógicas, organizacionais, institucionais e familiares, evidenciando a centralidade das práticas educativas, das políticas institucionais e da corresponsabilização entre escola e família na promoção (ou restrição) da escolarização inclusiva.

2.3 EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO DISTRITO FEDERAL: PÚBLICO ELEGÍVEL E MODELOS DE ATENDIMENTO

A Educação Inclusiva no Distrito Federal, alinhada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 e 2025 (Brasil, 2008; 2025), tem sido estruturada com o objetivo de favorecer o acesso, a permanência e a aprendizagem do público da educação especial, entre o qual se incluem os estudantes com TEA, integrando a Educação Especial à proposta pedagógica da escola regular, com oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e articulação sistemática com o ensino comum. Nessa perspectiva, a caracterização do público assume papel central, pois orienta o planejamento dos apoios, a organização dos serviços e a definição das responsabilidades pedagógicas no território.

A caracterização do público com TEA que frequenta a rede pública do Distrito Federal evidencia elevada heterogeneidade, que se expressa em diferentes eixos. No campo da comunicação e da linguagem, observa-se desde a presença de fala funcional até a necessidade do uso de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA/PECS). No que se refere à interação e à participação, destacam-se demandas por rotinas previsíveis, papéis explicitados e regras visuais que favoreçam o engajamento em atividades coletivas. Aspectos relacionados à autorregulação e às sensibilidades sensoriais também se fazem presentes, implicando ajustes de contexto, como espaços de pausa, organização do tempo e do espaço e antecipações visuais, em diálogo com princípios de estruturabilidade do ambiente.

Somam-se a esses fatores as diferenças em funções executivas, como planejamento, memória de trabalho e flexibilidade cognitiva, com implicações diretas no desdobramento das tarefas e na mediação de pistas pedagógicas.

Nesse contexto, a indicação dos níveis de suporte (1, 2 e 3), conforme proposto pelo DSM-5, é compreendida como uma referência dinâmica para a escola, uma vez que a intensidade dos apoios pode variar à medida que adaptações curriculares, mediações pedagógicas e condições ambientais se tornam mais responsivas (APA, 2014). Assim, a caracterização do público não se restringe à etiqueta diagnóstica, mas articula avaliação pedagógica contínua (considerando participação, comunicação funcional e autonomia nas rotinas) e documentação sistemática por meio do Plano Educacional Individualizado (PEI), em consonância com o AEE e com os apoios previstos na legislação específica (Brasil, 2012; 2014).

No Distrito Federal, os estudantes com TEA circulam por diferentes modalidades de atendimento que compõem arranjos diversos de apoio ao longo da trajetória escolar, incluindo a sala comum, a Classe Especial, a Sala de Recursos/AEE e os Centros de Ensino Especial (CEE). As modalidades, atribuições e responsabilidades da Educação Especial no sistema de ensino do DF são definidas por normativas locais, com destaque para a Resolução CEDF n. 3/2023, que estabelece normas e diretrizes para a organização do atendimento, os processos avaliativos e os registros pedagógicos.

A organização interna das unidades escolares e os instrumentos de registro seguem o Regimento Escolar da Rede Pública do Distrito Federal (SEEDF, 2015), enquanto as decisões didáticas e avaliativas se alinham ao Currículo em Movimento (2018), documento curricular oficial da rede (SEEDF, 2018). A atuação docente no AEE observa critérios e habilitações definidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, conforme a Portaria n. 435/2021, que organiza os perfis e os locais de atuação do professor especializado. Complementarmente, a SEEDF dispõe de Orientação Pedagógica da Educação Especial, documento que integra a modalidade à proposta pedagógica da escola e orienta processos de adaptação e flexibilização curricular (SEEDF, 2010).

Nesse arranjo, a inclusão escolar de estudantes com TEA constitui simultaneamente um desafio e uma exigência de reorganização para o sistema educacional. No Distrito Federal, o atendimento ao público elegível da Educação

Especial organiza-se prioritariamente na sala comum, que se configura como espaço de escolarização, orientado pelo Currículo em Movimento, com flexibilizações curriculares e adaptações razoáveis. A Classe Especial assume caráter transitório no interior da escola regular, com grupos reduzidos e intensificação didáticometodológica voltada ao desenvolvimento de metas funcionais e acadêmicas prioritárias. A Sala de Recursos/AEE, ofertada no contraturno, concentra-se na acessibilidade pedagógica e no uso de tecnologias assistivas, sem substituir a escolarização em classe comum. Já os Centros de Ensino Especial (CEE) atendem, de forma especializada, estudantes que, em determinado período, demandam apoios intensivos e uma organização curricular funcional não viável no ensino comum (Brasil, 2008, 2025; Distrito Federal, 2019).

Esse conjunto de modalidades configura um contínuo de apoios e possibilidades de transição que devem ser planejadas, acompanhadas e registradas no PEI, com base no estudo de caso do estudante, conduzido pela equipe escolar (docentes da classe comum e do AEE, gestão/equipe pedagógica e, quando pertinente, profissional de apoio), com participação do estudante e de sua família, de modo a subsidiar decisões fundamentadas em evidências pedagógicas, registros institucionais e no acompanhamento familiar. As estratégias de matrícula e a modulação de turmas incluem a redução proporcional do número de estudantes nas classes comuns inclusivas, bem como a possibilidade de monitoria e outros apoios, conforme critérios definidos pela rede (SEEDF, 2023b). Os estudos de caso orientam encaminhamentos e reavaliações periódicas, com prioridade ao atendimento inclusivo sempre que as condições pedagógicas o permitam, reafirmando o compromisso com a escolarização em contextos comuns (Distrito Federal, 2023a; SEEDF, 2023b).

2.3.1 Classe comum

A classe comum inclusiva reúne estudantes com e sem deficiência, é orientada pelo Currículo em Movimento e segue as diretrizes pedagógicas da rede. A organização do ensino envolve flexibilização de objetivos, diferenciação de estratégias e materiais, adaptações nos modos de resposta e avaliação processual centrada em participação e progresso. Quando indicado em estudo de caso, articula-se ao AEE no contraturno para identificar, elaborar e organizar recursos de

acessibilidade e tecnologia assistiva (Brasil, 2001; 2008; Distrito Federal, 2019). Para as classes comuns, a estratégia de matrícula prevê redução proporcional do número total de estudantes conforme a quantidade de alunos com deficiência na turma e a possibilidade de alocação de monitor para apoiar as necessidades específicas, de modo a adequar as condições didático-pedagógicas. No Ensino Fundamental, anos iniciais, por exemplo, há parâmetros máximos de estudantes com TEA por turma e totais correspondentes, conforme portaria de matrícula vigente, devendo a unidade escolar observar esses limites e registrar em estudo de caso as necessidades de apoio (SEEDF, 2023b).

Para garantir a equidade no acesso, os estudantes com deficiência matriculados no ensino regular têm direito ao AEE em salas de recursos multifuncionais, serviço pedagógico conduzido por professor especializado que complementa (deficiência/TGD) e suplementa (altas habilidades/superdotação) o trabalho da classe comum, sem o substituir (Brasil, 2001; Brasil, 2008). A triagem inicial e os encaminhamentos observam avaliação pela equipe especializada da escola; quando houver indicação para Classe Especial, CEE ou EJA interventiva, o caso é submetido à Comissão Permanente de Estudo de Caso.

Além disso, estudantes com deficiência e/ou TEA registrados na plataforma do DF, i-Educar (Sistema de Gestão Escolar da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF), utilizada para fins de escrituração/registro escolar e gestão administrativa, como matrícula, enturmação e emissão de documentação, devem passar por estudo de caso anual para ajustar procedimentos de atendimento, com priorização do atendimento inclusivo quando as condições pedagógicas o permitirem, em consonância com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008; SEEDF, 2023b).

2.3.2 Classe especial

A Classe Especial integra a escola regular e atende, em caráter temporário, estudantes que, em determinado período, requerem intensificação de mediações e organização didático-metodológica não viável na classe comum. Caracteriza-se por grupo reduzido, foco funcional e acadêmico, rotinas estruturadas e planejamento individualizado, com vivências periódicas e atividades com turmas regulares, de

modo a planejar a transição quando surgem evidências de participação ampliada (Distrito Federal, 2010; 2019; SEEDF, 2023b).

A abertura de Classe Especial ocorre mediante solicitação da Diretoria Regional de Ensino à Subsecretaria competente, restrita a casos de TGD/TEA, deficiência auditiva ou visual, com encaminhamento fundamentado pela equipe pedagógica e serviços de apoio, conforme a Estratégia de Matrícula. A decisão sobre enturmação, manutenção por até dois anos ou excepcional prorrogação apoia-se em estudo de caso (preferencialmente ao final do ano letivo), seguindo critérios normativos divulgados pela Subsecretaria de Educação Inclusiva e Integral no DF (SUBIN), responsável por definir, implantar e acompanhar políticas, diretrizes e orientações de educação inclusiva e integral na rede pública do DF (inclui diretorias e gerências ligadas a inclusão, AEE, tempo integral e direitos humanos/diversidade) e pela Subsecretaria de Planejamento, Acompanhamento e Avaliação (SUPLAV), que cuida do planejamento estratégico, acompanhamento e avaliação da rede, além de elaborar normas e diretrizes sobre a organização e o funcionamento do Sistema de Ensino do DF (Distrito Federal, 2010; SEEDF, 2023b).

O encaminhamento parte de relatório circunstanciado que considera: esgotamento das possibilidades indicadoras de inclusão na classe comum; avaliação pedagógica da competência acadêmica/curricular e funcional; parecer clínico, quando indicado (psiquiatria/neurologia/psicologia); e análise contextual escolar e familiar, com participação da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, registrando adaptações realizadas, comportamentos observados e justificativas pedagógicas (CNE/CEB, 2001; Distrito Federal, 2010).

O trabalho docente na Classe Especial adota o currículo em movimento da Educação Básica com flexibilização conforme necessidades, podendo ofertar, no contraturno, atividades voltadas à autonomia e socialização (por exemplo, orientação e mobilidade). A Classe Especial mantém vínculo à etapa do estudante (Educação Infantil, Ensino Fundamental. Anos Iniciais, ou EJA interventiva) e incentiva interações com turmas regulares. O retorno à classe comum decorre de avaliação pedagógica e anuência da família. No processo de composição de turma, recomenda-se não agrupar estudantes com diferentes deficiências na mesma classe, resguardando homogeneidade de necessidades educacionais para fins didático-metodológicos (CNE/CEB, 2001; Distrito Federal, 2010).

Quanto a parâmetros de idade, a Classe Especial atende, em geral, a faixa de quatro a 15 anos, observando diferença máxima de quatro anos entre estudantes da mesma turma. O monitoramento contínuo por estudos de caso e registros em PEI orienta ajustes de apoios e decisões de transição para a classe comum, priorizando o atendimento inclusivo quando as condições pedagógicas se mostram presentes (Distrito Federal, 2010; 2019; SEEDF, 2023b).

2.3.3 Centro de Ensino Especial

Os Centros de Ensino Especial (CEE) constituem unidades especializadas fora da escola regular, destinadas a estudantes que, em determinado período, demandam apoios intensivos e organização curricular funcional não viáveis no ensino comum. O trabalho pedagógico adota o Currículo da Educação Básica do DF (Currículo em Movimento) com adequações significativas e, currículo funcional, envolvendo profissionais especializados, metodologias específicas e recursos e equipamentos apropriados (Distrito Federal, 2019; SEEDF, 2023b). No Distrito Federal, diferentemente de vários sistemas estaduais e municipais, os CEE permanecem integrados à rede pública, reconhecendo-se a necessidade de espaços estruturados para acompanhamento individualizado e estratégias pedagógicas ajustadas às características de estudantes com barreiras significativas de comunicação e autorregulação, sem prejuízo do direito à educação de qualidade (Distrito Federal, 2003; 2019; SEEDF, 2023b).

As decisões de ingresso, permanência e transição são pedagógicas e documentadas: envolvem a equipe do CEE e a família, baseiam-se em relatórios educacionais e observam critérios (idade, natureza e amplitude das necessidades, condições integradoras do contexto). Quando as evidências do PEI indicam redução da intensidade de mediações, aumento de participação e generalização de habilidades, formaliza-se a transferência para escola regular, com documentação do percurso e orientações para continuidade dos apoios. Em sentido inverso, quando os registros sinalizam barreiras persistentes no contexto atual, planejam-se ajustes de ambiente e intensificação de apoios, com permanência temporária em Classe Especial ou encaminhamento ao CEE, sempre com revisões datadas e critérios pedagógicos transparentes, em consonância com a Lei n. 3.218/2003 (Distrito

Federal, 2003) e com as normas e orientações vigentes no Sistema de Ensino do DF (CEDF/2019; SEEDF/2019; CEDF, 2019; SEEDF, 2019).

Nessa perspectiva, as modalidades operam como contextos complementares em um contínuo de apoios: a sala comum é o espaço ordinário de escolarização; a Classe Especial, dispositivo transitório de intensificação didático-metodológica; o AEE, complementar e no contraturno; e os CEE, especializados para situações que requerem apoio intensivo e currículo funcional. Essa lógica preserva o foco pedagógico, documenta as decisões de percurso e organiza fluxos (ampliação de presença e participação no ensino comum) e contrafluxos (retornos temporários a dispositivos especializados) com base em evidências (Brasil; 2008; Distrito Federal, 2019; SEEDF, 2023b).

Para sistematizar as características apresentadas e facilitar a comparação entre os arranjos de escolarização e apoio descritos, apresenta-se, a seguir, o Quadro 1, que sintetiza semelhanças e diferenças entre classe comum (inclusiva), Classe Especial e Centro de Ensino Especial (CEE) no Distrito Federal.

Quadro 1 - Semelhanças e diferenças entre classe comum (inclusiva), Classe Especial e Centro de Ensino Especial (CEE) no Distrito Federal

Dimensão	Classe comum (inclusiva)	Classe Especial	Centro de Ensino Especial (CEE)
Natureza / posição na rede	Espaço ordinário de escolarização; reúne estudantes com e sem deficiência; orientada pelo Currículo em Movimento e diretrizes pedagógicas da rede.	Modalidade na escola regular; dispositivo temporário para intensificação de mediações e organização didático-metodológica não viáveis na classe comum naquele período.	Unidade especializada fora da escola regular, integrada à rede do DF; destinada a estudantes que demandam apoios intensivos e organização curricular funcional não viáveis no ensino comum, em determinado período.
Foco do atendimento	Participação, permanência e aprendizagem no currículo comum, com flexibilizações e apoios quando indicados.	Intensificação didático-metodológica (foco funcional e acadêmico), rotinas estruturadas e planejamento individualizado, com vivências periódicas com turmas regulares para preparar transições.	Apoios intensivos e estratégias especializadas; currículo funcional e adequações significativas, com metodologias específicas e recursos/equipamentos apropriados.

Currículo e avaliação	Flexibilização de objetivos; diferenciação de estratégias e materiais; adaptações nos modos de resposta; avaliação processual centrada em participação e progresso.	Currículo em Movimento com flexibilização conforme necessidades; planejamento individualizado; pode incluir atividades no contraturno voltadas à autonomia e socialização.	Currículo em Movimento com adequações significativas e currículo funcional; acompanhamento individualizado com estratégias ajustadas às barreiras (ex.: comunicação e autorregulação).
Apoios e serviços associados	Articulação com o AEE no contraturno (serviço conduzido por professor especializado que complementa/suplementa sem substituir a classe comum); possibilidade de monitor e redução proporcional do número de estudantes conforme parâmetros da rede; estudo de caso anual (i-Educar) para ajustes de atendimento.	Apoios intensificados e organização didático-metodológica específica; decisões e ajustes registrados em PEI e estudos de caso, com participação de equipe pedagógica e serviços de apoio.	Equipe e recursos especializados; decisões pedagógicas documentadas; orientações para continuidade dos apoios quando há transição para escola regular.
Crítérios de encaminhamento	Priorização do atendimento inclusivo quando as condições pedagógicas o permitirem; necessidades de apoio registradas em estudo de caso e avaliadas pela equipe especializada.	Encaminhamento baseado em relatório circunstanciado, incluindo: esgotamento das possibilidades indicadoras de inclusão na classe comum; avaliação pedagógica acadêmica/curricular e funcional; análise contextual escolar e familiar; registros das adaptações e justificativas pedagógicas; parecer clínico quando indicado; decisão por instâncias da rede (estudo de caso/comissões).	Ingresso/permanência/transição definidos por evidências pedagógicas e relatórios educacionais; critérios incluem idade, natureza e amplitude das necessidades e condições integradoras do contexto; revisões datadas e critérios pedagógicos transparentes.
Dimensão	Classe comum (inclusiva)	Classe Especial	Centro de Ensino Especial (CEE)
Temporalidade permanência	Escolarização regular com apoios ajustados por estudo de caso e registros institucionais.	Atendimento temporário; manutenção por período definido pela rede, 2 anos, (com possibilidade excepcional de prorrogação, conforme critérios), orientado por estudos de caso e registros em PEI.	Permanência vinculada à necessidade de apoios intensivos; quando PEI indica redução de mediações, aumento de participação e generalização de habilidades, formaliza-se transferência para escola regular; em caso de barreiras persistentes, planejam-se ajustes e intensificação de apoios.

Fonte: Quadro comparativo- Elaboração própria, com apoio do ChatGPT (OpenAI) na organização e redação do quadro, com base em Brasil (2001; 2008), CNE/CEB (2001), Distrito Federal (2003; 2010; 2019) e SEEDF (2023a; 2023b), com revisão e validação da autora.

2.4 O PROFESSOR DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO DISTRITO FEDERAL

A efetivação da educação inclusiva no Distrito Federal requer docentes com formação específica e atuação colaborativa, em consonância com a LDB n. 9.394/1996 (art. 59, III – Brasil, 1996), que prevê professores formados e especializados para o atendimento do público da Educação Especial. Em âmbito nacional, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (Brasil, 2001) define que o professor especializado deve identificar necessidades educacionais, planejar e implementar flexibilizações e adaptações curriculares, selecionar e avaliar recursos de acessibilidade e trabalhar em parceria com o professor da classe comum, apoiando práticas que promovam participação e aprendizagem. A Portaria SEEDF n. 435/2021 estabelece critérios de habilitação/atuação no AEE e reforça a necessidade de formação específica e desenvolvimento profissional contínuo (Distrito Federal, 2021)

No conjunto de atribuições, compete ao professor da Educação Especial/AEE: identificar, elaborar e organizar serviços, recursos pedagógicos e de acessibilidade; planejar, acompanhar e avaliar adaptações razoáveis e flexibilizações curriculares; orientar docentes e famílias no uso de recursos e estratégias; articular o que é desenvolvido no AEE com as práticas da sala comum; e documentar metas, apoios, responsáveis e revisões em Plano Educacional Individualizado (PEI) e demais registros acadêmico-pedagógicos, assegurando acompanhamento processual. Essa atuação supõe coplanejamento sistemático com professor regente e equipe pedagógica, com devolutivas periódicas ancoradas em evidências de participação, independência progressiva no uso de apoios e generalização entre contextos (Brasil, 2008; Distrito Federal, 2019; CEDF, 2023).

A literatura de formação docente em educação inclusiva converge para dois eixos complementares. O eixo estrutural envolve políticas e redes de apoio que asseguram condições de trabalho, tempos institucionais para planejamento e acesso à tecnologia assistiva; o eixo processual enfatiza desenvolvimento profissional em serviço, reflexão crítica sobre a prática e cultura de colaboração na escola. Essa leitura, sistematizada por Miranda e Galvão Filho, dialoga com autores da formação docente que defendem processos situados e colaborativos, com foco na análise de práticas e no domínio de recursos do AEE, alinhando o discurso de “educação para todos” às condições reais de implementação (Miranda; Galvão, 2012).

Nesse quadro, o professor da Educação Especial participa da produção e leitura de evidências que embasam decisões sobre fluxos e contrafluxos (entre sala comum, Classe Especial e CEE). As decisões observam critérios pedagógicos registrados no PEI, metas atingidas/pendentes, intensidade das mediações, condições do ambiente de ensino e indicadores de participação, evitando encaminhamentos baseados apenas em trâmites burocráticos e assegurando prazos e revisões datadas; tal procedimento guarda coerência com as diretrizes da PNEEPEI e das normas distritais vigentes (Distrito Federal, 2019; CEDF, 2023).

O professor da Educação Especial no DF exerce um papel técnicopedagógico estratégico: atua como ponte entre currículo, acessibilidade e participação, estruturando em parceria com a escola e a família, as condições de ensino que sustentam trajetórias mais contínuas e equitativas de estudantes com TEA no ensino comum (CEDF, 2023; SEEDF, 2021).

2.5 ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA E REGIMENTO DA REDE PÚBLICA DO DF

A consolidação de currículos inclusivos na rede pública do Distrito Federal implica organizar o ensino para que todos os estudantes tenham acesso, participação e aprendizagem, por meio de flexibilizações e adaptações curriculares planejadas em diálogo com o projeto pedagógico da escola. Em termos normativos, a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (Brasil, 2001) especifica que as classes comuns se organizem com ajustes em objetivos, conteúdos, estratégias, recursos e avaliação, assegurando respostas educacionais compatíveis com o desenvolvimento do público-alvo da educação especial. Em convergência, os materiais de referência do MEC/SEESP

(Brasil, 2002; 2003) propõem o currículo comum como referência, com ajustes graduais e progressivos, de menor ou maior alcance, conforme necessidades identificadas. No plano local, o Regimento da SEEDF determina que as adequações sejam formalizadas em instrumentos próprios da unidade de gestão central, compondo a documentação pedagógica anual e articulando-se ao PEI quando houver (Distrito Federal, 2019; 2022).

Com base nesse marco, distinguem-se adequações não significativas e significativas. Nas primeiras, preservam-se os objetivos essenciais do currículo,

realizando-se ajustes na apresentação de conteúdos, nas instruções, no tempo e nas formas de registro e resposta. Nas segundas, quando o estudante requer alterações mais amplas, redefinem-se objetivos, selecionam-se conteúdos de maior funcionalidade e planejam-se procedimentos avaliativos compatíveis.

Em situações nas quais as habilidades adaptativas precisam ganhar centralidade para a vida diária e a participação social, pode-se adotar o currículo funcional, sem descaracterizar o direito ao currículo comum e sempre em articulação com o Projeto Político-Pedagógico (MEC/SEESP, Brasil, 2003). Em sentido estrito, “funcional” refere-se a objetivos com valor de uso no cotidiano do estudante e aplicáveis de imediato ou no futuro próximo (Suplino, 2005), em domínios como comunicação, autocuidado, mobilidade, interação social, organização de rotinas e preparação para o trabalho, sem excluir metas acadêmicas recontextualizadas com função social.

No plano legal e de políticas, a Lei Brasileira de Inclusão assegura adaptações razoáveis e acessibilidade como condições para acesso, participação e permanência (Brasil, 2015, art. 28). O Decreto n. 7.611/2011 dispõe sobre a educação especial e o AEE, prevendo serviços, recursos e tecnologia assistiva (Brasil, 2011). A BNCC (Res. CNE/CP n. 2/2017) enfatiza o desenvolvimento de competências e a flexibilização para equidade, reforçando a necessidade de ajustes pedagógicos (Brasil, 2017). No DF, a Resolução n. 01/2009-CEDF, art. 40, assegura o currículo funcional a estudantes que dele necessitem, definindo-o como instrumento educacional para promover integração social e autonomia nas ações cotidianas (Distrito Federal, 2009).

A implementação efetiva das medidas demanda planejamento individualizado, observação sistemática e registro das adequações, de seus efeitos e das revisões periódicas. Para orientar a intensidade dos apoios, a literatura técniconormativa recomenda identificar áreas de necessidade, definir recursos e estratégias correspondentes, graduar a intensidade (intermitente, limitada, extensiva ou pervasiva) e registrar o plano individualizado de apoio (MEC/SEESP, Brasil, 2003).

Segundo Mendes (2006), a efetivação da escolarização inclusiva exige planejamento articulado ao currículo da classe comum, com provisão de apoios adequados e registro sistemático para orientar ajustes pedagógicos. No DF, o

Regimento organiza um fluxo de decisões: avaliação pedagógica inicial, definição de metas no PEI, implementação de apoios na sala comum e no AEE, registros processuais e revisões datadas, que podem sustentar fluxos (ampliação de participação na classe comum) ou contrafluxos temporários (intensificação de apoios em Classe Especial/CEE), sempre com justificativa pedagógica e pactuação com a família (Distrito Federal, 2019; 2022).

No campo da acessibilidade, os Recursos de Acessibilidade ao Currículo abrangem estruturas: (a) arquitetônica (rampas, corrimãos, banheiros adaptados e demais recursos de mobilidade e segurança); (b) comunicação e informação (CAA, pictogramas, Braille, Libras e Libras Tátil, recursos táteis/hápticos, formatos digitais acessíveis); e (c) pedagógica (flexibilização de estratégias, materiais e avaliações). As orientações contemporâneas de inclusão enfatizam objetivos de aprendizagem explícitos, critérios avaliativos transparentes, diversificação de estratégias e acomodações razoáveis no cotidiano escolar (Brasil; 2017; Unesco; 2020).

No plano didático-metodológico, as adequações organizativas abrangem tempo, espaço e agrupamentos, sinalização acessível, oferta de materiais em formatos alternativos e disponibilização de tecnologia assistiva; as adequações metodológicas incluem mediações graduadas, modelagem e prática guiada, tarefas com diferentes vias de realização e múltiplas formas de expressão para demonstrar conhecimento.

O ponto de partida é o perfil de aprendizagem do estudante, construído por avaliação pedagógica: define-se o que priorizar (funcionalidade e relevância curricular), como ensinar (estratégias, recursos, TA) e quando revisar (prazos e critérios). Com essa lógica, o currículo torna-se flexível sem perder rastreabilidade, documentando a relação entre barreira identificada, adaptação implementada e evidência de participação/progresso (CNE/CEB, 2001; MEC/SEESP, 2003; Distrito Federal, 2019; 2022).

É fundamental distinguir tipo de currículo de modalidade de atendimento: o currículo funcional é decisão pedagógica e pode ser desenvolvido na escola regular com suporte do AEE; não se confunde com a alocação do estudante em sala comum, Classe Especial ou CEE. As decisões de percurso observam evidências do PEI e são revisadas periodicamente (SEEDF, 2010; Distrito Federal, 2019). No DF, essa organização articula-se à Estratégia de Matrícula, ao AEE no contraturno e aos

dispositivos de estudo de caso, assegurando prioridade a arranjos inclusivos e prevendo transições planejadas entre sala comum, Classe Especial e CEE quando indicado (Distrito Federal 2019; CEDF, 2023).

2.6 O PROCESSO INCLUSIVO DO ESTUDANTE COM TEA

A inclusão de estudantes com TEA constitui direito educacional e processo que envolve a comunidade escolar em sua integralidade. Entende-se educação inclusiva como um conjunto de ações decorrentes de políticas articuladas que buscam impedir segregação, favorecer acesso, ampliar participação e assegurar permanência (Teles; Resegue; Puccini, 2013). Parte-se do pressuposto de que a instituição deve ajustar-se às necessidades do educando, oferecendo os meios adequados, e não esperar que o estudante se adapte à escola tal como está (Pacheco, 2007; Pereira *et al.*, 2015).

No ordenamento brasileiro, a Constituição estabelece a educação como direito de todos (art. 205) e prevê o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular (art. 208, III) (Brasil, 1988). Reconhecida como direito humano universal (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948), a educação ganha um marco decisivo com a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que consolidou princípios de educação inclusiva e evidenciou políticas voltadas à educação especial nas escolas regulares.

Para que a inclusão se efetive no cotidiano, a escola organiza planejamento pedagógico individualizado, apoios e adaptações em diálogo com família e serviços especializados. A personalização do ensino responde à heterogeneidade do espectro, marcada por diferentes níveis de suporte e eventuais comorbidades (Lubas; Mitchell; Leo, 2016). Estudos recentes apontam que ambientes acolhedores, acessíveis e com mediações consistentes favorecem aprendizagem e interações. Salamanca delineou um plano de ação que convoca as escolas a acolherem todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, desafiando-as a desenvolver uma pedagogia capaz de ensinar a todos (Unesco, 1994).

A partir desse referencial, consolidou-se a compreensão de que crianças e jovens devem ter acesso ao ensino regular, qualquer que seja sua necessidade

educacional, cabendo às escolas adequar práticas, recursos e apoios. Isso inclui a oferta de salas de recursos, materiais didáticos adaptados, professores especializados e, quando necessário, acompanhantes pedagógicos.

Nesse sentido, o Plano Educacional Individualizado (PEI) opera como instrumento de gestão do direito à aprendizagem: explicita metas específicas, apoios, responsáveis, indicadores de acompanhamento e prazos de revisão, articulando-se ao AEE e às práticas da sala comum. Em turmas heterogêneas, o PEI organiza tempos de coplanejamento e devolutivas entre professor regente, professor do AEE, equipe gestora e monitores/apoios.

No que tange especificamente ao TEA, a Lei n. 12.764/2012 constitui marco por tratar diretamente do educando com TEA, equiparando a pessoa autista, para todos os efeitos legais, a qualquer cidadão e abordando dimensões como educação, saúde, moradia e trabalho (Brasil, 2012). A lei também resguarda o direito à matrícula e, quando comprovado, a oferta de acompanhante especializado, prevendo sanções à instituição que não a fizer. A matrícula do aluno com TEA no ensino comum amplia oportunidades de convivência e contatos sociais, com impactos positivos em diferentes dimensões do desenvolvimento. Para além da socialização, é fundamental garantir aprendizagens significativas, de modo a potencializar capacidades e trajetórias, respeitando singularidades (Chiote, 2013, Pereira *et al.*, 2015).

Reforça-se o papel ético-formativo da escola na promoção de uma educação inclusiva, respeitosa e significativa para cada criança, fortalecendo a consciência de que todos são titulares de direitos e deveres e estimulando o debate público sobre questões coletivas (Sampaio; Sampaio, 2009).

As trajetórias de estudantes com TEA podem envolver movimentos entre contextos de escolarização e apoio ao longo do tempo. Para reduzir discontinuidades, as decisões pedagógicas de transição partem de evidências registradas no PEI, metas atingidas ou em curso, intensidade de mediação requerida, indicadores de participação, necessidades de comunicação e autorregulação, e consideram as condições do ambiente (recursos disponíveis, organização e tempos de coplanejamento). Em contextos com apoios articulados, observam-se avanços de participação; em contextos com apoios intermitentes, emergem barreiras que limitam a experiência escolar (Lourenço; Leite, 2015).

Considerando a variabilidade do TEA, mobilizam-se adaptações razoáveis e apoios em quatro eixos integrados: (a) comunicação e linguagem, com múltiplos canais expressivos e uso de CAA/PECS quando indicado; (b) interação e participação, com papéis definidos em díades ou pequenos grupos, agendas visuais e quadros “agora/depois” para aumentar previsibilidade; (c) autorregulação e ambiente, com identificação de gatilhos sensoriais e ajustes de contexto (tempo ampliado para transições, espaços de pausa, sinalização objetiva), além de elementos de estruturação do tempo e do espaço de tarefa; e (d) funções executivas e currículo, com desdobramento de objetivos em passos observáveis, instruções breves, modelagens e flexibilização curricular nos objetivos, materiais, estratégias e modos de resposta (Lourenço; Leite, 2015). A tecnologia assistiva amplia acesso e autonomia por meio de recursos digitais e analógicos, desde que integrada ao PEI e avaliada quanto à funcionalidade pedagógica (Lourenço; Leite, 2015).

Nessa direção, entende-se a educação inclusiva como um processo coletivo, que demanda corresponsabilidade de toda a comunidade escolar, coordenação, docentes, demais profissionais e famílias, e não apenas ao esforço de alguns atores isolados (Pires, 2006 *apud* Pereira *et al.*, 2015).

Importa sublinhar que a efetivação da educação inclusiva exige mudanças internas: receber estudantes com NEE e realizar adaptações físicas é insuficiente. É imprescindível revisar processos pedagógicos, investir nas relações entre as crianças e criar oportunidades de convivência e interação, favorecendo a troca de conhecimentos, perspectiva coerente com o sociointeracionismo de Vygotsky (1987).

2.6.1 Estratégias educacionais inclusivas

A inclusão de estudantes com TEA na educação regular exige estratégias específicas que atendam às necessidades individuais. Embora não constitua o foco central desta dissertação, é fundamental abordar CAA, TEACCH, PECS e PEI, pois desempenham papel importante na inclusão. Essas estratégias oferecem recursos essenciais para aprimorar a comunicação, organizar o ambiente de aprendizagem e favorecer a compreensão das interações sociais e do contexto escolar, contribuindo significativamente para práticas pedagógicas inclusivas. A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que inclui, entre outros, o PECS e o uso de recursos visuais, têm se mostrado eficiente no apoio à comunicação e à organização

da rotina, promovendo maior autonomia e participação dos alunos (Lourenço; Leite, 2015). O Plano Educacional Individualizado (PEI), por sua vez, integra esse conjunto ao estruturar metas, apoios e avaliações de modo personalizado.

A CAA é uma abordagem que apoia estudantes com dificuldades na comunicação verbal, possibilitando que se expressem por meios alternativos. Bonotto (2016) destaca que a CAA visa eliminar barreiras de comunicação interpessoal e de acesso à informação, o que é central para a participação acadêmica e social. Em termos práticos, a CAA facilita a expressão de necessidades e desejos, reduz comportamentos desafiadores associados à frustração comunicativa, favorece a interação social com colegas e professores, apoia o desenvolvimento da linguagem seja como suporte temporário à fala, seja como via principal de comunicação e torna o currículo mais acessível ao combinar pistas visuais, símbolos e tecnologias.

Entre os usos mais comuns, destacam-se pranchas com símbolos ou palavras para escolhas e pedidos, sistemas de troca de figuras, rotinas visuais e histórias sociais que antecipam atividades e auxiliam na autorregulação; além disso, aplicativos de comunicação podem converter imagens em voz, ampliando as possibilidades de participação em contextos escolares e familiares.

O *Picture Exchange Communication System* (PECS) integra o campo da CAA e é reconhecido como recurso eficaz para estudantes com TEA, especialmente, os não verbais ou com fala funcional restrita. Seu ensino inicia pela troca de uma figura por um objeto desejado e evolui para a construção de frases simples que expressam vontades e comentários sobre o ambiente, o que contribui para reduzir frustrações, ampliar a participação em sala e, em muitos casos, estimular o desenvolvimento da linguagem oral.

No cotidiano escolar, a progressão do PECS envolve o aprendizado da troca física, a busca autônoma pelos cartões, a discriminação entre figuras, a construção de frases, a resposta a perguntas e, por fim, o uso espontâneo para comentários e interações. Para viabilizar essa progressão, a escola organiza pranchas e cadernos de comunicação, painéis de rotinas e materiais visuais personalizados aos interesses do estudante, mantendo a consistência do sistema em diferentes ambientes.

O *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH) é uma metodologia voltada à organização do

ensino com base em estruturação ambiental, rotinas claras e suporte visual. Sua aplicação torna o contexto mais previsível e compreensível, reduz a ansiedade, melhora a autorregulação e favorece a comunicação, sobretudo, quando instruções verbais extensas geram sobrecarga. Em sala de aula, o TEACCH se materializa na definição de áreas de aprendizagem com funções claras (leitura, artes, trabalho individual), na sinalização do espaço, no uso de cronogramas visuais que antecipam a sequência do dia e na apresentação de tarefas estruturadas em etapas visíveis, com materiais organizados e instruções passo a passo.

Também se valoriza o trabalho no ritmo do estudante e a construção de sistemas de trabalho independente que indiquem o que fazer, quanto fazer e quando finalizar, sempre com apoio visual. A combinação entre TEACCH e recursos de CAA, como o PECS, fortalece a comunicação funcional e a permanência engajada nas atividades.

O PEI é um documento pedagógico essencial para que estudantes com necessidades educacionais específicas, incluindo TEA, tenham acompanhamento personalizado e alinhado às suas demandas. Sua construção parte de uma avaliação inicial que identifica perfil, habilidades, dificuldades, interesses e necessidades, incorporando a participação da família e, quando necessário, de outros profissionais. A partir disso, são definidos objetivos educacionais personalizados e ajustáveis ao longo do tempo, com metas claras para o desenvolvimento acadêmico, social e comportamental.

O PEI descreve as adaptações curriculares, as estratégias de ensino e as formas de avaliação compatíveis com o estudante, incluindo o uso de tecnologia assistiva, suportes visuais, ensino estruturado e pistas visuais, além de organizar a rotina, prever apoios humanos e materiais e estabelecer critérios de acompanhamento e revisão periódica. Fernandes (2016) ressalta que o PEI é ferramenta central para alinhar objetivos às capacidades e necessidades, favorecendo o desenvolvimento acadêmico e social. Ao delimitar metas, apoios e prazos de revisão, o PEI evita improvisações e garante rastreabilidade das decisões pedagógicas, fortalecendo a articulação entre CAA, PECS e TEACCH no cotidiano escolar.

Quando esses métodos são implementados de forma articulada e com formação continuada dos professores, CAA, PECS, TEACCH e PEI não apenas

facilitam a comunicação e a aprendizagem de estudantes com TEA, como também ampliam as condições de acesso, participação e permanência com qualidade. Essas práticas sustentam um ambiente mais acessível e acolhedor para todos, reforçando o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

2.6.2 Práticas pedagógicas dialogando com a abordagem CCS

No contexto dessa pesquisa evidencia-se que a abordagem Construcionista, Contextualizado e Significativo (CCS) pode auxiliar no ensino e na aprendizagem de estudantes com TEA. A abordagem CCS, formulada por Schlünzen (2000) e pautada nas teorias de Valente (1997), embasadas em Piaget (1972) e Papert (1986), enfatiza a aprendizagem ativa e situada, estimulando a experimentação, a interação com o ambiente/artefatos e o protagonismo, favorecendo autonomia e engajamento (Valente, 1997; Schlünzen, 2000). É uma abordagem que constitui uma possibilidade para ampliar os horizontes das práticas pedagógicas de inclusão.

Nessa abordagem, é enfatizada a flexibilidade e a centralidade do estudante no processo de aprendizagem. A abordagem CCS valoriza a aprendizagem ativa e significativa, estimulando a construção do conhecimento a partir da interação com o ambiente e promovendo a autonomia e o protagonismo do estudante. A CCS se entrelaça e contribui para práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes destacando a importância da atuação do professor na implementação de práticas pedagógicas que atendam à diversidade da sala de aula. A adoção dessa abordagem não apenas favorece a aprendizagem dos estudantes com deficiência, mas também aprimora a qualidade do ensino para todos, tornando a escola um espaço inclusivo e equitativo.

A CCS é chamada de abordagem e não de metodologia, pois não define um conjunto fixo de passos ou técnicas a serem seguidos no ensino, como uma metodologia faria. Em vez disso, propõe um modo de pensar a aprendizagem, enfatizando a construção ativa do conhecimento por meio da experimentação e da interação com o ambiente. Isso permite que diferentes metodologias sejam usadas dentro da abordagem CCS, desde que sigam seu princípio central: aprender fazendo.

Diferencia-se, contudo, o construcionismo da Abordagem CCS. O construcionismo, tal como proposto por Papert, indica um modo de aprender fazendo que privilegia a autoria e a construção de artefatos com sentido pessoal (Valente, 1993; Papert, 1994). Ele expande as ideias do construtivismo de Piaget, adicionando o papel da tecnologia e da cultura no aprendizado. Já a CCS, formulada por Schlünzen, constitui um desdobramento propositivo desse núcleo: explicita que o “fazer” somente se qualifica como aprendizagem quando é contextualizado na realidade do estudante e significativo do ponto de vista conceitual, exigindo âncoras cognitivas, organizadores prévios e avaliação formativa e recursiva (Ausubel, 2003; Schlünzen; Santos, 2016). Em termos práticos, enquanto o construcionismo oferece o princípio (aprender fazendo com autoria), a CCS fornece o critério (fazer com contexto e significado), orientando o planejamento, o registro de evidências e a tomada de decisão pedagógica

Pode-se entender a CCS como contextualizada: o aprendizado acontece de forma contextualizada, isto é, dentro de um cenário que faz sentido para o aluno. Isso significa que o estudante não aprende conceitos isolados, mas os aplica a situações reais ou problemas concretos, o que facilita a compreensão e o engajamento.

Significativa: o aprendizado torna-se significativo quando o aluno vê sentido no que está aprendendo e consegue relacionar o conteúdo com sua própria experiência, interesses e necessidades. A CCS valoriza isso ao incentivar projetos que tenham um propósito para o estudante, tornando a aprendizagem mais envolvente e duradoura.

Segundo Santos e Schlünzen (2015), “a abordagem CCS é fundamentada em três teorias: piagetiana, vigotskiana e freireana”, e enfatiza que o aluno não é um receptor passivo da informação, mas um construtor ativo de seu próprio conhecimento. No ambiente escolar, a CCS se traduz em práticas pedagógicas que envolvem o estudante em experiências de aprendizagem concretas e significativas, permitindo-lhe relacionar o que aprende com sua própria vivência e necessidades. O foco está em tornar o conteúdo escolar relevante para o aluno, partindo de suas experiências, interesses e contextos de vida.

Essa abordagem é especialmente eficaz para a inclusão de alunos com TEA, pois respeita as particularidades e os ritmos de aprendizagem de cada estudante, ao

mesmo tempo em que valoriza a interação com os outros e o aprendizado contextualizado. Vigotsky destaca a importância do contexto social e cultural no processo de aprendizagem. Papert, ao fazer a interseção entre educação e tecnologia, promove uma visão construcionista da aprendizagem. Schlünzen e Valente fornecem uma compreensão aprofundada sobre o papel das tecnologias na educação inclusiva. Quando aplicada de forma adequada, a CCS contribui para a autonomia e o protagonismo do aluno, favorecendo a construção de significados próprios e não apenas a reprodução mecânica de conteúdos. Schlünzen (2000) enfatiza o papel das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como mediadoras no processo de ensino, proporcionando recursos para auxiliar aprendizagens e inclusão educacional, e destaca o papel crucial do professor ao utilizar o computador como ferramenta facilitadora para promover expressão e possibilitar a construção do conhecimento.

Nesta dissertação, que analisa fluxos (ampliação da participação na classe comum) e contrafluxos (intensificação temporária em Classe Especial/CEE), adota-se a CCS como chave de leitura pedagógica para decisões não lineares e baseadas em evidências. Em vez de atribuir avanços ou recuos a mérito ou fracasso individual, direciona-se o foco para as condições de ensino: o que o estudante aprende com significado, quais apoios viabilizam esse aprendizado, em quais contextos ele ocorre e como as evidências são registradas para orientar os próximos passos no PEI.

Essa compreensão converge com Mendes (2006): a inclusão não é tudo ou nada; oscila conforme mediações, barreiras e tempos de desenvolvimento, podendo requerer serviços distintos ao longo do percurso. Desse modo, fluxos e contrafluxos deixam de ser marcadores de exclusão e passam a constituir estratégias pedagógicas documentadas com metas, apoios e revisões datadas, sempre que as evidências apontam a necessidade de reconfigurar o ambiente e a intensidade das mediações.

Malheiro, Schlünzen e Schlünzen Junior (2023) reforçam que a CCS alcança seu maior valor quando o produto criado possui propósito pessoal e circulação social, reforçando a dimensão contextual e significativa. A tradução desses princípios em práticas escolares concretas ocorre quando o ponto de partida é o contexto de vida do estudante, seus interesses, rotinas e demandas da turma ou comunidade, reconectado ao currículo por meio de tarefas com função social. Em contextos de

TEA, a CCS dialoga com a necessidade de personalização e de rotas diversificadas de acesso e expressão.

Atividades com recursos visuais, manipuláveis e suporte à comunicação tendem a reduzir barreiras atencionais e comunicacionais, desde que conectadas a objetivos curriculares e funcionais e distribuídas em sequências graduadas de complexidade (Lourenço; Leite, 2015;). O uso de jogos sob a CCS, por exemplo, sustenta engajamento e promove construção ativa do conhecimento, articulando cooperação, regras explícitas e devolutivas frequentes (Schlünzen, 2000).

Para viabilizar participação e expressão, quando necessário, empregam-se Tecnologias Assistivas e suportes educacionais adequados ao perfil do estudante, como comunicação alternativa/aumentativa (CAA/PECS), estruturação ambiental e visual (rotinas, agendas, princípios do TEACCH), pistas visuais, molduras de tarefas passo a passo e modos alternativos de resposta (pranchas e *tablets* como meio de comunicação). Esses recursos não substituem o currículo; ao contrário, abrem caminho para que o estudante acesse conteúdos, se expresse e construa um produto funcional e socialmente reconhecível.

A implementação requer planejamento colaborativo: definição de objetivos essenciais; mapeamento de barreiras e apoios; desenho de tarefas contextualizadas com opções de percurso e de produto; modelagem inicial e escalonamento de desafios; registros regulares de participação e progresso (portfólios, diários de bordo, rubricas). A avaliação assume caráter processual e formativo, observando participação, independência progressiva no uso de apoios e transferência para novas situações, em alinhamento às metas registradas nos instrumentos pedagógicos da escola. A formação docente continuada, situada no contexto de trabalho, sustenta o uso criterioso de tecnologias e a reflexão sobre a prática (Schlünzen, 2000; Poker, 2007).

Ao combinar a flexibilidade do ensino com atividades práticas e interativas, a CCS ajuda a criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e adaptado às necessidades de cada estudante, tornando a escola um espaço de descoberta, protagonismo e empoderamento. As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), com destaque para jogos de aprendizagem, vídeos educativos e aplicações de inteligência artificial no campo do autismo, têm se mostrado promissoras, pois oferecem ferramentas e recursos que podem ajudar no

desenvolvimento e na comunicação das pessoas com autismo, bem como na promoção de sua inclusão social e educacional.

No entanto, a criação de um ambiente escolar centrado no estudante (CCS) e a incorporação das TDIC exigem uma mudança paradigmática na educação, que envolve a implementação de práticas pedagógicas diversificadas, metodologias e estratégias inovadoras, bem como alterações no currículo, com o objetivo de promover a construção do conhecimento por meio desses recursos.

Uma educação inclusiva reconhece e valoriza as diferenças do seu alunado e, por isso mesmo, adapta-se às suas características de aprendizagem, proporcionando ao aluno condições de superar ou compensar suas dificuldades, independentemente das causas que as provocaram (Poker, 2007). A prática da inclusão, embora desafiadora, exige um compromisso coletivo e a adoção de estratégias pedagógicas adequadas para garantir a efetiva participação dos estudantes com TEA no ambiente escolar. A educação inclusiva demanda diversidade e personalização, como destacam

Lourenço e Leite (2015): “o autismo pede ao sistema educativo duas coisas: diversidade e personificação”.

3 DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Esta seção apresenta e descreve, a abordagem, o método, o contexto e o campo da investigação, bem como a caracterização dos estudantes selecionados, considerando diferentes níveis de suporte no TEA. Detalha as técnicas e os instrumentos de produção de dados empregados, abrangendo análise documental, aplicação de questionários e observações em contexto escolar, explicitando os sujeitos envolvidos e os focos de registro. A seção também explicita os procedimentos de organização e triangulação das fontes, assegurando consistência analítica, bem como o processo de análise temática adotado para interpretação dos dados.

3.1 ABORDAGEM E MÉTODO

Esta pesquisa caracteriza-se como abordagem qualitativa, e adotou o método de estudo de caso com casos múltiplos. O estudo de caso mostrou-se adequado por possibilitar a compreensão de “como” e “por que” fenômenos complexos se manifestam em contextos reais, a partir do uso de múltiplas fontes de evidência, descrição densa dos casos e possibilidade de replicação teórica (Yin, 2015).

3.2 CAMPO DA PESQUISA E CARACTERIZAÇÃO INICIAL DOS CASOS

A investigação foi realizada em uma escola pública de ensino fundamental (1º ao 5º ano), localizada em área urbana da cidade de Taguatinga no Distrito Federal. Para resguardar os aspectos éticos, a instituição foi anonimizada ao longo de todo o estudo.

Os dois estudos de caso corresponderam a estudantes com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e níveis de suporte distintos, identificados por pseudônimos: Bento, 11 anos, classificado como Nível 2 (necessidade de apoio substancial); Carlos, 10 anos, classificado como Nível 3 (necessidade de apoio muito substancial).

A seleção desses casos foi intencional, buscando contemplar dois fluxos distintos de escolarização, de modo a permitir a comparação analítica entre experiências educativas atravessadas por diferentes níveis de suporte. A classificação dos níveis foi identificada a partir da documentação institucional e de relatórios médicos disponíveis.

3.3 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

A produção de dados envolveu o uso articulado de três técnicas principais: análise documental, aplicação de questionários e observação.

3.3.1 Análise documental

Para a contextualização das trajetórias escolares e a descrição inicial de cada caso, foram selecionados e analisados documentos referentes ao ano de 2023, incluindo: Plano Educacional Individualizado (PEI); Relatórios pedagógicos semestrais; Diagnósticos e relatórios médicos anexados à vida escolar; Projeto Político-Pedagógico (PPP); Plano Pedagógico Individualizado (PPI), quando existente.

A leitura desses documentos permitiu registrar, de forma sintética, metas gerais, apoios previstos e referências institucionais, sem a intenção de auditar a execução do planejamento. Esses materiais foram utilizados, sobretudo, para corroborar os achados provenientes das demais fontes de dados, conforme orientações de Yin (2015).

3.3.2 Questionários

Foram aplicados questionários com questões predominantemente abertas junto a professores regentes (Apêndice A), monitores/educadores sociais (Apêndice C), professores do AEE (Apêndice D), e as mães dos estudantes (Apêndice B). Para a descrição das participações das professoras foram utilizados nomes fictícios. O preenchimento ocorreu em ambiente domiciliar, com devolução posterior à pesquisadora. No momento da devolução, realizaram-se conversas breves, com o objetivo de esclarecer respostas e aprofundar aspectos não contemplados nos instrumentos.

Os questionários foram organizados em eixos temáticos, contemplando: trajetória escolar, barreiras e sucessos percebidos, apoios utilizados, interação e participação, comunicação escola-família e efeitos percebidos na aprendizagem e na autonomia.

3.3.3 Observação

Foram realizadas observações em sala de aula e em momentos de apoio pedagógico, no período de abril 2024 a dezembro 2025. O foco recaiu sobre o que ocorre no tempo real da aula, considerando: a organização do trabalho docente

diante de estudantes com elevado nível de suporte, as mediações acionadas, o uso de recursos visuais e de comunicação alternativa, as respostas a episódios de ruptura e a condução de transições.

Durante as observações, foram elaboradas notas de campo, que possibilitaram o registro de cenas concretas de participação, autorregulação, interação e modos de resposta, evidenciando as tensões entre a intencionalidade do planejamento pedagógico e as possibilidades efetivas de execução no contexto escolar.

3.4 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS E TRIANGULAÇÃO DAS FONTES

A organização dos dados fundamentou-se na triangulação de fontes, articulando documentos, questionários/conversas informais e observações. Esse procedimento, aliado à manutenção de uma cadeia de evidências (assegurando rastreabilidade entre questões de pesquisa, dados empíricos e inferências analíticas), foi adotado com o objetivo de fortalecer a credibilidade e a consistência dos achados (Yin, 2015).

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

O processo analítico baseou-se na análise temática, conforme proposta de Braun e Clarke (2006; 2019). Foram definidos como temas analíticos centrais: (a) barreiras do cotidiano escolar; (b) apoios efetivamente acionados, quando presentes; (c) efeitos observados, especialmente em termos de participação, autonomia e interação; (d) decisões pedagógicas de fluxo e contrafluxo enquanto respostas às condições vivenciadas.

Na análise das vivências, observaram-se indicadores como tempo de permanência nas atividades, necessidade de mediação adulta, presença de hiperfoco e rigidez frente a mudanças, sensibilidade sensorial, frequência de crises ou comportamentos autoagressivos, demanda por ambientes com menor estimulação e capacidade de engajamento em tarefas com propósito.

O foco analítico concentrou-se na prática vivida e narrada, buscando compreender como professores e famílias experienciam as demandas cotidianas da

inclusão, especialmente, diante de estudantes com alto nível de suporte, em turmas numerosas e com variações na disponibilidade de monitoria e recursos.

3.6 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A aplicação dos questionários e a realização das observações ocorreram após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, no âmbito do sistema CEP/CONEP, conforme Parecer n. 7.048.784. A participação foi voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por todos os participantes adultos e, no caso dos estudantes menores de idade, por seus responsáveis legais.

Para preservar as identidades, a escola foi anonimizada, e estudantes, professores e demais envolvidos foram identificados exclusivamente por pseudônimos ao longo de todo o estudo. As coletas ocorreram em ambiente escolar, caracterizando-se como de risco mínimo, e todos os registros permaneceram restritos à equipe de pesquisa. Todas as etapas observaram rigorosamente os princípios éticos estabelecidos nas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde n. 466/2012 e n. 510/2016 (Brasil, 2012; Brasil, 2016).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir apresenta-se os resultados e análises, iniciando a contextualização da escola e dos arranjos de atendimento destinados aos estudantes com TEA, seguida da descrição das vivências observadas e da apresentação dos casos acompanhados. A seção reúne registros de observação, relatos de docentes,

monitores e familiares, bem como dados dos questionários, compondo o material que fundamenta as análises desenvolvidas posteriormente.

Além de outros referenciais utilizados para a análise e discussão optou-se por dialogar com Mantoan (2003; 2008) e Mendes (2006), considerando a realidade observada na rede pública do DF, na qual a escolarização de estudantes com TEA se realiza entre movimentos diferentes. Enquanto Mantoan sustenta o horizonte da plena inclusão na classe comum, exigindo reorganização da escola para ensinar bem a todos; Mendes evidencia obstáculos práticos e a necessidade de apoios e serviços especializados ao longo do tempo, sem defender segregação, mas problematizando as condições de efetivação.

Ao explicitar essa tensão, o estudo a utiliza como lente para compreender fluxos (ampliação das condições de acesso, participação e aprendizagem no currículo comum, produzidas pela reorganização pedagógica, pela oferta de apoios e pela redução de barreiras) e contrafluxos (movimentos de recomposição de suportes, tempos, espaços e mediações, quando a escola ainda não consegue sustentar participação com segurança, bem-estar e aprendizagem possível), especialmente, nos contextos em que a política não se traduz em suportes e reorganização efetiva no cotidiano escolar.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DOS APOIOS

A escola que constitui o espaço empírico desta pesquisa, organiza o atendimento em classes comuns (inclusivas) e Classe Especial, além de ofertar Atendimento Educacional Especializado (AEE) em turno complementar, conforme diretrizes nacionais e normativas locais. Na classe comum, estudantes elegíveis à Educação Especial participam com seus pares, com adaptações, apoios e recursos registrados em documentos pedagógicos e na organização didática cotidiana. A Classe Especial constitui um arranjo de maior estruturação e densidade de mediações, destinado a estudantes com TEA que, em determinados períodos, requerem apoios intensivos para garantir acesso, participação e aprendizagem.

Trata-se de um espaço de produção de acessibilidade, previsibilidade e regulação, no qual se calibram condições ambientais, pedagógicas e relacionais, e não de um dispositivo voltado à “preparação” do estudante para a classe comum.

Sua matrícula e permanência são avaliadas e revisadas com base em evidências pedagógicas, nas respostas do estudante aos apoios ofertados e no diálogo com a família. O AEE focaliza acessibilidade curricular e funcionalidade, articulando-se ao trabalho da classe comum ou da Classe Especial, conforme o caso (Brasil, 2008; Distrito Federal, 2019; 2022).

Em 2025, a escola registrou 670 matrículas, das quais 117 de estudantes diagnosticados com deficiência. Todas as turmas do 1º ao 5º ano integram estudantes com e sem deficiência no mesmo espaço. O ensino fundamental organiza-se em blocos: BIA 1 (1º ao 3º ano) e BIA 2 (4º e 5º anos), conforme a Estratégia de Matrícula/DF (2024). Para aqueles que necessitam de atendimento complementar, a escola oferta sala de recursos no contraturno, com atividades voltadas à atenção, organização, comunicação e coordenação motora. A instituição mantém quatro Classes Especiais (duas matutinas e duas vespertinas); em cada turma, dois estudantes com TEA participam de um ambiente de maior estruturação e previsibilidade. Esses arranjos coexistem com as turmas comuns e com o AEE no contraturno.

A escola dispõe de parque de areia, *playground*, horta, sala de informática, videoteca, biblioteca e cantina. O uso desses espaços segue cronogramas que consideram as necessidades das turmas e os objetivos de cada sequência didática. Estudantes da classe especial compartilham esses ambientes com turmas do ensino regular em horários planejados, ampliando oportunidades de convivência e experiências diversificadas.

Tal como apontado por Santos e Mendes (2021), uma mesma política de inclusão pode produzir efeitos distintos entre escolas, em função das condições materiais, das culturas profissionais e das formas de organização dos apoios, o que ajuda a compreender as diferenças observadas nas trajetórias analisadas.

4.1.1 A classe comum

No Distrito Federal, a escolarização nas classes comuns segue as diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e conseqüentemente a atual Política de 2025 (Brasil, 2025), com

prioridade à matrícula de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas regulares, com a oferta de apoios quando necessários. Na escola classe, as turmas do 1º ao 5º ano são organizadas por ciclos (BIA 1, 1º ao 3º; BIA 2, 4º e 5º), e contam com planejamento semanal, registros de acompanhamento e articulação com o AEE em contraturno.

As classes comuns podem dispor de diferentes arranjos de apoio previstos em normativas locais, como, professoras(es) de referência, profissionais de apoio/monitores e recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é ofertado em salas de recursos multifuncionais no contraturno, individualmente ou em pequenos grupos, com foco em habilidades acadêmicas e funcionais.

A rede pública do DF mantém dispositivos para classe comum inclusiva e integração inversa (turma mista com e sem deficiência/TEA, geralmente, com quantitativo reduzido), conforme a Estratégia de Matrícula (2024) e o Regimento da Rede Pública de Ensino do DF. A alocação de monitores e Educadores Sociais Voluntários (ESVs) observa critérios estabelecidos em atos normativos (Portaria n. 369/2018 e Lei n. 7.621/2024, quanto à formação), cabendo às unidades organizar rotinas e cronogramas de atuação desses profissionais no apoio às turmas que asseguram o direito dos estudantes da educação especial a um acompanhamento adequado.

A Portaria n. 369, de 8 de novembro de 2018, define a distribuição desses profissionais com base no número de estudantes e nas necessidades específicas de cada unidade, visando oferecer suporte adequado aos alunos, especialmente, aqueles com necessidades especiais. Há também os Educadores Sociais Voluntários (ESVs). O número de educadores sociais em uma escola é significativamente maior em comparação ao de monitores de carreira, refletindo a maior presença desses profissionais. De acordo com a Lei n. 7.621, de 18 de dezembro de 2024, os Educadores Sociais Voluntários (ESVs) que auxiliam estudantes da educação especial na rede pública do Distrito Federal devem obrigatoriamente participar de formações teóricas e práticas. Essas formações incluem temas como inclusão, socialização, transtorno do espectro autista (TEA) e tecnologia assistiva, visando qualificar esses profissionais para um atendimento adequado.

No cotidiano da EC, as turmas comuns integram estudantes com e sem deficiência no mesmo espaço, com ajustes de tarefa, de tempo e de participação conforme necessidade. A escola realiza contato com as famílias para levantar informações relevantes ao planejamento (histórico escolar, apoios utilizados, comunicação, sensibilidade a estímulos, entre outros) e registra encaminhamentos para o AEE quando pertinente. A definição de apoios considera estudos de caso e pareceres pedagógicos, com revisões ao longo do ano letivo.

4.1.2 As classes especiais

As classes especiais atendem exclusivamente estudantes com TEA, com planejamento intensivo e rotinas estruturadas. O objetivo é ofertar um contexto de alta previsibilidade e mediação individualizada, articulado à rede de apoio da escola. Na configuração vigente, cada turma atende dois estudantes com TEA, com uso de materiais concretos, comunicação alternativa quando necessário e sequências didáticas breves, intercaladas por momentos de autorregulação.

A participação dos estudantes das classes especiais na vida escolar ocorre por meio de vivências planejadas com turmas do ensino regular. A coordenação pedagógica organiza, junto às professoras envolvidas, cronogramas e metas de participação que podem variar em tempo e frequência, de acordo com as necessidades individuais. Em consonância com as orientações da SEEDF, a proposta busca superar a dicotomia entre ensino regular e Educação Especial, entendendo esta última como parte do projeto pedagógico da escola. Assim, as vivências são estratégias de transição que garantem continuidade do aprendizado e do desenvolvimento, considerando faixa etária, aspectos socioemocionais e condições reais de participação; o foco não é “preparar o estudante para ficar pronto”, e sim reconhecê-lo como protagonista de seu percurso.

Nos tempos definidos, o estudante participa de atividades em sala com os colegas e também de momentos de integração fora da sala (lanche, intervalo, parques, festividades). O tempo de permanência é ajustado às necessidades individuais, podendo ser reduzido quando surgem sinais de desregulação. Mesmo quando breves, essas experiências ampliam repertórios de socialização e comunicação, ajudam a construir vínculos e permitem monitoramento contínuo das

condições para, gradualmente, ampliar a participação de modo respeitoso às particularidades. Cabe ao professor, durante propostas externas e circulação em espaços comuns, avaliar limites e potenciais de cada estudante, garantindo que a experiência seja formativa e não desencadeie sobrecarga sensorial ou emocional.

Quando o acompanhamento pedagógico indica condições de avanço em alfabetização e participação, realiza-se estudo de caso para reavaliar a permanência na Classe Especial de caráter transitório e temporário com vistas, sempre que possível, ao encaminhamento para turma inclusiva do ensino regular (Circular SEIGDF n. 71/2019 – SEE/SUGEP).

O procedimento de “estudo de caso” dialoga diretamente com a política nacional vigente, que define o estudo de caso como instrumento para identificação de barreiras, análise do contexto escolar, levantamento de potencialidades e demandas de apoio, bem como para a definição e revisão das estratégias pedagógicas e dos recursos necessários ao atendimento educacional do estudante, com participação da família e, sempre que possível, do próprio estudante (Brasil, 2025).

Esse processo se alinha à compreensão de Mendes (2006) de que a escolarização inclusiva não se organiza por etapas rígidas, mas por decisões situadas, com revisões periódicas, conforme as condições de suporte e as respostas do estudante.

Essa análise e decisão é colegiada e fundamentada em avaliação pedagógica, com participação da equipe gestora, coordenação pedagógica, professor regente e equipe de apoio, podendo apontar retorno à classe comum reduzida ou à EJA interventiva, conforme a Estratégia de Matrícula/SEDF 2025. Assim, a transição organiza-se como processo contínuo, sustentado por serviços de apoio e ajustes curriculares no cotidiano da escola comum.

À luz do debate teórico, essas decisões precisam ser lidas com cautela, se, por um lado, Mantoan (2003) sustenta a classe comum como espaço privilegiado da escolarização e exige reorganização da escola para acolher a diversidade, por outro, Mendes (2006) adverte que a inserção sem apoio tende a produzir uma inclusão apenas formal. Nessa perspectiva, o encaminhamento deve apoiar-se em evidências pedagógicas do cotidiano e ser tratado como decisão situada e revisável, orientada

por condições reais de participação e aprendizagem, e não como definição fixa do lugar 'adequado' do estudante.

No contexto do DF, decorridos dois anos na Classe Especial, se, mesmo com apoios intensivos, ajustes ambientais, mediações sistemáticas e acompanhamento articulado, a escola não consegue sustentar condições de participação com segurança e aprendizagem possível na sala comum, avalia-se o encaminhamento ao Centro de Ensino Especial, conforme critérios da SEEDF.

Para isso, esse processo deve ser antecedido por estudo de caso que considere histórico escolar, avaliações pedagógicas e contextos familiar e social; parecer multidisciplinar (educação, saúde e assistência social) sobre a adequação do encaminhamento; e consentimento informado da família, como orienta a Resolução n. 3, de 19 de dezembro de 2023 (Brasil, 2023). Tais procedimentos asseguram decisões fundamentadas nas necessidades individuais, priorizando o melhor interesse do estudante e seu atendimento em ambiente educacional apropriado.

Em diálogo crítico, Mantoan (2008) reforça que tais decisões devem caminhar junto à reorganização do trabalho pedagógico na escola comum, de modo que o retorno à sala regular não dependa da "prontidão" do aluno, mas da produção de acessibilidade, diferenciação e apoios.

Assim, os contrafluxos observados podem ser compreendidos como respostas à fragilidade dos apoios pedagógicos na classe comum, uma vez que a inserção do estudante sem suporte adequado tende a produzir uma integração apenas aparente, sem assegurar participação e aprendizagem (Santos; Mendes, 2021).

4.1.3 Caracterização das professoras, organização da educação especial inclusiva e fazer docente

As docentes participantes atuam em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental e em Classe Especial, todas em escola pública do Distrito Federal, com mais de vinte anos de magistério e trajetória na Educação Especial. Uma delas leciona no 3º ano com dois estudantes elegíveis ao atendimento educacional especializado, um com TEA e outro com TEA associado a TOD e TDAH; outra, no 2º ano, possui formação complementar em TEA; a terceira é professora de Classe

Especial, com vivências também em Centros de Ensino Especial. O conjunto delinea um corpo docente experiente, mas atravessado por demandas que excedem a formação inicial.

Quanto ao preparo, as professoras convergem: não houve formação institucional específica e contínua para iniciar a prática inclusiva. Em suas palavras, “não recebi preparação formal”; “passei a buscar cursos e alternativas para adequar metodologias”; “enfrentei uma realidade para a qual não possuía preparo prévio”, destacando que o suporte institucional era “incipiente”, o que as levou a aprender no e pelo trabalho, leitura de pesquisas, trocas com pares, formações esporádicas e adaptação cotidiana. Tais vozes dialogam com a literatura que situa a inclusão para além da matrícula e reclama condições reais de trabalho, planejamento e avaliação, sob pena de a política não se efetivar no cotidiano da sala (Mendes, 2006).

No fazer docente, descreve-se rotinas estruturadas e previsíveis como eixo do engajamento: cronogramas visuais e *cards* com a sequência do dia, marcação de início–meio–fim, alternância entre roda, contação de histórias, atividades de mesa (livro/impresso) e momentos lúdicos. Quando necessário, realiza-se microadaptações de tempo, linguagem e produto, preservando os objetivos curriculares e registrando evidências para replanejamento. Essa prática: ajustar instruções, reduzir estímulos, decompor tarefas e apoiar reentradas após desregulações é tratada como condição para que o estudante participe (e não apenas permaneça) na sala. A orientação dialoga com perspectivas que defendem acessibilidade desde o planejamento e diversificação didática para ensinar “a todos e a cada um” (Mantoan, 2003; Mendes, 2006).

Mesmo sem preparo inicial formal, observa-se esforço intencional das professoras que, muitas vezes, de modo intuitivo, acionam princípios próximos ao CCS. Até o início da pesquisa, essa abordagem não fazia parte do repertório delas; passou a circular quando foi apresentada pela pesquisadora como possibilidade concreta de prática. Assim, o domínio que demonstram ainda é inicial, mas suficiente para evidenciar aproximações consistentes com o CCS e abrir espaço para aprofundamento formativo que torne essas escolhas menos intuitivas e mais conscientes. Operam princípios próximos ao CCS: organizar a aprendizagem a partir do contexto real do estudante pontuando principalmente seus interesses para que ele veja claramente o que fazer, por que fazer e por quanto tempo, transformando o

conteúdo em significado em ação. Isso se concretiza com previsibilidade, rotinas claras, adaptação de tempo e conteúdo, materiais concretosemicroetapas.

Também, muitas vezes, o professor mobiliza o interesse central (hiperfoco) do estudante para alinhar a tarefa ao objetivo pedagógico daquele momento, tornando a atividade mais significativa e contextualizada e, assim, favorecendo a efetivação do aprendizado. Dessa forma, a atividade ganha propósito visível e o estudante elegível sustenta melhor a concentração e a participação.

Registra-se que a CCS é percebida como prática possível, ainda que não sistematizada no planejamento cotidiano, pois nem sempre há condições de fazê-lo, faltam tempo de preparo, previsibilidade na rotina e margem para adaptar tarefas. Reconhece, contudo, limites práticos (tempo, estrutura e demandas da turma) que impedem manter continuamente recursos lúdicos; por isso, parte do trabalho recai sobre livros didáticos e produção escrita em formatos tradicionais, procurando equilíbrio entre o que a escola disponibiliza e o que a singularidade do aluno requer (Malheiro; Schlünzen; Schlünzen Junior, 2023).

As professoras explicitam a mediação com a turma como condição de acesso: iniciam o ano com sensibilização e regras de convivência visíveis, promovem atividades em grupo com papéis definidos e acionam espaços informais (parque, cantina, intervalo) como contextos de convivência e regulação social; nesses momentos, naturalizam comportamentos (rigidez, estereotípias, ruídos) para reduzir estigma e sustentar empatia. Em paralelo, organizam tarefas com níveis graduados de dificuldade e escolha orientada, favorecendo autonomia. Quando o estudante requer nível 3 de suporte, relatam a necessidade de mediação direta e contínua (instruções passo a passo, recursos concretos/lúdicos e acompanhamento próximo) para manter engajamento.

A participação ativa da família é decisiva para a inclusão dar certo. As informações sobre o contexto familiar (hábitos, gatilhos, interesses, estratégias que funcionam) permitem à escola personalizar mediações e alinhar expectativas. Quando há ponte consistente escola–família, fica mais fácil antecipar dificuldades, ajustar intervenções e manter coerência entre o que se pede na sala e o que se reforça em casa. A família presente não é acessório: é condição de viabilidade para que o plano pedagógico se sustente no cotidiano.

No plano da avaliação, as vozes convergem para uma prática formativa e flexível: reconhecem tempos distintos de aprendizagem, ajustam expectativas ao retorno possível e utilizam registros para retroalimentar o planejamento, regulando inclusive a ansiedade docente em relação ao “progresso ideal”.

Quando a escola oferece condições de acessibilidade e planejamento colaborativo, registram avanços (participação, socialização, resposta a estímulos dirigidos); quando não, multiplicam-se interrupções, a sensação de “trocar o pneu do carro em movimento” e a sobrecarga, tensão nomeada na literatura como descompasso entre discurso e prática (Mendes, 2006).

As professoras também explicitam sua concepção de inclusão: um “sonho possível”, mas condicionado a apoios qualificados, formação continuada e tempo pedagógico protegido. Em turmas que reúnem estudantes com diferentes perfis de apoio, relatam dia a dia de regulação emocional, mediações frequentes e avaliação formativa de curto ciclo, com necessidade de ajustar o percurso sem perder o vínculo pedagógico.

4.1.4 Papel dos monitores/educadores sociais

No contexto da educação inclusiva, os monitores e educadores sociais assumem um papel fundamental no apoio à permanência e participação de estudantes com deficiência ou com necessidades específicas de suporte. Esses profissionais, quando bem preparados, contribuem diretamente para a mediação entre o aluno e o ambiente escolar, auxiliando nas atividades diárias, na organização da rotina, nos cuidados pessoais e até mesmo nas atividades pedagógicas sob orientação do professor. Tais atribuições estão legalmente circunscritas ao campo do cuidado e do apoio logístico: para o monitor, a Lei n. 5.106/2013 define “suporte operacional às atividades de cuidado, higiene e estímulo de crianças” na rede pública do DF (Distrito Federal, Lei n. 5.106/2013); para o ESV, as Portarias SEEDF n. 58/2023, n. 28/2024 e n. 1.762/2024 instituem anualmente o Programa, prevendo atuação presencial, capacitação inicial e execução de atividades de apoio à vida diária, sob orientação da equipe escolar, sem vínculo empregatício (SEEDF, Portaria n. 58/2023; SEEDF, Portaria n. 28/2024; SEEDF, Portaria n. 1.762/2024). Em plano sistêmico, a Resolução CEDF n. 3/2023 estabelece diretrizes da Educação Especial

e reforça o dever de garantir condições institucionais para a participação do público elegível (CEDF, Resolução n. 3/2023). O monitor, por dispor de algum vínculo e direitos, tende a oferecer maior continuidade; o ESV, sem vínculo, mostra-se mais instável. Em ambos, formação específica e supervisão em serviço fazem diferença direta na qualidade do apoio.

Na prática observada, esse apoio viabiliza pequenas transições, reduz riscos imediatos e ajuda a manter a sala em condições de trabalho quando o estudante precisa de acompanhamento para tarefas de vida diária. As vivências descritas pelas professoras mostram que, no cotidiano, o monitor/ESV, quando orientado, contribui para a segurança, ajuda a organizar o espaço, realiza acompanhamentos de rotina e permite que a professora permaneça, por mais tempo, com o restante da turma, aliviando tarefas de cuidado, mas não substitui a mediação didática nem o manejo pedagógico de comportamentos.

O problema emerge quando se espera do apoio o que não está no seu escopo legal: adaptação de tarefas, leitura de sinais sensoriais, planejamento de rotas de autorregulação, dimensões que a própria legislação e diretrizes do sistema atribuem à docência (CEDF, Resolução n. 3/2023; Distrito Federal, Lei n. 5.106/2013).

No entanto, o que se observa com frequência é uma grande lacuna na formação desses profissionais. Muitos chegam sem qualquer preparo específico para lidar com estudantes com deficiência, especialmente, aqueles com TEA, e acabam atuando de maneira improvisada ou inadequada, sem saber como agir com um aluno público da educação especial. Recebem salários baixos, não passam por processos adequados de capacitação e, em geral, não têm acompanhamento técnico ou pedagógico contínuo.

Em vez de promover apoio efetivo, suas intervenções, quando não orientadas corretamente, podem desorganizar a rotina, provocar ansiedade nos estudantes e aumentar o estresse dos professores, comprometendo a proposta pedagógica da turma. Em diferentes ocasiões, foi necessário orientar diretamente o profissional de apoio para evitar intervenções que ampliassem a desregulação do estudante; quando isso ocorre, cresce a sobrecarga da docente, que passa a mediar o aluno e o adulto. Em dias de maior sensibilidade, episódios de crise exigiram retiradas pontuais do ambiente, com efeito sobre o ritmo da turma e necessidade de

reentradas nas atividades. Pâmela sintetiza esse quadro ao relatar “muitas interrupções”, perdas de tempo instrucional e retomadas frequentes do planejamento, quadro compatível com o escopo legal do apoio, que não inclui condução de estratégias pedagógicas.

Quando o monitor se mantém no que lhe é próprio e recebe orientação pedagógica sistemática, a sala ganha fluidez; quando se ultrapassa esse limite sem preparo, multiplicam-se contrafluxos, interrupções e sobrecarga docente (CEDF, Resolução n. 3/2023; SEEDF, Portaria n. 28/2024; Distrito Federal, Lei n. 5.106/2013).

4.2 VIVÊNCIAS OBSERVADAS

As vivências nas salas observadas permitiram articular observação direta do cotidiano escolar e escuta qualificada de professoras regentes e demais profissionais. As descrições resultam de observação participante e registros de campo, triangulados com falas de docentes, monitores/ESVs e familiares. Foram acompanhadas rotinas recorrentes (entrada, contação de histórias, atividades com permanência na tarefa, psicomotricidade, momentos de avaliação) e episódios críticos (crises, recusas, saídas para regulação). Esses momentos configuraram-se como espaços de reflexão coletiva, nos quais se analisaram dilemas da inclusão e movimentos de contrafluxo, aproximando teoria e prática e produzindo registros que, adiante, ilustram tensões, estratégias e aprendizagens no percurso dos estudantes.

Na análise dos resultados, Bento representa o fluxo, permanece na classe comum e Carlos exemplifica o contrafluxo, após tentativas de permanência na sala comum, é encaminhado à Classe Especial pela necessidade de ambiente mais estruturado e mediação contínua para assegurar bem-estar e aprendizagem. Essa base empírica orienta a caracterização a seguir e sustenta a leitura dos fatores que favorecem a permanência na sala comum ou demandam transições temporárias para arranjos especializados.

A leitura comparativa das vivências permite compreender fluxos e contrafluxos como efeitos da interação entre as necessidades de suporte do estudante e a capacidade institucional de identificar e reduzir barreiras à participação e à aprendizagem, organizando acessibilidade, diferenciação pedagógica e AEE articulado ao cotidiano escolar (Booth; Ainscow, 2002). Nessa perspectiva, os fluxos

se consolidam quando o planejamento incorpora as características do estudante e quando adaptações, mediações e apoios são ofertados de modo contínuo e proporcional, sustentando participação em salas comuns e acesso ao currículo.

Os contrafluxos, por sua vez, tendem a emergir quando há descontinuidade ou insuficiência desses apoios por rigidez organizacional, fragilidades de articulação interna e/ou dificuldades de corresponsabilização com a família, produzindo reconfigurações do percurso e maior acionamento de dispositivos especializados. Assim, não se trata de atribuir os movimentos à condição do estudante, mas de evidenciar como as condições pedagógicas e institucionais tornam a inclusão mais efetiva ou apenas aparente, como já discutido anteriormente (Mendes, 2006; Mantoan, 2008; Mendes, 2010).

4.2.1 Caso Bento (nível de suporte 2): fluxo da inclusão

No percurso escolar, Bento cursou Classe Especial em 2024 e sala comum em 2025 (3º ano), com AEE no contraturno. Em 2024, foi acompanhado por Vivian (Classe Especial) e, em 2025, por Pâmela (regente na sala comum). Apresenta Comunicação funcional em expansão e alfabetização em curso; engajamento cresce com propostas claras, possui hiperfoco, rigidez a mudanças e sensibilidade a ruído, respondendo melhor a contextos de baixa estimulação.

Para situar os percursos desses estudantes, registra-se que Bento, no início de 2023, foi matriculado em uma instituição particular, em sala inclusiva de 2º ano, que não oferecia suporte adequado. Apresentava grande dificuldade em acompanhar a turma, demandando suporte individualizado, com tempo de concentração muito reduzido, o que comprometia sua participação nas atividades coletivas. Na instituição particular, não recebia apoio especializado nem havia a presença de monitor, e a família foi orientada de que a rede pública poderia oferecer os recursos necessários para atender às suas necessidades. Então, em 2024, foi transferido para a rede pública e, ingressou em Classe Especial com dois estudantes com TEA.

Esse ambiente reduzido e personalizado proporcionou o suporte necessário para seu progresso. A possibilidade de uma abordagem individualizada foi central para que apresentasse avanços significativos ao longo do ano letivo. A organização da turma permitiu mais atenção individual, favorecendo vínculo pedagógico sólido e

intervenções alinhadas às suas necessidades e interesses, o que possibilitou o desenvolvimento de habilidades. Notou-se avanço importante na comunicação verbal, que se tornou mais fluente e funcional, especialmente, em contextos sociais. A alfabetização também ganhou destaque: com atividades adaptadas e estímulos constantes, passou a reconhecer letras, formar palavras e construir pequenas frases, demonstrando maior clareza na expressão escrita.

Enquanto permaneceu na Classe Especial, Bento participou de vivências integradas, planejadas como parte de um percurso de construção e calibração das condições de participação, e não como um processo de preparação individual para a sala comum. Em dias e horários combinados, a professora o conduzia a momentos breves na turma regular de 2º ano, como rodas de leitura, pequenas tarefas coletivas e contação de histórias, além de interações no lanche, parque e festividades. Cada vivência tinha propósito claro, duração ajustada e era sustentada por antecipações visuais, pactuação de rotinas, mediações em presença e organização do ambiente, a fim de reduzir sobrecarga sensorial e favorecer engajamento.

Ao operar com evidências do cotidiano, a equipe explicitou um critério importante: a transição não se explica por “prontidão” individual, mas por uma combinação entre apoios e responsividade do contexto escolar. Essa chave é coerente com a compreensão de que barreiras à participação e à aprendizagem se distribuem nas práticas e na organização escolar, não apenas no estudante (Booth; Ainscow, 2002). Nesse sentido, as vivências funcionaram como um dispositivo de leitura: ao mesmo tempo em que ampliavam oportunidades de convivência, indicavam quais ajustes eram necessários para sustentar participação com estabilidade.

Ao final de cada experiência, eram realizados registros sistemáticos de observação (engajamento, tolerância ao ruído, manejo de transições, iniciativa de interação com pares e adultos, uso da linguagem e sinais de desregulação), não com o objetivo de “treinar” o estudante para a sala comum, mas de analisar a suficiência dos apoios e a responsividade do contexto escolar. Esses registros orientavam ajustes na proposta seguinte, como ampliar ou reduzir tempo, modificar tarefas, reorganizar o espaço ou intensificar mediações, produzindo evidências para decisões pedagógicas situadas sobre a ampliação da participação no ensino regular. Esse ciclo de exposição gradual, permitiu consolidar vínculo, treinar rotinas da sala comum

e produzir evidências para a decisão de fluxo, indicando quando e como ampliar a participação de Bento no ensino regular com sentido e segurança. Um ponto de destaque nessa vivência foi a ampliação da socialização.

O estudante, que inicialmente se mostrava retraído ou excessivamente focado em objetos específicos, como carrinhos, passou a demonstrar interesse pelos colegas e pelas atividades compartilhadas. Essa transformação resultou de um trabalho intencional e afetivo, por meio de combinados estabelecidos com a professora, respeitando seus limites e, ao mesmo tempo, incentivando novas experiências.

Ao final do ano letivo, apresentava-se mais seguro, comunicativo, préalfabetizado e integrado à dinâmica da sala. O hiperfoco por carrinhos, que inicialmente ocupava grande parte do seu tempo e atenção, foi sendo redirecionado gradualmente, sem imposições, mas com acordos consistentes. Essa experiência evidencia a importância da construção de percursos educativos que respeitem seu tempo, suas necessidades e, sobretudo, sua dignidade.

A Classe Especial pode ser fundamental para resguardar, acolher e reorganizar o estudante em momentos de intensa vulnerabilidade, preparando-o para avanços posteriores com mais segurança e equilíbrio. Após um período significativo de desenvolvimento e conquistas individuais, a professora e a equipe pedagógica perceberam maior estabilidade na resposta de Bento aos apoios ofertados e condições mais sustentáveis para ampliar sua participação na classe comum, desde que mantidas mediações, previsibilidade e acompanhamento em presença. Não se tratou de identificar “prontidão” do estudante, mas de reconhecer que, naquele momento, a escola havia produzido condições mais favoráveis para sustentar sua participação com segurança e aprendizagem possível

Na vivência relatada, a Classe Especial foi decisiva para que, com apoio e abordagem individualizada, desenvolvesse a comunicação, reduzisse comportamentos desorganizados e experimentasse relações mais positivas com a aprendizagem e com os colegas. A inclusão, portanto, só foi possível porque, antes, houve um processo humanizado, no qual a escola reconheceu que, em determinados contextos, recuar estrategicamente para proteger e fortalecer o estudante também é uma forma de avançar.

Do ponto de vista analítico, esse movimento é mais bem compreendido quando se desloca a noção de “prontidão” do estudante para a produção de condições de participação. Em Mantoan (2003), a classe comum é o espaço privilegiado da escolarização, e a escola inclusiva se define justamente por reorganizar-se para ensinar bem a todos, sem exceção. Assim, o fluxo de Bento não decorre de uma adaptação individual isolada, mas da reconfiguração de tempos, tarefas, mediações, ambiente e avaliação, que transformam presença formal em pertencimento e participação efetiva. Esse entendimento também converge com a ideia de que inclusão requer mudanças articuladas no currículo, na organização escolar e no suporte ao trabalho docente, não apenas matrícula em classe comum (Mittler, 2000).

Assim, em 2025, o estudante foi inserido no 3º ano do ensino fundamental em turma regular. Nos primeiros momentos da inserção, observaram-se reações intensas, com agitação, crises frequentes e episódios de nervosismo, muitas vezes expressos em teimosia e resistência às propostas pedagógicas. Apesar do empenho da equipe escolar, era evidente o desafio de sua permanência na sala regular sem suporte especializado contínuo. O distanciamento inicial entre professor regente e estudante agravou o cenário, evidenciando a complexidade de incluir com qualidade.

Atenta à situação, a escola promoveu reunião de escuta com os responsáveis, buscando compreender o estudante e suas necessidades. Esse diálogo foi essencial para ampliar o olhar e ajustar estratégias. A partir daí, implementaram-se mudanças como valorização de pequenas conquistas, escuta ativa e organização de rotina mais previsível. Observou-se, com o tempo, melhora no comportamento geral: maior tranquilidade, interesse nas atividades, menor resistência à permanência em sala e vínculos mais fortes com colegas e adultos.

Apesar desses sinais positivos, tais avanços não eliminam as barreiras enfrentadas por educadores que atuam com estudantes com TEA em contextos inclusivos, sobretudo quando faltam recursos humanos e estruturais. Observou-se que a permanência e o engajamento de Bento dependiam de mediações imediatas e consistentes. Na maior parte do tempo, ele estava acompanhado por um monitor, cuja atuação buscava “apagar incêndios” (acalmar, retirar do ambiente, redirecionar rapidamente), mas sem repertório pedagógico para sustentar a atividade até o fim.

Nesses momentos, Bento oscilava entre iniciar a proposta e se afastar dela, levantando-se, buscando objetos de hiperfoco ou vocalizando incômodo; quando a regente precisava interromper a condução da turma para assumir a mediação direta, o estudante voltava a participar por períodos curtos e dirigidos. O efeito prático era uma aula marcada por entradas e saídas do Bento nas tarefas, com pequenas ilhas de concentração quando havia instruções claras, passos curtos e presença adulta muito próxima.

Mesmo com alguns avanços, o processo de inclusão na turma regular manteve-se desafiador. A presença de monitor foi importante, mas não supriu todas as necessidades. O professor regente teve papel crucial ao oferecer acolhimento, previsibilidade e afeto, elementos que fortaleceram a relação e trouxeram alguma estabilidade ao cotidiano. Ainda assim, conduzir o estudante na sala comum mostrou-se tarefa árdua e exigente.

Apesar de todas as dificuldades no percurso, Bento estabilizou alguns comportamentos, criando lastro para uma inclusão com mais chances de êxito. Sob a lente de Mantoan (2003), a meta continua sendo a participação na classe comum; o que se observa é que esse direito se efetiva quando a escola se reorganiza (tempos, espaços, tarefas, avaliação, AEE no contraturno) para que a inclusão aconteça no cotidiano da sala, e não apenas no discurso.

Nesse sentido, o caso também evidencia a advertência de Mendes (2006): quando a inclusão se limita à matrícula e não se sustenta em apoios, adaptação curricular e diferenciação pedagógica, ela tende a operar como integração aparente. As vivências de Bento mostram que o avanço no fluxo dependeu do entrelaçamento entre reorganização pedagógica (Mantoan, 2008) e recomposição de apoios em presença (Mendes, 2006), para que a participação se tornasse efetiva no cotidiano da sala comum.

O caso de Bento, portanto, não escolhe um lado, mas articula a tensão: confirma a tese de Mendes de que arranjos diferenciados podem ser etapas necessárias (e não retrocessos) para garantir bem-estar e aprendizagem, ao mesmo tempo em que atualiza Mantoan ao mostrar que a inclusão exige reconfiguração institucional para sustentar presença com participação. Na prática, a docência expõe o ponto de encontro entre as duas autoras: incluir é direito e exige condições

À luz dos princípios orientadores da educação inclusiva: liberdade, tolerância, convivência, democracia, pluralidade, respeito, singularidade, solidariedade e equidade, tal como afirma a Declaração de Salamanca, incluir não é apenas matricular, mas garantir participação qualificada no cotidiano escolar. Nessa chave, a crítica de Mantoan à integração ajuda a ler o caso: “nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção” (Mantoan, 2003, p. 15). Em outras palavras, estar presente na escola comum não equivale, por si, a estar verdadeiramente incluído. O percurso de Bento evidencia a transição do “estar” (presença formal com barreiras) para o “pertencer” (participação com apoios), quando a escola reorganiza tempos, espaços e tarefas, evita separações que se cristalizam como exclusões e, quando necessário, recorre provisoriamente a arranjos especializados para sustentar o retorno com sentido à sala comum.

4.2.2 Carlos (nível 3): o contrafluxo da inclusão

Carlos frequentava sala comum em 2024 (2º ano) e, após estudo de caso, foi transferido para a Classe Especial, em 2025, também acompanhado por Vivian (em anos distintos de Bento) e tendo Paola como regente na sala comum em 2024. É um estudante de mediação contínua para qualquer engajamento acadêmico ou social, baixa permanência nas tarefas, crises frequentes e episódios de autoagressão, com pouca tolerância a estímulos ambientais.

Carlos é estudante com TEA Nível 3 (apoio muito substancial, DSM-5), perfil que demanda mediação intensa, rotina previsível e ambientes de baixa estimulação. As vivências na classe comum (2º ano, 2024) evidenciaram um padrão de desregulação marcante. Carlos apresentou tempo de participação em atividade muito reduzido; levanta-se repetidamente, circula pela sala, com muita agitação. Em contato com materiais, lançava objetos ao chão ou os arremessava, sem cuidado com cadernos (inclusive rasgando os seus e os dos colegas). Buscava estímulos sonoros intensos como forma de autorregulação: bate em carteiras, portas e armários; quando impedido, emite gritos prolongados e vocalizações que desorganizam a turma e inviabilizam a sequência da aula.

O quadro inclui episódios de heteroagressão e autoagressão (bater a cabeça na parede/solo), além de ausência de percepção de risco. Não realiza brincadeiras

funcionais (usa brinquedos para lançar/jogar), e recursos audiovisuais não sustentam engajamento. Apesar da presença de monitor, a complexidade das demandas exigia intervenções constantes e, muitas vezes, a retirada do estudante do ambiente coletivo, sobretudo porque ruído e imprevisibilidade intensificavam a desregulação. Nesse período, praticamente não houve avanço em socialização ou aprendizagem no decorrer do ano letivo.

O processo de inclusão escolar exige uma adaptação constante, não só das estratégias pedagógicas, mas também da gestão emocional e do suporte necessário para atender às complexas necessidades dos alunos. Mesmo com um bom preparo e comprometimento, os professores enfrentam a realidade desafiadora de lidar com estudantes cujos comportamentos, por vezes, ultrapassam as fronteiras do que pode ser abordado dentro do ambiente escolar regular. Assim, a inclusão eficaz vai além da formação docente, sendo um processo que envolve recursos, apoio contínuo e uma visão coletiva sobre o valor de cada aluno dentro da sala de aula.

Diante dessa realidade, mesmo estando formalmente incluído, não consegue participar das propostas pedagógicas nem se socializar e o contrafluxo se torna inevitável. Esse movimento de retorno, temporário, para contextos mais estruturados, como as Classes Especiais, não deve ser encarado como retrocesso, mas como uma resposta humanizada e pedagógica às reais necessidades desses sujeitos, respeitando seus tempos, limites e possibilidades de desenvolvimento.

O processo de escolarização de Carlos evidenciou que, nas condições concretas de organização da classe comum observadas naquele período, não foi possível sustentar segurança, regulação emocional e engajamento pedagógico contínuo. Mais do que “inevitável”, o contrafluxo configurou-se como uma decisão pedagógica situada e revisável, orientada por evidências do cotidiano escolar e pela necessidade de recompor suportes e ambiente para preservar o bem-estar do estudante e do grupo.

Analiticamente, esse movimento não se explica por uma suposta incapacidade individual do estudante, mas pela insuficiência das condições institucionais para sustentar sua participação naquele arranjo específico. Para Mendes (2006), a escolarização inclusiva não se organiza por etapas rígidas, mas por decisões revisáveis ao longo do tempo; assim, o deslocamento para a Classe

Especial é compreendido como medida pedagógica de cuidado e reorganização do sistema, e não como definição fixa do lugar do estudante.

Nessa perspectiva, o contrafluxo pode ser interpretado como um indicador de que barreiras à participação e à aprendizagem permanecem ativas no contexto da classe comum naquele período, exigindo reorganização de apoios, tempos e ambientes para que a escolarização se sustente com segurança e aprendizagem possível (Booth; Ainscow, 2002).

Diante desse cenário, e após escuta e acompanhamento com família, regente e gestão, consolidou-se o entendimento de que a permanência na sala comum, naquele momento, produzia sofrimento e pouca efetividade pedagógica. Em 2025, Carlos foi transferido para a Classe Especial, onde se observou maior compatibilidade entre suas necessidades de suporte e as condições do ambiente escolar, como baixa estimulação sensorial, previsibilidade de rotinas e mediação contínua. Nesse arranjo, registrou-se maior segurança e alguma redução na frequência e intensidade das crises, ainda que persistissem demandas elevadas de apoio.

Ainda assim, trata-se de um estudante que requer demandas elevadas como, por exemplo, os comportamentos desorganizadores permanecem constantes, a tolerância à frustração é baixa (oposição quando contrariado) e a motivação para atividades é reduzida, exigindo mediação muito próxima e tarefas de curtíssima duração e propósito claro. É importante ressaltar, que se trata de um estudante, que faz uso contínuo de medicação, o que naturalmente traz desafios. Trocas ou ajustes nos medicamentos, por vezes, desencadeiam episódios de irritabilidade e instabilidade emocional, comprometendo a tranquilidade conquistada. Ainda assim, é perceptível que tais alterações comportamentais estão relacionadas também aos efeitos colaterais das medicações, e não somente ao ambiente escolar em si.

Carlos, participou das vivências obrigatórias na sala comum ao longo do ano, com planejamento, registro e acompanhamento docente. Ainda assim, a permanência em atividade nesses momentos foi muito breve, em geral entre 15 e 20 minutos e frequentemente marcada por agitação, vocalizações e busca de estímulos sonoros, o que desorganizava o grupo e exigia interrupções para resguardar a segurança e o andamento da turma. Não se consolidou sentimento de pertencimento que sustentasse o engajamento; as tentativas de aproximação pela via lúdica e de

materiais concretos não produziram ganhos pontuais. Ao final, as vivências cumpriram sobretudo um papel avaliativo: forneceram evidências consistentes de que, naquele período, Carlos demandava um arranjo mais estruturado e de baixa estimulação, orientando a equipe para as decisões futuras sobre seu percurso escolar.

Considerando o que pontua Mendes (2006), quando a escola não garante o básico para o engajamento de estudantes como Carlos, é legítimo mobilizar outras possibilidades: apoios especializados, formatos diferenciados e etapas temporárias que estabilizem o processo e preservem aprendizagem e segurança. No caso de Carlos, a classe comum, nas condições dadas, configurava mais presença do que pertencimento, enquanto a Classe Especial opera como etapa de reorganização indispensável para recuperar regulação e construir condições mínimas de aprendizagem.

Em relação ao caráter transitório da Classe Especial e os registros de 2025 (pequenos ganhos, mas sem progressos que viabilizem reinclusão), a equipe pedagógica vem indicando a possibilidade de encaminhamento ao Centro de Ensino Especial no próximo período letivo (2026). A decisão segue os critérios previstos: estudo de caso, parecer multiprofissional e consentimento da família, visando garantir continuidade de aprendizagem, proteção e um ambiente pedagógico mais compatível com as demandas de um estudante de Nível 3.

Essa decisão deve ser lida no interior da tensão teórica que orienta este estudo. Mantoan (2003) mantém a classe comum como referência de direito e exige a transformação da escola para acolher a todos; Mendes (2006) evidencia que, sem apoios, a permanência pode produzir sofrimento e baixa efetividade pedagógica. Assim, o encaminhamento a dispositivos especializados é analisado como resposta situada aos limites atuais de suporte, devendo ser monitorado e revisado, evitando que se converta em destino automático ou em forma velada de exclusão.

De acordo com Carvalho (2012), a inclusão de fato só acontece quando há compromisso com o sujeito, e não apenas com sua presença física no ambiente escolar. Por isso, o contrafluxo, longe de significar fracasso, pode representar uma estratégia pedagógica legítima, desde que faça parte de um plano de apoio voltado à autonomia progressiva e à real participação do estudante.

Assim, os contrafluxos observados neste estudo não se configuram como retrocessos nem como seleção dos estudantes “aptos” à inclusão, mas como movimentos de recomposição de apoios diante da fragilidade das condições oferecidas na classe comum. Forçar a permanência sem suporte adequado não produz inclusão, mas exposição ao sofrimento, reiterando a crítica de Mantoan (2003) à integração e a advertência de Mendes (2006) sobre a inclusão apenas formal.

4.2.3 Visibilização do trabalho docente e seus dilemas

Para dar voz às docentes nesta subseção, retomam-se os pseudônimos definidos no delineamento metodológico. Pâmela (professora regente de Bento na sala comum, 2025), Paola (regente de Carlos na sala comum, 2024) e Vivian (professora da Classe Especial que acompanhou Bento em 2024 e Carlos em 2025, em anos distintos).

As reflexões a seguir articulam-se às conversas informais realizadas in loco com as professoras participantes durante as vivências observadas em sala, registros de escuta que acompanharam os estudantes e a condução pedagógica. Torna-se visível o que o professor faz para a inclusão acontecer: refaz o planejamento, aproxima a mediação para sustentar tempo de permanência em atividade, lê sinais sensoriais, adapta acesso e avaliação e, ao mesmo tempo, regula a própria emoção para manter o vínculo. As conversas em sala mostram dilemas cotidianos: interromper o roteiro para acolher uma crise ou seguir adiante; insistir no coletivo ou individualizar; proteger sem isolar; garantir pertencimento sem paralisar a turma.

Em conjunto, mostram que, independentemente do “fluxo” em que o estudante se encontra (manutenção na sala comum ou passagem por arranjos especializados), persistem barreiras ao longo da trajetória. De acordo com os estudos de Mantoan (2003), a inclusão não pode ser compreendida como um ponto de chegada, mas sim como um processo dinâmico, contínuo e construído no cotidiano das relações escolares. Ela reforça que a escola precisa estar preparada para reconhecer e acolher as diferenças de seus alunos, oferecendo-lhes oportunidades reais de desenvolvimento, sem que isso signifique a padronização dos percursos ou a negação de suas especificidades.

Os dilemas narrados pelas docentes tornam empiricamente visível a tensão entre o direito à escolarização na classe comum e as condições de sua efetivação. Em Mantoan (2008), a inclusão supõe reorganização do trabalho pedagógico para acolher a diversidade; em Mendes (2006), a ausência de apoios e de adaptação curricular tende a produzir integração aparente, deslocando para o professor, individualmente, o custo de 'fazer a política acontecer'. Assim, a sobrecarga e o custo emocional emergem como fatores que influenciam fluxos e contrafluxos, ao afetar a continuidade do planejamento, a estabilidade das mediações e a qualidade da participação do estudante.

4.2.3.1 Olhares docentes sobre Bento

Para preservar a cronologia dos percursos, inicia-se com Vivian, cuja atuação na Classe Especial antecedeu a inclusão de Bento na rede pública de ensino. Seu relato ilumina o "trabalho de base", baixar estímulos, estabelecer combinados, calibrar insistência e recuo, construir vínculo com limites que tornou possível, depois, a transição responsável para a sala comum. No ano em que recebeu Bento, vindo da sala comum, de uma escola particular, Vivian relata que o primeiro movimento foi "baixar o volume do mundo" para que ele pudesse se reorganizar. Estabeleceu combinados simples, alternou blocos breves de tarefa com pausas programadas e, sobretudo, construiu um vínculo que também marcasse limites.

Segundo Vivian, "autoridade com afeto; ele precisa sentir segurança para aceitar a direção." Nesse processo, foi intencional o manejo do hiperfoco: incorporou interesse às propostas, mas sempre com porta de saída e retorno, evitando que o interesse tomasse a atividade inteira. Vivian mobilizou o hiperfoco de Bento por carrinhos como ponto de partida e incorporou princípios do CCS. A professora usou o contexto de hiperfoco em carros, explorou-o em diferentes atividades e, a partir dele, deu propósito e significado às tarefas, o que efetivou a aprendizagem.

O carrinho assumiu o papel de mediador da tarefa e do sentido: conceitos de cor, tamanho, quantidade, textura, forma, distância e velocidade foram introduzidos com ações concretas de classificar carrinhos por atributos, comparar comprimentos e alturas, contar rodas e elementos do cenário, medir trajetos com régua, registrar

tempo de deslocamento em pistas com inclinações variadas, estimar e conferir distâncias percorridas, nomear os carros, construir seu próprio carro.

A conexão entre conteúdo e experiência reconhecível para Bento favoreceu a apropriação progressiva dos conceitos e manteve a participação ativa durante as atividades. A professora partiu do hiperfoco em carrinhos como ponto de entrada pedagógica integrando-o às propostas para torná-las atraentes e previsíveis. Essa estratégia aumentou o engajamento e o tempo de regulação, favorecendo a construção de vínculo. Com a confiança estabelecida, introduziu combinados simples (início–fim, turnos, tempo de espera) e microetapas com pistas visuais.

Gradualmente, foi deslocando a centralidade do carrinho, intercalando com atividades novas, dessa forma, reduziu a dependência do objeto sem romper o interesse, e abriu caminho para ampliar o repertório de tarefas além do tema inicial. O interesse de Bento operou como alavanca para articular experiência, linguagem e conceito, tornando as escolhas pedagógicas menos intuitivas e mais conscientemente orientadas em consonância com o CCS.

Ainda assim, mesmo com o uso intencional do hiperfoco e dos princípios do CCS para sustentar o engajamento, há momentos em que o corpo de Bento “fala mais alto”: surgem irritabilidade, perseveração autística e sinais claros de indisponibilidade para a tarefa. Nesses episódios, Vivian prioriza o vínculo e a segurança emocional, ajusta a proposta, aciona pausas sensoriais, reduz demandas ou reencaminha a atividade, reconhecendo a variação de disponibilidade como dado pedagógico. O dilema recorrente entre decidir quando insistir e quando recuar: “Se eu empurro demais, perco o vínculo; se cedo demais, não há avanço.” Ao longo do ano, a redução de desorganizações, o aumento de permanência nas tarefas, a ampliação do repertório comunicativo e vivências com seus pares abriram, segundo ela, a possibilidade responsável de retorno à sala comum.

É nesse terreno, feito de escolhas minuto a minuto, que se insere a voz de Pâmela, professora da sala comum de Bento no ano subsequente, cuja narrativa explicita os impasses, os critérios e o custo emocional de fazer a inclusão acontecer no dia a dia descrevendo como sustenta o suporte necessário para que ele participe de fato.

Para garantir sua presença nas atividades, ela interrompe e refaz o planejamento sempre que preciso, reconduzindo-o ao conteúdo em pequenos

intervalos não como opção metodológica ideal, mas como compromisso ético-político de reconhecer sua presença e mantê-lo como sujeito de direitos naquele espaço. Enquanto regula crises e o reconduz, a professora está consciente de que cada pausa

“custa”: desorganiza a sequência prevista, dispersa os demais e a desregula emocionalmente. Ainda assim, insiste, porque deixar o estudante invisível às suas dificuldades seria trair o sentido da inclusão.

Pâmela explicita que pertencimento e aprendizagem dependem de apoios contínuos: mediação próxima, tempo pedagógico disponível e ajustes de acesso e avaliação. Sem esses suportes, a inclusão deixa de ser experiência formativa e vira sobrecarga individual limitando, sobretudo, as oportunidades do próprio estudante de participar com dignidade e aprender. Nesse contexto, o relato da professora expõe, com muita clareza, as tensões entre o ideal da inclusão e a dura realidade escolar, sobretudo quando o suporte é precário e o professor atua sozinho.

Tornam-se visíveis os limites da inclusão sem apoios suficientes, explicitando a fricção entre o ideal normativo e a concretude do cotidiano escolar. Entre interrupções necessárias do planejamento e resistências do estudante, emerge a “exaustão invisível” do trabalho docente como condição concreta que precisa ser reconhecida e enfrentada. A inclusão impõe dilemas constantes à prática: decidir quando interromper o roteiro, como equilibrar o direito de pertencimento do estudante com deficiência e as demandas coletivas da turma.

Segundo Pâmela: “Em sala de aula, a inclusão traz uma série de dilemas éticos e morais, porque eu não posso estar com o Bento e não fazer interrupções e desconstruções da sequência do planejamento constantes, para que eu possa trazê-lo, mesmo que por alguns momentos, para interagir com o conteúdo. Porque ele existe naquele espaço, né? E eu sei que é insuficiente, mas, para mim, isso é políticopedagógico.”

As intervenções necessárias para incluir um estudante com TEA impactam diretamente a rotina da turma, exigindo reorganizações constantes no planejamento e na dinâmica da sala de aula como relata. Pâmela diz que a turma já se acostumou às interrupções do planejamento. Quando precisa sair para regular Bento, sobretudo quando o educador social não consegue, ela avisa a turma, que compreende a situação e aguarda seu retorno.

O processo de inclusão impõe um custo emocional evidente à docência: a professora precisa refazer rotas didáticas em tempo real e arcar com o próprio desgaste para sustentar a participação do estudante. Como sintetiza Pâmela, “cada interrupção é cara, desorganiza a mim e à turma, que tenta manter o foco; a atividade deixa de avançar. Além dos desafios práticos, o esforço constante pela inclusão carrega um profundo valor político-pedagógico, pois representa a luta para garantir o reconhecimento e a valorização da existência e das singularidades de cada estudante dentro do ambiente escolar. Como sintetiza Pâmela, mesmo reconhecendo o desgaste: “Por mais que desestabilize a todo aquele momento, e desestabiliza. Importa não deixar essa criança ser engolida pelas características que apresenta, pelo hiperfoco que aparece. É garantir que ela seja vista e considerada.”

Pâmela explicita a tensão permanente entre garantir presença e evitar novas formas de exclusão, descrevendo um percurso feito de avanços e recuos que reconfiguram seu fazer docente a cada dia. Nas palavras dela: “É como caminhar contra a maré. Mas qual é o caminho? Anular? Segregar em um lugar que deveria ser inclusivo? Na prática, é um ‘ganha-ganha, perde-perde’ o tempo todo. Parece atravessar uma corda bamba, cair e recomeçar, refazendo os passos continuamente.”

Pâmela explicita o desgaste físico-emocional que acompanha a inclusão “em ato”, sublinhando a necessidade de paciência, manejo delicado e construção de vínculos para atravessar os comportamentos desafiadores. Relata a professora: “Às vezes, o dia soa como um tique-taque que não avança. Ao final, saio com a musculatura tensa e me esforço para manter a amorosidade. Com ele, que apresenta traços opostos, qualquer intervenção muito direta vira gatilho; por isso, preciso ajustar o tom, negociar e, sobretudo, sustentar o vínculo.”

Esse relato não aponta imprevisto, mas compromisso ético. Mostra uma profissional que, apesar de limitações estruturais, insiste em garantir que o estudante com TEA não seja invisibilizado, replanejando sem perder de vista a humanidade do aluno e da turma. A exaustão que descreve não decorre de falta de formação, mas de sobrecarga e da ausência de uma rede institucional estável de apoio, condição que transforma o trabalho docente em esforço contínuo de mediação e cuidado.

Nessa direção, a bidocência aparece como medida estruturante para tornar a inclusão praticável no cotidiano: ao assegurar a presença de dois docentes em sala,

amplia-se a possibilidade de sustentar mediações pedagógicas contínuas, reduzir interrupções prolongadas e evitar que o acompanhamento do estudante com TEA recaia apenas sobre o esforço individual da regente. Como argumenta Mendes (2006), a inclusão não se efetiva apenas pela matrícula, mas pela garantia de condições reais de trabalho e apoios que sustentem participação e aprendizagem, o que reforça a necessidade de dispositivos institucionais como a bidocência.

Conforme discutem Marin e Braun (2013), quando dois docentes compartilham planejamento, condução da aula e acompanhamento dos estudantes, amplia-se a possibilidade de diferenciação pedagógica em ato e de sustentação de apoios no cotidiano, sobretudo em turmas heterogêneas.

Reconhecido o compromisso e a sobrecarga inerente à classe comum com inclusão, importa evitar uma inclusão “a ferro e fogo”. A literatura e a prática apontam para arranjos flexíveis, “subterfúgios” pedagógicos planejados que aliviam a pressão sobre o professor, preservam o vínculo e qualificam a participação do estudante.

A docente Pâmela relata um episódio que evidencia como o ambiente modula o comportamento e o engajamento. Para fazer uma avaliação de Bento, ela o conduziu por alguns minutos a uma sala mais silenciosa e com menos estímulos, onde pôde manter mediação contínua. Nas palavras dela: “Levei o estudante para uma sala tranquila; ele explorou o espaço, sentei ao lado e convidei: ‘Agora vamos começar’. O comportamento foi outro: as resistências habituais praticamente não apareceram. Ele até se levantou algumas vezes, mas mantinha o olhar no caderno e, quando eu pedia que sentasse novamente, sentava.”

O episódio sugere que a redução de estímulos e a clareza do *setting*, combinadas a apoio contínuo, favorecem atenção sustentada e tornam visíveis competências que o ruído da sala cheia tende a encobrir. Nessa condição, o aluno entrou em foco, estabilizou a regulação emocional e rendeu mais nas tarefas. A experiência vai ao encontro de Mendes (2006) que sustenta a legitimidade de arranjos flexíveis e “subterfúgios” pedagógicos para tornar a inclusão viável ao mostrar que pequenas retiradas do fluxo da sala comum, quando necessárias e planejadas, potencializam a participação e protegem o processo de aprendizagem, sem abrir mão do objetivo de pertença à turma.

Vamos a outra vivência em sala de aula, com uma proposta de atividade que, embora não tenha sido planejada de forma consciente a partir dos fundamentos da

abordagem CCS revela sinais claros de alinhamento com esses princípios. A atividade busca introduzir conceitos matemáticos de maneira leve, significativa e acessível a todos os estudantes, promovendo a participação, a experimentação e o envolvimento ativo no processo de aprendizagem. A aula foi estruturada para acontecer em ambiente ao ar livre, com o uso de materiais concretos e estímulos visuais e táteis, permitindo múltiplas formas de engajamento e expressão dos saberes. Tudo foi pensado para tornar o momento produtivo, prazeroso e cheio de descobertas, uma experiência inclusiva e enriquecedora para o grupo. Diante de toda essa organização, que buscava atender aos diferentes perfis de aprendizagem da turma, observa-se agora como Bento respondeu à proposta e quais desafios emergiram no decorrer da atividade.

Na etapa externa, a docente conduziu a construção e o lançamento dos aviões de papel e, em seguida, propôs a medição dos percursos. Notou, porém, que, no espaço amplo e mais estimulante, Bento se distanciava do grupo e perdia o vínculo com a proposta, exigindo convites sucessivos para reaproximação. Ao retornar à sala, reconfigurou a tarefa para o seu nível de compreensão: utilizou fichas com os registros das distâncias, fotos dos colegas e números ordinais, e realizou a condução passo a passo, sentando-se ao lado do estudante.

Nessa adaptação, Bento comparou as distâncias e organizou os resultados do maior para o menor, mantendo maior permanência na atividade. Quando a professora precisou se deslocar para o quadro e suspender a mediação direta, ele voltou a se levantar e a se desorganizar, evidenciando a dependência de ambiente previsível e acompanhamento próximo constante para sustentar o engajamento.

Ainda que ele tenha demonstrado dificuldade em manter-se engajado durante toda a atividade em grupo, é importante reconhecer a atuação da professora pela sensibilidade em adaptar a atividade, garantir o suporte necessário, sentar-se ao lado do estudante quando preciso, e buscar constantemente formas de incluí-lo sem forçá-lo a situações que ele ainda não consegue manejar. Essa escuta ativa, essa presença atenta e esse olhar individualizado são marcas de uma prática inclusiva de verdade, ainda que o sistema muitas vezes não ofereça o suporte institucional necessário para sustentá-la.

A docente Pâmela, afirma que, apesar do desgaste, esforça-se para não perder a amorosidade: recorre continuamente à própria formação, às crenças e aos

recursos profissionais para não projetar sobre as crianças um peso maior que sua capacidade de acolhê-las e recomeçar quantas vezes for preciso, reconhecendo que a desregulação tem base científica e também causas externas, próprias de um sistema excludente. Reconhece que, se perder essa disposição no espaço escolar, acabará transmitindo desesperança ao grupo, um risco que a assombra diariamente, ao perguntar-se se chegará a esse ponto intolerável. Lamenta ver um processo humano tão potente escorrer “pelo ralo” da ignorância de gestores e políticos que tratam a inclusão como algo barato e descartável. Ainda assim, reafirma quem é profissionalmente, mesmo sabendo o quanto sua saúde e suas energias já foram exigidas ao limite.

4.2.3.2 Olhares docentes sobre Carlos

A seguir, a experiência de Paola com Carlos (2º ano, 2024), marcada por um cotidiano de natureza distinta daquele vivido por Pâmela. Ao longo do ano, a docente lidou com Carlos, em TEA Nível 3 de suporte, cuja presença na sala comum se organizava, em torno de contenção e regulação comportamental, e não de tarefas pedagógicas propriamente ditas, mesmo com apoio de um monitor. As tentativas de socialização eram esparsas e pouco sustentáveis, a permanência nas propostas coletivas era mínima, e o engajamento raramente ultrapassava momentos muito breves antes de novas escaladas de desorganização. Com poucos depoimentos formais, mas com observações consistentes, delineou-se um padrão: baixa tolerância a estímulos da sala, levantamento constante, busca de sons/impactos em objetos do ambiente, uso não funcional de materiais e ruptura frequente de qualquer sequência didática.

Nesse cenário, o trabalho de Paola concentrou-se em criar rotinas de acolhimento, reduzir estímulos e antecipar transições para evitar crises, sabendo que a “aula” passava, muitas vezes, a ser o manejo para preservar segurança e dignidade.

Segundo Paola, apesar de reorganizar rotinas, antecipar transições e testar múltiplas vias de acesso, materiais concretos, propostas lúdicas, pistas visuais e tarefas muito fragmentadas, nenhuma estratégia produziu engajamento sustentado com Carlos. Ele levantava-se continuamente, lançava objetos, buscava fazer ruído em portas e

janelas, alternava auto e heteroagressões e não mantinha atenção dirigida ao que se propunha; a autorregulação não se instalava e a socialização permanecia quase ausente.

Do ponto de vista pedagógico, Paola avalia que não conseguia “alcançá-lo”: mesmo com adaptações e presença atenta, não havia motivação nem interesse estável, e a sala comum convertia-se, dia após dia, em manejo de crise mais do que em aprendizagem, mesmo sendo acompanhado por um monitor. Ao final, sua leitura foi clara: não faltou esforço docente; faltaram condições mínimas para que o ensino acontecesse e os limites do arranjo inclusivo, naquele momento, se impuseram.

Essa interpretação se articula ao que Santos e Mendes (2021) apontam ao discutir que uma mesma política de inclusão pode produzir efeitos muito diferentes entre escolas, e até entre turmas da mesma escola, conforme as condições concretas de organização dos apoios, da rotina institucional e da sustentação do trabalho docente. Nessa chave, o caso de Carlos evidencia menos um “fracasso” do estudante e mais um descompasso entre o nível de suporte exigido e a capacidade do arranjo inclusivo, naquele período, de oferecer previsibilidade, baixa estimulação e mediação pedagógica contínua no cotidiano da sala comum (Santos; Mendes, 2021).

Quando as atividades foram testadas, o pedagógico cedia lugar à urgência de estabilizar o corpo e a atenção de Carlos, de modo que a mediação se tornava, essencialmente, um exercício de presença reguladora. Assim, ao contrário do que se observou com Bento, em que uma abordagem CCS possibilitou ganhos visíveis, com Carlos o limite da sala comum se impôs: a maior parte do tempo foi consumida pelo esforço de tornar a convivência possível, e não por aprender conteúdo.

Assim como Pâmela, Paola conduziu o ano letivo operando os mesmos “arranjos de sobrevivência pedagógica”: interromper a explicação, suspender o roteiro, adaptar a tarefa no ato, regular afetivamente o estudante, recompor a turma e retomar o conteúdo, para, pouco depois, recomeçar o ciclo. Em ambas as salas, o planejamento virou costura em tempo real diante de comportamentos intensos e de uma atenção muito frágil; em ambas, a docência exigiu escuta, previsibilidade e presença colada ao aluno para produzir qualquer permanência em atividade. A diferença esteve menos no modo de agir e mais no efeito obtido: enquanto Pâmela, com Bento, ainda colheu pequenos ganhos sob mediação próxima; Paola, com

Carlos, esbarrou cedo no limite do contexto, acumulando frustração e cansaço pela sensação de não conseguir alcançá-lo pedagogicamente naquele arranjo.

É a partir desse quadro que Paola amadureceu a defesa de um ambiente mais estruturado, como a classe especial, para o ano seguinte, entendendo que, antes de qualquer currículo, era preciso garantir condições mínimas de bem-estar para que alguma aprendizagem pudesse, de fato, acontecer. Diante desse quadro, a escola conduziu estudos de caso trimestrais, acompanhados de relatórios pedagógicos e registros de vivência. Ao final do ano, consolidou-se a indicação de transferência para a Classe Especial, formalizada por meio de parecer técnico e encaminhamento subscrito pela equipe gestora e coordenação pedagógica, com conhecimento e concordância da família e dos demais atores previstos nas normativas institucionais.

A professora Vivian, responsável pela Classe Especial, professora de Carlos no ano subsequente (2025), observou melhor adaptação de Carlos às rotinas da Classe Especial e redução, ainda que não eliminação, da frequência dos episódios disruptivos. Vivian relata que a organização da sala de aula, rotina e a manutenção de um ambiente silencioso são fundamentais para promover o conforto e a regulação mental dos estudantes com TEA.

Estabelecer uma disposição organizada do mobiliário, com áreas claramente definidas para atividades específicas, ajuda os estudantes a entenderem as expectativas e se movimentarem pelo ambiente de maneira mais independente. Além disso, a redução de ruídos e estímulos auditivos desnecessários minimiza distrações e sobrecarga sensorial, permitindo que os alunos se concentrem melhor nas tarefas e atividades propostas. Um ambiente calmo e previsível contribui significativamente para a diminuição da ansiedade e do estresse, fatores que podem afetar negativamente a aprendizagem e o bem-estar dos estudantes com TEA.

Vivian descreve que planeja e executa as práticas com intencionalidade, buscando assegurar um ambiente estruturado, previsível e acolhedor. Explica que a rotina diária costuma iniciar-se com musicalização, estratégia que, em sua avaliação, favorece a organização sensorial e emocional; na sequência, propõe contação de histórias e sequências pedagógicas alinhadas às temáticas em estudo. Destaca o uso de materiais concretos e sensoriais (colas coloridas, tintas, texturas, colagens e papéis variados), por entender que tais experiências táteis e visuais tendem a

despertar a curiosidade e a sustentar o engajamento do estudante. Relata, ainda, a incorporação de atividades psicomotoras relevantes ao desenvolvimento global: jogos de encaixe, quebra-cabeças, blocos lógicos e pequenos circuitos motores, sempre ajustadas às possibilidades do aluno.

A professora acrescenta que o ambiente escolar ampliado é acionado como recurso pedagógico: visitas frequentes ao parque, à horta, vivências na classe comum, e a outros espaços externos alargam o repertório e favorecem aprendizagens contextualizadas e significativas. Essa abordagem se aproxima dos princípios do CCS, de Schlünzen *et al.* (2020), ao considerar que o estudante aprende de forma mais eficaz quando está ativamente envolvido na construção de algo que tenha significado para ele. Assim, ao manipular, experimentar e interagir com o meio, o aluno não apenas adquire novos conhecimentos, mas também desenvolve autonomia, autoestima e vínculos afetivos com o espaço escolar.

No que denomina de currículo funcional, orientado à autonomia na vida diária, Vivian relata o trabalho de rotinas básicas (uso do banheiro, vestir-se e despir-se, escovar os dentes, alimentar-se com maior independência, organizar pertences) e a ênfase na comunicação funcional, aprender a sinalizar desejos, vontades e necessidades. Em sua perspectiva, trata-se de valorizar aprendizagens imediatas e situadas, com potencial de impacto na qualidade de vida do estudante e em sua inserção social e familiar.

Dessa maneira, ao articular o lúdico ao funcional e o acadêmico ao cotidiano, o trabalho descrito por Vivian busca responder às necessidades do aluno, respeitando seu tempo e suas particularidades, sem pressupor um percurso único: a transição para a sala comum permanece como horizonte desejável do serviço, embora nem sempre viável em determinados contextos, como se observa no caso de Carlos.

Trabalha atividades de vida diária e metas simples de engajamento, mas reconhece: “Com ele, o tempo é quase todo de regulação; o conteúdo só entra quando o corpo aquietar, e isso acontece pouco.” O dilema, aqui, desloca-se: como garantir segurança e pequenos ensaios de participação quando a resposta comportamental se impõe quase sempre sobre a tarefa. Ela descreve dias em que a prioridade foi apenas atravessar a manhã com integridade emocional, sem riscos para ele ou para os pares. Destacou pequenos, porém significativos progressos:

maior permanência no espaço, respostas mais rápidas às intervenções e abertura para experiências pedagógicas breves e dirigidas.

Para ela, o ambiente estruturado, a redução do número de estudantes (até dois por turma) permite uma intervenção docente mais próxima, contínua e individualizada, com foco no manejo comportamental, engajamento pedagógico, o vínculo construído, previsibilidade cotidiana, rotinas claras, materiais essenciais e metas curtas que possam ser retomadas sem perder o fio, criando condições mínimas de bem-estar para que alguma aprendizagem pudesse emergir. Não se tratou de retrocesso, mas de um deslocamento cuidadoso: primeiro assegurar regulação e dignidade; depois, sustentar avanços possíveis. Nesse *setting*, ela explicita o foco do seu trabalho: “Antes de qualquer conteúdo, eu preciso organizar o ambiente e o vínculo; só depois o pedagógico aparece.” O dilema diário, diz, é calibrar o quanto se investe em regulação e o quanto se avança no currículo, sem que um anule o outro.

Vivian, pondera que a vivência temporária em Classe Especial constitui uma possibilidade a ser considerada no itinerário educacional do estudante, a depender do caso. Em sua leitura, para alguns estudantes essa experiência pode operar como uma ponte para um retorno mais efetivo à sala comum; para outros, como no caso de Carlos, nem sempre se mostra a solução, sobretudo porque a Classe Especial tem caráter provisório e, idealmente, orienta-se ao trânsito para a classe comum, o que não se confirmou para Carlos até então, mesmo com o apoio da equipe, dadas suas limitações significativas.

Vivian também destaca a diferença entre “expor” e “proteger”: “Meu trabalho é dar acesso, não expor. Às vezes, incluir é justamente retirar ruído, encurtar metas e celebrar um minuto de presença.”. No caso de Carlos, a decisão construída coletivamente ao longo do ano, com registro e acompanhamento, foi orientar o encaminhamento para um Centro de Ensino Especial no ano de 2026, entendendo como etapa de cuidado, não como destino: “Não é desistência; é colocar o estudante onde o ambiente conversa com as necessidades dele.”

A decisão em discussão para 2026 deve ser lida no interior da tensão teórica que orienta este estudo. Mantoan (2003) mantém a classe comum como referência de direito e exige transformação da escola para acolher a todos; Mendes (2006) evidencia que, sem apoios, a permanência pode produzir sofrimento e baixa

efetividade pedagógica. Assim, o encaminhamento ao Centro Especial é analisado como resposta situada aos limites atuais de suporte e de estrutura, que demanda monitoramento e revisão, evitando que dispositivos especializados se convertam em destino automático e garantindo que a decisão se fundamente em evidências pedagógicas e no melhor interesse do estudante.

No período de dois anos em que acompanhou de perto Carlos e Bento, a professora sintetiza o ofício e seus dilemas: o mesmo dispositivo (poucos alunos, baixa estimulação, rotina estável) serviu como rampa de lançamento para Bento e como campo de proteção para Carlos. Em ambos, o trabalho docente esteve no centro, ler sinais, ajustar tempos, combinar autoridade e acolhimento, decidir a cada manhã quanto de currículo e quanto de cuidado. Afirma Vivian: “Minha régua é simples”, conclui: “se o estudante suporta estar aqui e consegue ensaiar participação, eu puxo o pedagógico; se não, eu diminuo o mundo, organizo o corpo, respeito o tempo. O conteúdo espera, a dignidade, não.”

Diante dos fatos relatados e das limitações que ainda persistem no processo de inclusão, torna-se necessário adotar um novo olhar sobre a dinâmica escolar. É preciso discutir com seriedade quais são as estratégias mais viáveis e eficazes para garantir uma inclusão de fato, que contemple os estudantes e as condições reais de trabalho dos profissionais da educação.

4.2.4 Desafios enfrentados e custo emocional/sobrecarga docente

A leitura do questionário evidencia um conjunto recorrente de obstáculos à efetivação da inclusão em sala comum, sobretudo no atendimento a estudantes elegíveis com TEA em nível de suporte mais substancial. As professoras descrevem um cotidiano atravessado por barreiras estruturais, pedagógicas e institucionais: formação predominantemente teórica (com pouca aderência ao manejo de crises, (hetero)agressões e desregulação sensorial); sobrecarga decorrente de turmas numerosas e exigências administrativas; escassez de suporte pedagógico (equipes multiprofissionais intermitentes e articulação irregular com o AEE); tempo insuficiente para planejamento colaborativo; infraestrutura inadequada (ausência de espaços de desconpressão, isolamento acústico e mobiliário adaptado); e falta de tecnologias assistivas que sustentem comunicação e participação.

A partir do relato da professora do AEE, somam-se dois nós críticos: triagens iniciais por vezes baseadas em observações pontuais fora do ambiente escolar o que pode atrasar redirecionamentos necessários e o tempo demorado das decisões de enturmação, com efeitos sobre comportamento, segurança e aprendizagem.

Os depoimentos também apontam limites do apoio de sala quando centrado apenas no cuidado: monitores/ESVs chegam, não raro, sem preparo específico para intervir pedagogicamente em comportamentos complexos, o que desloca para a professora a tarefa de orientar o adulto ao mesmo tempo em que conduz a turma. Nesse vai e vem, multiplicam-se ciclos de ensino–interrupção–reentrada, encurtando o tempo instrucional e elevando o custo emocional e físico do trabalho (tensão, desgaste vocal, sensação de insuficiência). Esse quadro se aproxima do que Esteve (1999) descreve como mal-estar docente, quando a intensificação das demandas e a insuficiência de condições institucionais deslocam para o professor a gestão cotidiana de problemas que excedem o ato de ensinar, produzindo desgaste continuado e sensação de impotência profissional.

Na classe comum, a professora Pâmela reconhece a tensão entre atender um estudante com TEA e manter a instrução do grupo: “Situações de desregulação exigem de tempo de tentativas de intervenção; nesse período, parte da turma fica em espera ou dispersa. Retomar os objetivos da aula vira um recomeço cíclico, e a sensação de aproveitamento é mínima.” Segundo a professora do AEE, quando o apoio não está alinhado aos objetivos da aula e faltam protocolos curtos de crise–pausa–reentrada, aumentam as saídas longas e os “contrafluxos”, exigindo dupla mediação (do estudante e do adulto) e intensificando a sobrecarga. A docente, Paola, sintetiza o gargalo organizacional: “O maior desafio é o tempo insuficiente para executar o planejamento; falta uma equipe que dê conta das demandas e parceria das famílias.”

Da perspectiva da Classe Especial, a dificuldade frequentemente começa na relação pedagógica inicial com o estudante elegível, quando faltam pistas formativas e suporte especializado para ler comunicação, interação e aprendizagem singulares; sem esse lastro, o processo torna-se solitário para o docente, embora iniciativas sensíveis emergjam do esforço de escuta, observação e experimentação. A professora do AEE corrobora esse quadro ao relatar um contrafluxo em que a manutenção do estudante na inclusão, sem ambiente suficientemente estruturado,

agravou comportamentos e riscos até o encaminhamento para a Classe Especial — evidenciando a importância de critérios revisáveis e decisões tempestivas.

Convivem, nesse cenário, êxitos e frustrações. Os casos bem-sucedidos associam-se a vínculo positivo entre pares, rotina previsível, estratégias ajustadas e escuta sensível do professor com avanços em socialização, autorregulação e aprendizagem. Já as experiências de fracasso se concentram quando o estudante requer estrutura mais intensiva e a escola não dispõe de apoio técnico em presença (AEE articulado ao cotidiano, monitor/ESV orientado e estável, tempo protegido de planejamento). A voz do AEE acrescenta que a inclusão sustentável depende de suporte qualificado e contínuo em sala e de articulação orgânica AEE–regência, sob pena de “inclusão de papel”.

Em termos analíticos, os relatos expõem contradições entre o que os documentos normativos anunciam e o que a escola consegue operar: faltam tempos protegidos de planejamento e mediações pedagógicas em presença; decisões de enturmação e ajustes de percurso nem sempre se amparam na escuta do cotidiano; e a pressão por “incluir” pode reduzir a inclusão à formalidade mesmo sem condições mínimas de segurança e aprendizagem. A crítica converge para a necessidade de avançar “da retórica às ações”, recusando a inclusão como promessa “fácil, barata e indolor” (Mendes, 2006).

Os desafios descritos articulam três camadas interdependentes: formação e suporte ao trabalho docente (práticos, continuados, em serviço); condições organizacionais (tempo, equipes, protocolos de manejo e de decisão para avaliar permanência e trânsitos entre arranjos); recursos e infraestrutura (espaços, materiais, tecnologias e apoios consistentes). Quando essas camadas falham, a professora se vê convocada a “trocar o pneu com o carro em movimento”; quando existem, os episódios de crise perdem centralidade e o fluxo didático se sustenta com maior estabilidade. Nesse arranjo, a contribuição do AEE é estratégica: ajustar critérios de enturmação, pactuar protocolos breves de crise–pausa–reentrada e garantir continuidade dos apoios no cotidiano da sala.

Os desafios relatados reforçam a advertência de Mendes (2006) de que a inserção do estudante na classe comum, sem apoios, diferenciação pedagógica, adaptação curricular e AEE articulado, tende a produzir uma integração aparente, evidenciando a distância entre o direito previsto e as condições de efetivação. Em

diálogo, Mantoan (2003; 2008) sustenta que a escola inclusiva se reorganiza para ensinar bem a todos, o que implica mudanças na organização do trabalho, nos tempos pedagógicos e nas formas de avaliação.

Os desafios relatados pelas docentes evidenciam o risco de a inclusão operar como um fenômeno predominantemente retórico, quando não acompanhada de condições materiais, organizacionais e pedagógicas, conforme problematizado por Mendes (2010).

4.2.5 Bidocência como alternativa concreta

Há consenso entre as docentes participantes do estudo: a bidocência viabiliza a diferenciação em ato, um professor mantém o roteiro coletivo enquanto o outro ajusta tarefas e regula comportamentos evitando interrupções prolongadas. A partir da experiência cotidiana narrada por Pâmela, Paola e Vivian, apresenta-se como estratégia de impacto possível a divisão de funções em sala: o docente regente conduz o currículo, o ritmo de aula, o fluxo das atividades e a avaliação de curto ciclo; o codocente com formação em educação especial, dedica-se aos estudantes com deficiência e/ou altas necessidades de apoio, realizando mediações focais (antecipação de rotinas, adaptações de tarefa, comunicação alternativa, reforço diferencial) e o manejo de episódios de desregulação (pausas programadas, autorregulação e reentrada).

Tal arranjo previne rupturas no planejamento e preserva o vínculo pedagógico do grupo. Nessa configuração, o monitor permanece como apoio específico, atuando conforme a normativa em higiene, alimentação e segurança, liberando os docentes para o trabalho pedagógico e auxiliando, sob orientação, na logística de eventuais desregulações, sem assumir mediações pedagógicas.

Pâmela destaca que, diante de demandas intensas de atenção e manejo, a presença de um segundo docente com domínio didático e conhecimento das características do estudante reequilibra a rotina e evita suspensões recorrentes; em suas palavras, “a defesa da bidocência na inclusão para estudantes autistas e também para outros que demandam maior suporte é um caminho; o problema é que,

em termos de políticas públicas, o governo costuma ver a educação inclusiva como algo barato.

E não é.” Paola acrescenta que dois professores viabilizam planejamentos paralelos (tarefas-âncora e tarefas-alvo) e círculos de mediação que mantêm o vínculo pedagógico enquanto se atende ao estudante que requer alto suporte. Vivian, a partir da Classe Especial, lê a codocência como ponte operacional entre o que ali se estrutura (rotina previsível, materiais sensoriais, currículo funcional) e o que a sala comum demanda (ritmo, interação e acesso aos conteúdos), sem pressupor solução universal.

Ao mesmo tempo, as docentes relativizam expectativas: a bidocência eleva o patamar de possibilidades, mas não é uma solução mágica. Em termos de papéis, indicam que o monitor, quando existente, possui atribuições restritas (higiene e cuidado) e não substitui o professor. A pressão cotidiana é sintetizada por Pâmela: o nível de tensão, o desgaste vocal e o tempo dedicado a regular o estudante reduzem o tempo instrucional do grupo, fragilizam a avaliação formativa e aumentam o risco de interrupções sucessivas; com dois professores, esses custos se diluem e o vínculo pedagógico se preserva.

A heterogeneidade real das turmas reforça o argumento: além de estudantes com TEA, há alunos com deficiências intelectuais, motoras e múltiplas, síndromes e crianças com dificuldades significativas ainda sem laudo; não raro, três ou mais estudantes demandam adaptações e mediações simultâneas. Nesses cenários, manter apenas um professor pressiona os limites do vínculo, da escuta individual e da qualidade das intervenções; exatamente, os elementos que a bidocência tende a resguardar. Nos casos observados, como o de Bento, registram-se avanços localizados (socialização, resposta a estímulos dirigidos), condicionados à presença constante de um adulto com funções pedagógicas claras; o apoio do monitor, limitado a cuidados básicos, mostra-se insuficiente para sustentar a aprendizagem do grupo e a continuidade do trabalho.

Articuladas, essas vozes dialogam com Mendes sobre a necessidade de condições reais: tempo, papéis definidos e formação, para que a inclusão não se reduza à matrícula, mas se materialize no cotidiano da aula. Em síntese, trata-se de uma possibilidade concreta que amplia a participação e reduz o hiato entre as

demandas da sala comum e as necessidades de estudantes com alto suporte, oferecendo um caminho compartilhado e factível para a inclusão.

Nesse sentido, a bidocência se aproxima do que a literatura sobre ensino colaborativo descreve como apoio estruturante à inclusão, quando há compartilhamento de responsabilidades, definição de papéis e planejamento articulado entre docência da classe comum e educação especial, de modo a sustentar a participação do estudante no currículo comum sem “terceirizar” a inclusão ao monitor ou isolar o trabalho pedagógico (Mendes; Vilaronga; Zerbato, 2014).

4.2.6 Voz das famílias: concordâncias e limites

As falas das mães responsáveis, que responderam ao questionário, convergem em dois eixos complementares. De um lado, afirmam a inclusão como direito e horizonte desejável; de outro, reconhecem que sua efetivação depende da adequação entre perfil do estudante e condições reais da escola. Relatam acompanhar o esforço docente e, muitas vezes, compartilham a frustração quando o estudante não se regula, não interage ou não aprende no ritmo possível para a turma.

Nesses dias, descrevem um “efeito arrasto” para o domicílio: irritabilidade prolongada, dificuldade de sono, resistência à alimentação e menor tolerância às rotinas familiares.

Os responsáveis pontuam que nem todos os estudantes se beneficiam, o tempo todo, da sala comum. Em perfis com elevada sensibilidade sensorial, rigidez cognitiva, crises frequentes e risco para si ou para colegas, indicam que a presença em turma numerosa pode intensificar sofrimento e reduzir oportunidades de participação significativa. A partir dessa experiência, defendem maleabilidade nas decisões: transitar quando necessário (fluxos e contrafluxos), rever enturmações, combinar tempos e espaços (vivências planejadas, atendimentos em períodos mais curtos, apoio mais próximo) e, quando for o caso, ativar Classe Especial ou Centro Especial como opções legítimas, não como retrocesso, mas como ambientes de preparação, proteção e aprendizagem possível.

Segundo os responsáveis, a Classe Especial se torna também um espaço de acolhimento para essas famílias, que passam a se sentir mais seguras, respeitadas e

apoiadas em suas demandas. Trata-se de uma parceria essencial para que os avanços do estudante ocorram de forma integrada entre escola e lar, respeitando suas particularidades e promovendo um cuidado mais humano e compartilhado. Essa proximidade favorece o diálogo contínuo e sensível entre escola e família, permitindo que o professor compreenda melhor o contexto do estudante fora do ambiente escolar, oriente os pais sobre estratégias de apoio no cotidiano e os auxilie no processo de aceitação, compreensão e fortalecimento do vínculo com o filho autista.

As famílias não atribuem o insucesso a “posturas individuais” de professores ou monitores; ao contrário, reconhecem o volume de exigências e declaram perceber o sofrimento do professor para manter a turma e, simultaneamente, regular o estudante com alto suporte. Em suas palavras, “o bom profissional faz diferença”, mas também há situações-limite em que nem a boa prática compensa a ausência de condições (tempo em presença, ambiente com baixa estimulação, protocolos de manejo, continuidade de quem acompanha). Por isso, pedem coerência entre o que a escola pode oferecer e o que o estudante precisa.

Outro ponto recorrente é a continuidade. Responsáveis relatam semanas “mais estáveis” quando há rotina previsível, profissionais constantes e comunicação escola–família frequente (bilhetes, mensagens objetivas, agendas com sinais de alerta e estratégias que funcionaram). Na direção oposta, trocas sucessivas de pessoal, mudanças abruptas de rotina ou ausência de plano de apoio resultam, segundo descrevem, em regressões, aumento de estresse e maior resistência a frequentar a escola.

Esse achado converge com a literatura que compreende família e escola como contextos complementares do desenvolvimento e ressalta que a qualidade da comunicação entre esses dois espaços tende a influenciar diretamente a estabilidade do estudante e a consistência das intervenções no cotidiano. Nessa perspectiva, a parceria escola–família não opera como “apoio acessório”, mas como componente estruturante do acompanhamento, especialmente, quando há necessidades intensas de mediação e autorregulação, pois é na continuidade entre rotinas, combinados e estratégias que se reduzem rupturas e se ampliam possibilidades de participação (Dessen; Polonia, 2007).

As famílias valorizam critérios claros para decidir sobre permanência em sala comum ou mudança de arranjo: segurança, possibilidade de participação nas atividades-chave do dia, capacidade de se acalmar e retomar após crises, e existência de um adulto de referência que conheça o estudante “de perto”. Sublinham que respeitar limites é também garantir direitos: forçar a permanência em um contexto onde o estudante “não cabe” no momento não é inclusão, mas exposição ao sofrimento.

Os responsáveis defendem um pacto de humanização das decisões: considerar singularidades, ouvir quem está no cotidiano (professoras, AEE, monitor/ESV) e aceitar que trajetórias não são lineares. Quando a escola articula apoios, oferece previsibilidade e sustenta diálogo contínuo, relatam ganhos concretos nas interações com pares, maior tolerância a transições e pequenos avanços na comunicação. Quando isso falha, endossam revisões de percurso com maleabilidade e cuidado, preservando o estudante, a turma e o trabalho docente.

Ao convergir direito e realidade, as falas das famílias reforçam a pertinência do diálogo entre Mantoan (2003) e Mendes (2006) como lente interpretativa: a classe comum permanece como horizonte ético-político da escolarização, mas a efetividade desse horizonte depende de condições reais de apoio, reorganização pedagógica e decisões situadas e revisáveis. Essa tensão sustenta a leitura dos fluxos como aproximações ao currículo comum com participação ampliada e dos contrafluxos como recomposição de apoios e, quando necessário, permanência/retorno a dispositivos especializados para preservar segurança, dignidade e aprendizagem possível.

Vale destacar que os contrafluxos observados neste estudo não se configuram como eventos isolados, mas dialogam com processos históricos da educação especial no Brasil, os quais, devido à dificuldade de garantir suporte na escola comum, acabam por provocar a ampliação ou a permanência de classes e serviços especializados, conforme analisado por Mendes (2010).

5 RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional “Guia Prático para inclusão de estudantes com TEA: Trilhando caminhos para a inclusão”, integra a dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (PROFEI), intitulada “A inclusão em movimento: análise de fluxos e contrafluxos de estudantes com TEA”. O material foi concebido no formato digital e encontra-se disponível no seguinte endereço eletrônico <https://trilhandocaminhosdainclusão.my.canva.site/> articulado diretamente à pesquisa, com a finalidade de apoiar práticas educativas e ampliar a compreensão sobre os comportamentos de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no cotidiano escolar.

A partir das barreiras metodológicas, atitudinais e instrumentais identificadas ao longo do estudo, o guia oferece orientações práticas e possibilidades de atuação docente voltadas à promoção do acesso, da participação e da aprendizagem com equidade. Com linguagem acessível e fundamentação teórica atualizada, o *e-book* reúne noções essenciais sobre as características do TEA e suas implicações pedagógicas, estratégias de sala de aula, arranjos pedagógicos flexíveis e a sistematização de legislações consideradas relevantes para o atendimento educacional de estudantes com TEA.

O conteúdo é complementado por vídeos selecionados na plataforma *YouTube*, disponibilizados por meio de *links* e *QR Codes* distribuídos ao longo dos capítulos, que apresentam demonstrações breves de atividades, mediações pedagógicas e exemplos de organização da rotina escolar. Dessa forma, busca-se oferecer aos docentes referências aplicáveis à prática, passíveis de adaptação aos contextos reais de suas turmas, fortalecendo decisões pedagógicas situadas e o trabalho colaborativo com as famílias e com o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

5.1 TRILHANDO CAMINHOS DA INCLUSÃO: GUIA DE APOIO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA

5.1.1 *Link de acesso e e-book*

<https://trilhandocaminhosdainclusão.my.canva.site/>



The image shows the cover of a guide titled "TRILHANDO CAMINHOS DA INCLUSÃO GUIA DE APOIO À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA". The cover has a blue background. At the top left, there is a music note icon and a QR code. To the right of these is the word "TEA" written in large, colorful, brush-stroke letters. Below the QR code is a graphic of four interlocking puzzle pieces in green, orange, purple, and black. To the right of the puzzle pieces is the title text in white, bold, uppercase letters. To the right of the title is a circular logo with a rainbow background and a white infinity symbol. Below the title is a large white handprint graphic. At the bottom, the text "Disponível no site:" is followed by the URL "trilhandocaminhosdainclusão.my.canva.site".

**TRILHANDO CAMINHOS DA
INCLUSÃO
GUIA DE APOIO
À EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES
COM TEA**

Disponível no site:
trilhandocaminhosdainclusão.my.canva.site



FICHA DE CATALOGAÇÃO

Sistema de geração automática de fichas catalográficas

Pinto, Patrícia de Siqueira

Tributando caminhos da inclusão [recurso eletrônico] : guia de apoio à educação de estudantes com transtorno do espectro autista / Patrícia de Siqueira Pinto. — Presidente Prudente, 2020.

34 p. ; pdf ; 11722kb : il. color, fotos color

Recurso educacional derivado de dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROPEI) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente. Orientado por Klaus Schützen Nisior.

1. Temas e contrastes 2. práticas educativas 3. Transtorno do espectro autista 4. Construtivista, contextualizada e significativa



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNESP**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI**



**MESTRANDA: PATRICIA DE SIQUEIRA PINTO
ORIENTADOR: KLAUS SCHLÜNZEN JUNIOR**

**E-book : Trilhando Caminhos da Inclusão: Guia de Apoio à
Educação de Estudantes com TEA**

Este e-book foi desenvolvido com base na dissertação de mestrado intitulada:
"A INCLUSÃO EM MOVIMENTO: ANÁLISE DE FLUXOS E CONTRAFLUXOS DE
ESTUDANTE TEA

**BRASILIA
2025**

FICHA TECNICA

Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – PROFEI

Instituição:

Faculdade de Ciência e Tecnologia – UNESP Presidente Prudente

Curso:

Mestrado Profissional em Educação Inclusiva

Produto Educacional resultante da Dissertação de Mestrado Profissional,
intitulada:

**A INCLUSÃO EM MOVIMENTO: ANÁLISE DE FLUXOS E CONTRAFLUXOS DE
ESTUDANTE TEA**

elaborada por Patrícia de Siqueira Pinto, sob a supervisão do orientador Klaus
Schlünzen Júnior.

Título do Produto Educacional:

**Trilhando Caminhos da Inclusão: Guia de Apoio à Educação de Estudantes com
TEA**

Autores do Produto Educacional:

Patrícia de Siqueira Pinto e Klaus Schlünzen Júnior

Categoria do Produto Educacional:

Material Textual – E-book

Modalidade do Produto Educacional: Guia

Projeto Gráfico:

Patrícia de Siqueira Pinto

Palavras-chave:

Transtorno do Espectro Autista (TEA); Inclusão Educacional; Práticas Pedagógicas;;
Construcionismo, Contextualizado e significativo (CCS)





Termo de autorização para disponibilização

Eu, PATRICIA DE SIQUEIRA PINTO, inscrita no CPF nº 779.238.631-72, declaro e autorizo a disponibilização pública do recurso educacional de minha autoria, produzido na plataforma Canva, desenvolvido no percurso do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (ProfEI), como parte integrante da dissertação de mestrado apresentada à UNESP – Campus de Presidente Prudente.

Autorizo que qualquer pessoa interessada possa acessar, utilizar e aplicar o material para fins educacionais, gratuitamente, em contextos como aulas, formações, estudos e outras atividades pedagógicas.

Fica autorizado, também, o compartilhamento do material por terceiros, desde que seja mantida a autoria do recurso (crédito a Patricia de Siqueira Pinto) e que não haja uso comercial sem autorização expressa da autora.

Por ser verdade, firmo o presente termo.

Brasília, 10_ de fevereiro de 2026_.

PATRICIA DE SIQUEIRA PINTO

CPF: 779.238.631-72

Assinatura: 



Sumário

Atenção aos Símbolos.....	7
Apresentação	8
1. Leis e Decretos Importantes sobre o TEA no Brasil (Vídeos).....	9
2. O que é o Transtorno do Espectro Autista (TEA).....	10
2.1. Níveis de suporte TEA.....	12
3. Prática Pedagógica (CCS).....	14
4. Estratégias Educacionais Inclusiva: Uso da CAA, PECS, TEACCH, PEI..	18
5. Estratégias para ensinar com afeto e intenção (vídeos)	22
6. Ensino em Ação: passos simples (vídeos).....	27
7. Como Eliminar Barreiras Atitudinais.....	30
Considerações finais.....	31
Referências.....	32



Atenção aos Símbolos!

Ao longo deste material, você encontrará um ícone especial acompanhado de um QR Code. Sempre que ele aparecer, significa que há conteúdos complementares/ vídeos disponíveis , incluindo a narração em áudio do texto correspondente. Basta escanear o código com seu celular ou clicar no ícone para acessar o material. Tudo foi pensado para tornar sua leitura mais interativa, significativa e inclusiva !

O que você vai encontrar?

- Curiosidades sobre o tema abordado
- Vídeos explicativos
- Dicas práticas
- Exemplos inspiradores
- Disponível no site: trilhandocaminhosdainclusão.my.canva.site

ACESSE O SITE



O áudio texto estará em cada página no canto esquerdo superior com o ícone de áudio e o QR code correspondente.



*Dica: Se estiver usando no computador, clique no link com o botão direito e selecione "abrir em uma nova guia" para facilitar a navegação.

Ícones usados

ÁUDIO



QR CODE



LINK





APRESENTAÇÃO

Este produto educacional é resultado da experiência prática da autora na rede pública de ensino e das reflexões desenvolvidas durante o mestrado com foco na inclusão de estudantes com TEA. A proposta tem como objetivo oferecer um material acessível, prático e fundamentado para apoiar profissionais da educação no atendimento a esses estudantes.

Organizado em formato de guia, o material apresenta conceitos sobre o TEA, níveis de suporte, além de destacar algumas legislações inclusivas, direitos e benefícios do TEA. São abordadas práticas pedagógicas como a abordagem Construcionismo, Contextualizado e Significativo, e estratégias educacionais como os métodos TEACCH, PEI e a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA).

Para apoiar a prática docente, são apresentados uma variedade de vídeos explicativos que abordam teorias e práticas voltadas ao trabalho com estudantes autistas, incluindo temas como comportamento, alfabetização, estímulos sensoriais, comunicação e mediações pedagógicas, reconhecendo as singularidades dos estudantes com TEA e promovendo ações pedagógicas com o respeito, a escuta e a transformação social.



**DIREITOS DO
AUTISTA**



1. Leis e Decretos Importantes sobre o TEA no Brasil



12 principais Direitos e benefícios dos Autistas:

https://www.youtube.com/watch?v=VmswNXmRM_



Nota pedagógica: divulgar direitos é também prática inclusiva. Ao orientar as famílias, o(a) professor(a) contribui para que o estudante tenha acesso a serviços, adaptações e apoios previstos em lei.



2. O que é Transtorno do Espectro Autista?

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta nos primeiros anos de vida, caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social, comportamento repetitivo e interesses restritos. Sua apresentação é ampla e diversa, variando desde leves dificuldades até comprometimentos significativos, o que exige respostas educacionais ajustadas (Pereira; Brito, 2022).

Tais estudantes frequentemente enfrentam desafios relacionados à atenção, autorregulação, planejamento e flexibilidade cognitiva, impactando sua aprendizagem (CORSO et al., 2013). Estudos indicam que o TEA está associado a fatores biológicos e alterações no curso típico do desenvolvimento, afetando a socialização e a linguagem (Paulon;Freitas; Pinho, 2022).

A teoria da mente é uma das explicações para as dificuldades de compreender intenções e sentimentos alheios, fundamentais para a interação social (Santana; Silva, 2019). Como destaca Meyer et al. (2014), ainda é comum que o ensino nas escolas seja estruturado com base em um estudante idealizado, o que pode excluir aqueles que não se encaixam nesse modelo, como os estudantes com TEA.





TEA, Inclusão e Acessibilidade: Direitos, Barreiras e Identificação"

**Vídeo:
Acessibilidade
e leis de direito ao
TEA**



**Vídeo: Porque a
inclusão
ainda
enfrenta barreiras?**



**Vídeo: O que é TEA?
Como identificarr?
Como construir uma
sociedade mais
inclusiva?**





2.1. Níveis de suporte TEA

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) classifica o TEA em três níveis de suporte, de acordo com a intensidade do apoio necessário:

Nível 1 – Suporte leve: o indivíduo apresenta dificuldades sutis na comunicação e adaptação a mudanças, mas consegue certa independência.

Nível 2 – Suporte substancial: há limitações mais evidentes na interação social e comportamentos repetitivos que impactam a rotina.

Nível 3 – Suporte muito substancial: há sérios comprometimentos na comunicação, elevada dependência e grande dificuldade de adaptação. Esses níveis ajudam a nortear estratégias pedagógicas e terapêuticas individualizadas.



TEA e níveis de suporte

**Vídeo: O que é TEA?
sintomas.**



**Vídeo: autismo
nível 1**



**Vídeo: autismo
nível 2**



**Vídeo: Autismo
nível 3**





3. Prática pedagógica: CCS

O construcionismo, inspirado em Papert, entende que se aprende melhor construindo artefatos com sentido para o estudante, em contextos reais e com mediação reflexiva.

Como desdobramento situado à escola, a Abordagem Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS), de Elisa Schlünzen, organiza projetos com propósito claro, microetapas e uso criativo de TDIC.

A CCS pode ser uma possibilidade para a prática cotidiana, articulando interesses do aluno e objetivos do currículo e, em perspectiva inclusiva, integrando Tecnologias Assistivas e múltiplas formas de representação e expressão para ampliar acesso, participação e aprendizagem.



Teorias e Praticas Construcionista

Vídeo: Construcionismo de Seymour Papert: Transformando a Educação com a Tecnologia



Livro: Abordagem CCS na disciplina do curso de pedagogia. Políticas Educacionais, inclusão e TDIC





Inclusão na Prática: Estratégias para Apoiar Crianças com TEA

Vídeo: Como ajudar crianças com autismo na escola?



Dicas PRÁTICAS para incluir a criança autista na escola!





Série de Vídeos: Comunicação e Interação com Estudantes com Autismo

Vídeo: Olhar quando chamado. Como fazer?



Vídeo: Ajudando a criança autista falar.



Vídeo: Ensinando o autista a apontar.





4. Estratégias Educacionais Inclusivas: Uso da CAA, PECS, TEACCH e PEI

A inclusão de estudantes com TEA na educação regular exige o uso de estratégias específicas que atendam às suas necessidades individuais. Temos como as principais:

CAA. Comunicação Aumentativa e Alternativa

PECS. Picture Exchange Communication System

TEACCH. Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

PEI. Plano Educacional Individualizado, pois elas desempenham um papel promoção da participação e aprendizagem desses estudantes.



Vídeo 1: 6 dicas para o uso de Comunicação Alternativa em Autismo



Vídeo 2: Comunicação alternativa (CAA) na pratica.



Vídeo 3: Aprenda a usar o PECS para a COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA



Vídeo 4: PECS- Como organizar a sua pasta - Passo a Passo





Vídeo 1: Conheça o modelo TEACCH de intervenção no Autismo



Curso - Aprenda com o curso on-line e 100% gratuito de Método TEACH.



Vídeo 3: Como é elaborado o PEI?

Vídeo 4: 8 dicas importantes para a criação do PEI





Vídeo 1: a importância da rotina para crianças autista.



Vídeo 2: Como usar rotinas visuais na escola com alunos autistas





5- Estratégias para Ensinar com Afeto e Intenção

Vídeo 1: Ensinar a criança autista imitar gestos com canções.



Vídeo 2: Brincando e comunicando sem objetos (autismo)



Vídeo 3 : Como estimular o aula fazendo jogos.





Compreendendo os Desafios Comportamentais

Vídeo 1: Irritabilidade: agitação, rigidez e ansiedade TEA Como enfrentar?



Vídeo 2: Como trabalhar a rigidez cognitiva?



Vídeo 3: Como lidar com comportamentos inapropriados?



Vídeo 4: O que é desregulação da criança com autismo?





Autismo Além da Fala: Sentidos, Currículo e Caminhos para a Inclusão

Vídeo: Autismo: o que são as alterações sensoriais?



Vídeo: Autista não verbal



Video: dicas de Adequações Curriculares





Entre o Limite e o Afeto: Como Promover a Escuta e o Autocontrole

Vídeo 1: Como fazer a criança com autismo seguir comandos?



**Vídeo 2 :
Ensinando a criança a sentar.
Sinais de autismo e dicas.**



**Vídeo 3: Autismo:
como impor limites?**





Construindo Pontes: Letramento, Alfabetização e o Desenvolvimento Cognitivo

Vídeo 1: Alfabetização e Autismo.



Vídeo 2: Letras e autismo por onde começar?



Vídeo 3: Como estimular as habilidades cognitiva?





6. Ensino em Ação: passos simples

a) Rotina Visual



b). Como segurar o lápis



c). POR ONDE COMEÇAR A ALFABETIZAÇÃO



d).O alfabeto de forma lúdica





e) Jogo da Trilha Sensorial



f) HISTÓRIA SENSORIAL - COMO PLANEJAR UMA AULA CRIATIVA E ENCANTAR OS ALUNOS!





g). Atividades de musicoterapia especializada para crianças com autismo



h).Atividade para crianças com autismo - aprendendo cores, pareamento e formas



i).Autismo, Ensinando a ensinar, números e quantidades





7. Como eliminar barreiras atitudinais

**Tabela de Atitudes Inclusivas para Superar
Barreiras
Atitudinais ao TEA**



Listagem de parcerias da SEEDF.





Considerações finais

A inclusão educacional deve ser compreendida como um processo contínuo e desafiador, que exige ações concretas, sensibilidade e compromisso de toda a comunidade escolar. A cada passo, novas demandas surgem, revelando a complexidade de garantir espaços acessíveis e acolhedores para todos os estudantes.

Este recurso educacional tem como objetivo contribuir para o fortalecimento de práticas inclusivas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas características muitas vezes ainda são desconhecidas ou mal compreendidas por profissionais da educação. Ao abordar aspectos como a conceito do TEA, níveis de suporte, os direitos legais, as barreiras atitudinais, buscamos promover uma mudança de postura nas relações escolares, pautada no respeito, na empatia e na escuta ativa.

É fundamental reconhecer que atitudes simples podem fazer grande diferença no cotidiano escolar e no processo de aprendizagem de estudantes com TEA. Respeitar o espaço, considerar os interesses da criança, não forçar interações e combater práticas discriminatórias são ações que precisam ser incorporadas de forma intencional e consciente por todos os que atuam na escola.

Por fim, reforçamos a defesa de uma educação pública de qualidade e inclusiva, na qual todas as pessoas, independentemente de suas características físicas, sensoriais ou psicossociais, tenham assegurados o acesso, a permanência e o êxito escolar. A inclusão é um direito, mas também uma responsabilidade ética coletiva, que deve ser assumida por toda a sociedade.





Referências Bibliográficas



AUTISMO E REALIDADE. Rotina estruturada: uma poderosa ferramenta na vida de pessoas com TEA. 2025. Disponível em:

<https://autismoerealidade.org.br/2025/02/25/rotina-estruturada-uma-poderosa-ferramenta-na-vida-de-pessoas-com-tea/>.. Acesso em: 27 maio 2025.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 28 maio 2025.

_____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm. Acesso em: 28 maio 2025.

_____. Lei nº 12.587, de 3 de janeiro de 2012. Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12587.htm. Acesso em: 28 maio 2025.

_____. 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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm.

Acesso em: 28 maio 2025.

_____. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm.

Acesso em: 28 maio 2025.



_____. Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: DOU, 2015.

BRAUN, M. J. A.; MARIN, A. J. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: desafios e possibilidades da prática pedagógica. *Revista Eletrônica da Faculdade de Educação da UFG*, v. 2, n. 3, 2013.

BONOTTO, Renata C. S. Uso da comunicação alternativa no autismo: um estudo sobre a mediação com crianças com necessidades complexas de comunicação. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LOURENÇO, C.; LEITE, L. L. M. O autismo e as tecnologias digitais: recursos de apoio ao processo educacional. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 53, p. 61-76, 2015. Disponível em: Acesso em: 27 maio 2025.

LUBAS, M.; MITCHELL, C.; LEO, J. Students with autism in the inclusive classroom: How can we best support them? *Journal of the American Academy of Special Education Professionals*, Winter 2016

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. *Universal design for learning: theory and practice*. Wakefield MA: CAST, 2014. PAPERT, Seymour. *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, 1980.

PAPERT, Seymour. *Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas*. New York: Basic Books, 1980.



PAULON, S. M.; FREITAS, R. S.; PINHO, A. A. Educação inclusiva de crianças com autismo: desafios e possibilidades na escola regular. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 8, n. 2, p. 408-424, 2022. Disponível em: [Inserir um pouquinho de texto](#). Acesso em: 27 maio 2025

PEREIRA, G. T. M.; BRITO, W. A. Inclusão Escolar e o Transtorno do Espectro Autista. *Revista Apae Ciência*, v. 17, n. 1, p. 32-45, 2022

TEIXEIRA, G. *Manual do Autismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Best Seller, 2016

TELES, S. A.; RESEGUE, R.; PUCCINI, R. F. A inclusão de crianças com necessidades especiais na educação infantil sob a perspectiva da equidade. *Revista Paulista de Pediatria*, v. 31, n. 1, p. 92-98, 2013. Disponível em: [Inserir um pouquinho de texto](#). Acesso em: 27 maio 2025.

SANTANA, A. N.; SILVA, J. B. Desenvolvimento cognitivo da autoconsciência em indivíduos com autismo: contribuições para a compreensão do cotidiano educacional. *Brazilian Journal of Development*, v. 5, n. 4, p. 3242-3251, 2019.

SOCIEDADE BRASILEIRA DE PEDIATRIA. *Manual de Orientação: Transtorno do Espectro do Autismo*, 2019. Disponível em: [https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/ Ped._ Desenvolvimento_-_21775bb-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf](https://www.sbp.com.br/fileadmin/user_upload/Ped._Desenvolvimento_-_21775bb-MO_-_Transtorno_do_Espectro_do_Autismo.pdf). Acesso em: 20 jan. 2025

UNIVERSO TEA. A importância da rotina para crianças com TEA. Disponível em: Acesso em: 27 maio 2025.

6 CONCLUSÃO E PERSPECTIVAS FUTURAS

Ao longo deste estudo, analisou-se a inclusão escolar de estudantes com TEA à luz do marco normativo brasileiro e do referencial de fluxos e contrafluxos, articulando registros da sala comum e da Classe Especial, bem como a atuação de docentes, monitores, AEE e famílias. O estudo evidenciou um descompasso persistente entre a formulação das políticas e sua implementação no cotidiano escolar, marcado por escuta institucional rarefeita, fragilidade dos espaços coletivos de decisão pedagógica e pouca responsividade às urgências concretas da inclusão, que acabam sendo deslocadas para o nível da prática docente individual.

Os resultados demonstram que os fluxos e contrafluxos da escolarização de estudantes com TEA não configuram polos opostos, mas movimentos encadeados e dinâmicos, produzidos por decisões pedagógicas situadas. Esses movimentos foram orientados por marcadores empíricos recorrentes, como segurança física e emocional, disponibilidade corporal e comunicativa, qualidade do engajamento nas tarefas, capacidade de autorregulação, previsibilidade do ambiente, presença de apoios em tempo real e pactos consistentes entre escola e família. Quando tais marcadores se mostraram favoráveis, observou-se a consolidação do fluxo para a sala comum; quando se tornaram frágeis ou inexistentes, o contrafluxo operou como estratégia de reorganização pedagógica, sem ruptura de vínculo, de currículo ou de dignidade do estudante.

Nesse sentido, a pesquisa evidenciou que o contrafluxo não se configura como retrocesso, mas como resposta pedagógica legítima diante da insuficiência momentânea das condições de participação, especialmente em contextos de alta demanda de suporte. A permanência forçada na classe comum, sem estrutura adequada, revelou-se produtora de sofrimento, desorganização e inclusão apenas formal, ao passo que arranjos mais estruturados favoreceram bem-estar, estabilidade e aprendizagens possíveis.

Apesar das barreiras identificadas, observaram-se fluxos relevantes: ampliação do tempo de permanência em tarefas, crescimento do repertório comunicativo, maior tolerância a transições, vivências significativas com pares e reingressos responsáveis à sala comum, especialmente quando houve mediação pedagógica intencional, redução de estímulos, segmentação de tarefas em

microetapas e clareza de propósito nas atividades. Em contrapartida, os contrafluxos permaneceram associados à sobrecarga docente, instabilidade dos apoios, imprevisibilidade das rotinas, ausência de protocolos claros de manejo e fragilidades na articulação entre sala comum, AEE e monitor/ESV.

No plano teórico, o estudo explicitou tensões legítimas entre perspectivas que defendem a centralidade da classe comum como horizonte ético-político da escolarização e aquelas que reconhecem a necessidade de arranjos colaborativos e maleáveis entre ensino regular e educação especial. Os casos analisados demonstram que honrar o direito à inclusão não implica eliminar a diversidade de suportes, mas sustentar um contínuo de respostas pedagógicas, acionado conforme as condições reais de participação e aprendizagem de cada estudante. A negação dessa gradação tende a fragilizar a autonomia pedagógica da escola e a expor estudantes e docentes a riscos desnecessários.

Nesse enquadramento, os dados reforçam a necessidade de problematizar políticas que operam pela uniformização da escolarização na classe comum, especialmente quando orientadas por racionalidades de redução de custos. A pesquisa evidencia que equidade não se confunde com padronização, e que estudantes com alto nível de suporte, como no caso analisado, podem demandar contextos mais estruturados, mesmo quando há esforços de inclusão, sob pena de sofrimento e baixa efetividade pedagógica.

No plano didático, a pesquisa adotou o Construcionismo Contextualizado e Significativo (CCS) como horizonte teórico-prático. Embora não tenha havido formação sistemática das professoras nessa abordagem, identificaram-se indícios consistentes, ainda que não intencionais, como mobilização do interesse central do estudante, uso pedagógico do hiperfoco, segmentação de tarefas, explicitação de propósitos práticos, atividades concretas e contextualizadas. Tais elementos mostraram-se potentes para sustentar engajamento e aprendizagem com sentido, mas apareceram de forma desigual e instável, justamente por não decorrerem de apropriação estruturada. O estudo sustenta que a incorporação consciente e sistemática da CCS pode ampliar a coerência das práticas, estabilizar fluxos e reduzir contrafluxos, sem pretensão de oferecer soluções universais.

Quanto aos apoios, constatou-se que o monitor/ESV exerceu papel relevante na segurança, nos cuidados e nas transições, porém a ausência de formação

específica e a instabilidade desses profissionais limitaram seu alcance pedagógico, por vezes ampliando interrupções e deslocando ainda mais responsabilidades para o professor. A articulação entre docente, monitor e AEE mostrou-se mais efetiva quando sustentada por tempos mínimos de planejamento conjunto, registros simples de evidências e protocolos claros de crise–pausa–reentrada, reduzindo improvisações e sobrecarga.

Nesse contexto, a pesquisa aponta a bidocência como arranjo promissor de docência compartilhada, capaz de preservar o fluxo pedagógico da turma, sustentar mediações individualizadas e reduzir o custo emocional do trabalho docente, sem ser apresentada como solução universal. Trata-se de uma estratégia que redistribui responsabilidades, qualifica a diferenciação em ato e favorece a continuidade entre Classe Especial e sala comum.

A parceria com as famílias constituiu eixo estruturante do processo inclusivo. A comunicação frequente e a coerência entre estratégias de casa e escola favoreceram estabilidade comportamental, autorregulação e adesão do estudante às rotinas escolares. As famílias, por sua vez, reconheceram tanto o valor da inclusão quanto seus limites, defendendo decisões flexíveis e revisáveis, orientadas pelo bemestar e pela aprendizagem possível.

Em perspectiva ampliada, os dados reiteram que a inclusão não se reduz à matrícula. Ela exige adaptações curriculares, tecnologias assistivas quando pertinentes, planejamento colaborativo, infraestrutura adequada (incluindo espaços de baixa estimulação), formação em serviço e apoio emocional às equipes. A passagem do plano legal ao plano da efetividade depende de condições materiais e institucionais concretas, sem as quais a inclusão tende a operar como retórica.

Ao reconhecer fluxos e contrafluxos como matéria constitutiva do trabalho docente, a dissertação evita leituras simplistas de sucesso ou fracasso e sustenta decisões pedagógicas situadas, que preservam vínculo, segurança e currículo. Reconhecem-se, contudo, os limites do estudo: a CCS foi apresentada de forma geral e não constituiu formação estruturada, de modo que os achados devem ser lidos como potencialidades. Como desdobramento, aponta-se a pertinência de uma pesquisa doutoral que ofereça formação sistemática em CCS, desenvolva instrumentos de planejamento e registro alinhados à abordagem e avalie, com acompanhamento longitudinal, seus efeitos sobre engajamento, autorregulação e

aprendizagem. Tal agenda permitiria testar a hipótese central aqui formulada: a apropriação consciente da abordagem CCS tende a estabilizar fluxos e reduzir contrafluxos, tornando a inclusão mais viável, ética e significativa.

A seção 6 apresenta a conclusão da pesquisa, destacando os fluxos e contrafluxos da inclusão de estudantes com TEA, os limites entre política e prática, os apoios pedagógicos, o trabalho docente e as contribuições do estudo, além de apontar perspectivas para investigações futuras.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5)**. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2014.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)**. Trad.: Maria Inês Corrêa Nascimento. 5. ed. (dados eletrônicos). Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa/São Paulo: Edições 70, 2011. Disponível em: <https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurenceanalisedeconteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed., rev., ampl. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2012. Disponível em: <https://www.lapeadeufrj.rio.br/materiaisedicas/indexpara-a-inclus%C3%A3o>. Acesso em: 1 mar. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 28 set. 2024.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 8 dez. 2024.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 jun. 2025.

_____. Lei n. 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais Libras.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 31 mar. 2025.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2003. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica_nacional_educ_especial.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

_____. Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. **Regulamenta as Leis n. 10.048/2000 e n. 10.098/2000.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 14 jun. 2024.

_____. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 set. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 31 mar. 2025.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2025.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 5 jun. 2025.

_____. Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 10 nov. 2024.

_____. **Além de Jomtien:** implementando a Educação Primária para Todos. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000099584>. Acesso em: 8 out. 2024.

_____. Decreto n. 8.368, de 2 de dezembro de 2014. **Regulamenta a Lei n. 12.764/2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 5 jan. 2025.

_____. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** Brasília, 2015.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 28 set. 2024.

_____. **A consolidação da inclusão escolar no Brasil: 2003 a 2016**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em:

<http://www.ufpb.br/cia/contents/manuais/aconsolidacaoda-inclusaoescolarnobrasil2003-a-2016.pdf>. Acesso em: 28 set. 2024.

_____. Conselho Pleno do CNE. Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017. **Institui e orienta a implementação da BNCC**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 dez. 2017.

_____. Lei n. 13.977, de 8 de janeiro de 2020. **Institui a CIPTEA e altera a Lei n. 12.764/2012 e a Lei n. 9.265/1996**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm. Acesso em: 20 out. 2025.

_____. Projeto de Lei n. 8.035, de 2010. **Estabelece o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011–2020**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2010-pdf/7116-pl-pne-2011-2020>. Acesso em: 5 jun. 2025.

_____. Ministério da Educação. **Orientação aos Sistemas de Ensino para implementação da Lei n. 12.764/2012**. Nota Técnica n. 24/2013 – MEC/SECADI/DPEE, 21 mar. 2013.

CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho; MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. **Educere et Educare**, v. 2, n. 4, p. 113–128, 2000. DOI: 10.17648/educare.v2i4.1659. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/1659>. Acesso em: 7 fev. 2026.

CAST. **Diretrizes do Desenho Universal para a Aprendizagem: versão 2.0**. Wakefield, MA: CAST, 2018. Disponível em: <http://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 28 maio 2025.

CHIOTE, F. A. B. **Inclusão da criança com autismo na educação infantil: trabalhando a mediação pedagógica**. Rio de Janeiro: WAK, 2013.

CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Declaração de Jomtien**. Tailândia, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127455>. Acesso em: 31 mar. 2025.

COOK, Lynne; FRIEND, Marilyn. Co-Teaching: guidelines for creating effective practices. **Focus on Exceptional Children**, v. 28, n. 3, 1995. DOI: 10.17161/foec.v28i3.6852. Disponível em: <https://journals.ku.edu/focusXchild/article/view/6852>. Acesso em: 7 fev. 2026.

CORSO, Helena Velinho; SPERB, Tania Mara; JOU, Graciela Inchausti de; SALLES, Jerusa Fumagalli. Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e Implicações para a Aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília-DF. JanMar 2013, Vol. 29 n. 1, pp. 21-29

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 1, p. 21-32, jan./abr. 2007.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). Resolução n. 1/2003-CEDF, de 26 ago. 2003. **Estabelece normas para o Sistema de Ensino do DF**. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 2003. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/43600/cedf_res_1_2003.html. Acesso em: 20 out. 2025.

_____. Conselho de Educação. Resolução n. 01, de 16 jun. 2009. **Estabelece normas para o Sistema de Ensino do DF**. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 29 jun. 2009. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/60729/see_cedf_res_01_2009.html. Acesso em: 5 set. 2024.

_____. Lei n. 5.106, de 3 maio 2013. **Dispõe sobre a carreira Assistência à Educação do DF**. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 6 maio 2013. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74207/Lei_5106_03_05_2013.html. Acesso em: 17 jun. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Regimento Escolar da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Brasília: SEEDF, 2014. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2017/08/RegimentoSEEDFCO_MPLETO-FINAL.pdf. Acesso em: 28 maio 2025.

_____. Portaria n. 28, de 18 fev. 2016. **Dispõe sobre distribuição de turmas/carga horária**. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 19 fev. 2016. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a5952819283b4224b0c17c4448bfc7f3/Portaria_28_18_02_2016.html. Acesso em: 10 jun. 2025.

_____. Portaria n. 369, de 8 nov. 2018. **Estabelece critérios para alocação de servidores (inclui Monitor de Gestão Educacional)**. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d9f0d9e0f1bf45a2b985d7932501b64c/Portaria_369_08_11_2018.html. Acesso em: 28 abr. 2024.

_____. Circular SEI-GDF n. 71/2019 – **Gratificação de Atividade de Alfabetização no atendimento da educação especial**. Brasília, DF, 13 set. 2019. Disponível em: https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2021/10/Circular_71.pdf. Acesso em: 3 jan. 2025.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Orientação Pedagógica do Serviço de Apoio à Aprendizagem – SEAA**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2019/03/orientacao-pedagogica-da-orientacao-educacional_02mai19.pdf. Acesso em: 22 jun. 2024.

_____. Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Portaria n. 58, de 20 jan. 2023. **Institui o Programa Educador Social Voluntário – 2023**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/a1ff7b30c53147cdaecee405792cc5e8/Portaria_58_20_01_2023.html. Acesso em: 13 out. 2025.

_____. Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Portaria n. 28, de 12 jan. 2024. **Institui o Programa Educador Social Voluntário – 2024**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/188e24f32446441da8166436ad54aa3e/%20Portaria_28_12_01_2024.html. Acesso em: 13 out. 2025.

_____. Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Portaria n. 1.305, de 21 dez. 2023. **Aprova a Estratégia de Matrícula 2024**. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 22 dez. 2023. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/b267c625876c45028520b25f8bd080e5/Portaria_1305_21_12_2023.html. Acesso em: 10 jan. 2025.

_____. Secretaria de Estado de Educação do DF (SEEDF). Portaria n. 1.762, de 26 dez. 2024. **Institui o Programa Educador Social Voluntário – 2025**. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/45b92bf8886e48c1ac29edfd4b5244f7/Portaria_1762_26_12_2024.html. Acesso em: 13 out. 2025.

_____. Conselho de Educação do DF (CEDF). Resolução n. 3, de 19 dez. 2023. **Estabelece normas e diretrizes para a Educação Especial no Sistema de Ensino do DF**. Brasília, 2023. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/d60155c3955b4a7194228b5f7fcfa580/Resolu_o_3_19_12_2023.html. Acesso em: 10 dez. 2024.

_____. **Estratégia de Matrícula 2024**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/estrategia-de-matriculas-seedf-2024-17jan24.pdf>. Acesso em: 1 dez. 2024.

ESTEVE, José M.O **mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERNANDES, Ana Luisa Machado. **O papel da música no currículo funcional do ensino de Ciências para alunos com autismo: formação continuada**. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – UNIFEI, Itajubá, 2016.

Disponível em: <https://repositorio.unifei.edu.br/jspui/handle/123456789/946>. Acesso em: 3 nov. 2024.

FERNANDES, C. S.; TOMAZELLI, J.; GIRIANELLI, V. R. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia USP**, v. 31, e200027, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psusp/a/4W4CXjDCTH7G7nGXVPk7ShK/>. Acesso em: 2 nov. 2024.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Líber Livro, 2008.

FRIEND, Marilyn. Co-Teaching: a simple solution that isn't simple after all. **Journal of Curriculum and Instruction**, v. 2, n. 2, p. 9–19, 2008. DOI: 10.3776/joci.2008.v2n2p9-19. Disponível em: <https://www.joci.ecu.edu/index.php/JoCI/article/view/17>. Acesso em: 7 fev. 2026.

GOMES, Rosana Carvalho; NUNES, Débora R. P. Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 1, p. 143–161, 2014. DOI: 10.1590/S1517-97022014000100010. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/81894>. Acesso em: 20 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Demográfico 2022**: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com TEA: resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102178.pdf>. Acesso em: 20 out. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2015**: Notas estatísticas. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_do_censo_escolar_2015_matriculas.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Notas estatísticas. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf. Acesso em: 5 jun. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2022**: resumo técnico. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 20 out. 2025.

LOURENÇO, Dídia; LEITE, Teresa. Práticas de inclusão de alunos com perturbações do espectro do autismo. **Da Investigação às Práticas**, v. 5, n. 2, p. 63–86, 2015.

LUBAS, Margaret; MITCHELL, Jennifer; LEO, Gianluca De. Evidence-Based Practice for Teachers of Children with Autism: A Dynamic Approach. **Intervention in School and Clinic**, v. 51, n. 3, p. 188–193, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 5. ed. São Paulo: Moderna, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. Disponível em: <https://shre.ink/chye>. Acesso em: 21 fev. 2025.

MARIN, M.; BRAUN, P. Ensino colaborativo como prática de inclusão escolar. In: GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. (org.). **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013. p. 49–64.

MEYER, Anne; ROSE, David H.; GORDON, David. **Universal Design for Learning: Theory and Practice**. Wakefield, MA: CAST Professional Publishing, 2014. Disponível em: <https://www.cast.org/books-media/universal-designforlearningmeyer-rose-gordon/>. Acesso em: 20 out. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A educação inclusiva no Brasil: da retórica às práticas. In: _____. **Educação inclusiva: construindo sistemas educacionais inclusivos**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387–405, 2006. DOI: 10.1590/S1413-24782006000300002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfy5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em: 20 out. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, v. 22, n. 57, p. 93-109, maio/ago. 2010.

MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares**. Salvador: EDUFBA, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/12005/1/oprofessor-e-a-educacao-inclusiva.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

MITTLER, Peter. **Working towards inclusive education: social contexts**. London: David Fulton Publishers, 2000.

NOGUEIRA, S. L. L. *et al. et al.*. Inclusão do aluno com Transtorno do Espectro Autista nas escolas de ensino regular na visão parental: uma revisão narrativa. **Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão**, p. 94–113, 2021.

ONU. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova Iorque, 2006. Disponível em: <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities>. Acesso em: 5 jun. 2025.

PEREIRA, M.; CRUZ, M.; FERREIRA, M. **Inclusão de estudantes com o Transtorno do Espectro Autista**. Recife: UFPE, 2015. Disponível em: <https://www.ufpe.br/documents/39399/2405255/PEREIRA%3B%2BCRUZ%3B%2BFERREIRA%2B-%2B2015.2.pdf/67e0ece3-9bf9-427b-acce-81e78d11f184>. Acesso em: 21 out. 2025.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1972.

PIAGET, Jean. **A equilibrção das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15–34. Disponível em: <https://www.cortezeditora.com.br/educacao/saberes-pedagogicos-e-atividade-docente-1244/p>. Acesso em: 20 out. 2025.

PLETSCH, Márcia Denise. Tensões e desafios na construção de sistemas educacionais inclusivos. **Educação e Pesquisa**, v. 41, esp., p. 1193–1208, 2015.

POKER, Rosimar Bortolini. Dificuldades de aprendizagem e educação inclusiva. **Aprender – Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, ano V, n. 9, p. 169–180, 2007. Disponível em: http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/4115/pdf_196. Acesso em: 10 maio 2024.

SANTANA, A. N.; SILVA, J. B. Desenvolvimento cognitivo da autoconsciência em indivíduos com autismo: contribuições para a compreensão do cotidiano educacional. **Brazilian Journal of Development**, v. 5, n. 4, p. 3242–3251, 2019.

SANTOS, K. S. A Política Nacional de Educação Especial e a Perspectiva Inclusiva: novos referenciais, cognitivos e normativos. In: ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação na Região Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

SANTOS, Vivian; MENDES, Enicéia Gonçalves. Análise da política de inclusão escolar em um município na perspectiva de professores. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp. 2, p. 1325–1342, maio 2021.

SCHLÜNZEN, Elisa Tomoe Moriya. **Mudanças nas práticas pedagógicas do professor: criando um ambiente construcionista contextualizado e significativo para crianças com necessidades especiais físicas**. 2000. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – PUC-SP, São Paulo, 2000. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/bitstream/handle/9840/1/Elisa%20Tomoe%20tese%20completa.pdf>. Acesso em: maio 2024.

SCHLÜNZEN, K. J.; SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N.; MALHEIRO, C. L. Tecnologia assistiva e educação híbrida: possibilidades de inclusão. **Revista Benjamin Constant**, Rio de Janeiro, ano 22, edição especial, p. 40-53, 2016.

SCHLÜNZEN JUNIOR, Klaus. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aliadas ao desenvolvimento de abordagem e estratégias inclusivas. In: FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira (org.). **Debates sobre formação e práticas em educação especial em uma perspectiva inclusiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. p. 187–209. Disponível em: https://pedroejoaoeditores.com.br/wp-content/uploads/2023/02/EBOOK_Debates-sobre-formacao-e-praticas-em-educacao-especial-em-uma-perspectiva-inclusiva.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Estratégia de Matrícula**: Caderno de Orientação Pedagógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: SEEDF, 2025. p. 81. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wpconteudo/uploads/2021/07/CardernodeOrientacao-Pedagogica-da-Educacao-Especial-na-Perspectiva-daEducacaoInclusiva-2025.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2025.

SHAW, K. A.; WILLIAMS, S.; PATRICK, M. E.; *et al. et al.*. Prevalence and Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 and 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022. **MMWR. Surveillance Summaries**, v. 74, n. SS-2, p. 1–22, 17 abr. 2025. DOI: 10.15585/mmwr.ss7402a1. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/74/ss/ss7402a1.htm>. Acesso em: 21 out. 2025.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural**: guia prático para a educação na área do autismo e deficiência mental. Brasília: SEDH/Corde; Maceió: ASSISTA, 2005. Disponível em: https://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf. Acesso em: 21 out. 2025.

TELES, Fernanda Maria; RESEGUE, Rosa; PUCCINI, Rosana F. Habilidades funcionais de crianças com deficiências em inclusão escolar: barreiras para uma inclusão efetiva. **Ciência & Saúde Coletiva**, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/p3KNTcS7r9Q3W5fR9vqdCP>. Acesso em: 25 jan. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e a Reforma da Educação Especial**: documento aprovado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. São Paulo, 1994.

VALENTE, José Armando. Informática na Educação: instrucionismo x construcionismo. **Manuscrito não publicado**. NIED/UNICAMP, 1997.

VICARI, Luiza Pinheiro Leão; RAHME, Mônica Maria Farid. Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. **Revista Educação Especial**, v. 33, e24, 2020. DOI: 10.5902/1984686X43296. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/43296>. Acesso em: 20 out. 2025.

VILARONGA, Carla Ariela Rios; MENDES, Enicéia Gonçalves; ZERBATO, Ana Paula. O trabalho em colaboração para apoio da inclusão escolar: da teoria à prática docente. **Interfaces da Educação**, v. 7, n. 19, 2016. DOI: 10.26514/inter.v7i19.1029. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1029>. Acesso em: 7 fev. 2026.

WILSON, K. M. **Classic Autism**. [S.l.]: LoveToKnow, 2012.

ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para a Aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação (Unisinos)**, São Leopoldo, v. 22, n. 2, p. [páginas], abr./jun. 2018.

**APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES Universidade Estadual
Paulista `Júlio Mesquita`
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente
Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva**

Obrigado por dedicar seu tempo para participar deste questionário. Seus insights são importantes para a pesquisa sobre educação inclusiva e classes especiais. Suas respostas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas apenas para fins acadêmicos.

Nome: _____

—
Nível _____ de
escolaridade: _____

Especializações: _____

—
Cursos _____ de
aperfeiçoamento: _____

Nome _____ **da**

Escola: _____

**Educação infantil () Ensino fundamental () Classes Especiais () Efetivo ()
) Temporário ()**

1.1- Qual é o seu cargo atual?

1.2- Há quanto tempo você trabalha com educação? Tem experiência com Educação Especial?

1. 3- Em que tipo de instituição você trabalha? (Escola regular, instituição especializada, etc.) Qual série está lecionando esse ano?

2. **Experiência com Educação Inclusiva:**

2. 1- Você já teve experiência ensinando em um ambiente inclusivo? Se sim, por quanto tempo?

2.3- O que é Educação Inclusiva para você?

2.4- No seu ponto de vista como a Educação Inclusiva deveria acontecer?

2.5- Quais são as potencialidades e fragilidades da Educação Inclusiva nos tempos atuais?

2.2-Como você descreveria a preparação que recebeu para lidar com as diferenças em sala de aula?

2.3-Quais são os maiores desafios que você enfrenta ao ensinar em um ambiente inclusivo?

2.4-Você faz uso de relatórios, documentos do estudante ou procura informações sobre os alunos antes de sua chegada para melhor recepcioná-los em um ambiente inclusivo?

2. 5-Você estabeleceu rotinas específicas para atender às necessidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Se sim, poderia descrevê-las?

2.6- Poderia citar um exemplo de Inclusão que deu certo e um exemplo que deu errado na sua perspectiva? Porquê?

3. **Estratégias de Ensino:**

3.1-Quais estratégias você utiliza para atender às necessidades individuais dos alunos em sala de aula?

3.2-Como você garante a participação e compreensão de todos os alunos?

3. 3-Você poderia compartilhar exemplos de atividades ou abordagens específicas que têm sido eficazes para promover a aprendizagem inclusiva?

4. **Interação com os Alunos:**

4.1- Como você promove a interação entre os alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais, em sala de aula?

4.2-Que tipo de apoio você oferece aos alunos com dificuldades de aprendizagem durante as atividades de grupo ou individualmente?

4.3-Como você incentiva a colaboração e o respeito mútuo entre os alunos?

4.4-O monitor está presente durante todo o período da aula para auxiliar no atendimento às necessidades específicas dos alunos?

4. 5-Como é a dinâmica de trabalho entre professores e monitores para atender às necessidades de alunos com TEA?

4.6- Do seu ponto de vista, quais medidas ou estratégias considera essenciais para garantir que a inclusão seja verdadeiramente eficaz, fazendo sentido e sendo significativa para os estudantes envolvidos?

5. **Avaliação e Feedback:**

5.1-Como você avalia o progresso dos alunos em um ambiente inclusivo?

5.2-De que maneira você fornece feedback individualizado aos alunos para ajudá-los a melhorar seu desempenho?

5. 3-Como você lida com as diferenças de ritmo e estilo de aprendizagem dos alunos durante o processo de avaliação?

6. **Impacto da Educação Inclusiva:**

6.1-Na sua opinião, quais são os principais benefícios da educação inclusiva para todos os alunos envolvidos?

6.2-Você observou algum impacto positivo na autoestima e na confiança dos alunos com necessidades especiais ao participarem de um ambiente inclusivo?

6.3-Quais desafios persistem em promover uma verdadeira inclusão na sala de aula?

6. 4-Na sua perspectiva, quais são os elementos cruciais para a realização de uma inclusão eficaz em contextos sociais e organizacionais?

7. **Considerações Finais:**

7.1-Existe mais alguma informação ou experiência que você gostaria de compartilhar sobre o tema da educação inclusiva versus classes especiais?

7.2-Você tem alguma sugestão ou recomendação para melhorar a qualidade da educação inclusiva em nossas escolas?

Obrigada por sua participação neste questionário. Suas respostas contribuirão significativamente para o avanço do nosso entendimento sobre educação inclusiva e suas implicações práticas. Se você tiver alguma dúvida ou comentário adicional, por favor, sinta-se à vontade para entrar em contato.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO AOS PAIS E/OU RESPONSÁVEIS POR CRIANÇAS COM TEA

**Universidade Estadual Paulista `Júlio Mesquita`
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente
Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva**

Prezado(a) Pai/Mãe/Responsável,

Este questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica sobre o processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades especiais. Seu feedback é extremamente valioso para entendermos melhor as percepções e experiências dos pais nesse contexto. Por favor, responda às perguntas abaixo com base em suas próprias experiências e opiniões. Suas respostas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas apenas para fins de pesquisa acadêmica.

Nome _____ **do**
pai: _____
Nome _____ **da**
mãe: _____ **Nome**
 _____ **do**
entrevistado: _____
Nome _____ **do**
Estudante: _____
Idade _____ **do**
Estudante: _____
Tipo _____ **de** _____ **Necessidade** _____ **Especial** _____ **do**
Estudante: _____
Nome _____ **da**
Escola: _____
Série/Ano _____ **que** _____ **o** _____ **Estudante**
Frequenta: _____

1-Experiência de Inclusão Escolar:

1.1) Faça um breve relato sobre o processo de escolarização do seu filho até os dias atuais.

1.2) Como você descreveria a experiência geral do seu filho na escola em termos de inclusão?

1.3) Você sente que a escola fornece apoio adequado para atender às necessidades especiais do seu filho? Por favor, explique.

1.4) Você percebe alguma diferença significativa no progresso acadêmico, social ou emocional do seu filho desde que ele começou a frequentar a escola

inclusiva? Se sim, por favor, compartilhe sua observação. Se não, indique alguns motivos.

2) Classes Especiais/ Classe Inclusiva:

- 2.1) Na sua opinião, quais são as principais vantagens da inclusão escolar para o seu filho?
- 2.2) Você já experimentou as classes especiais? Se sim, quais os pontos positivos e negativos no período em que seu filho frequentou a Classe Especial?
- 2.3) Como foi ou está sendo a experiência numa Classe Especial?
- 2.4) Faça um comparativo entre Classe Especial e Educação Inclusiva de acordo com as experiências vividas? Relatar as potencialidades e fracassos percebidos e vivenciados.

3)Envolvimento dos Pais:

- 3.1) Como você se sente sobre o seu nível de envolvimento na educação do seu filho na escola inclusiva e/ou na Classe Especial?
- 3.2) Você acredita que os pais de estudantes com necessidades especiais têm oportunidades adequadas para se envolverem com a escola e contribuir para o processo de inclusão? Por favor, explique.

3.3)Por favor, compartilhe quaisquer sugestões, preocupações ou comentários adicionais que você gostaria de fornecer sobre o processo de inclusão escolar ou sobre como a escola poderia melhorar o suporte aos estudantes com necessidades especiais.

4) Fazer um quadro comparativo dos pontos positivos e negativos do estudante na Classe Inclusiva (2º ano) e o estudante na Classe Especial. Relate todos os pontos que tenha observado em relação a aprendizado, comportamento, estereótipias, sucessos e fracassos entre outros pontos que achar conveniente relatar.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA 2º ANO:

PONTOS POSITIVOS PONTOS

NEGATIVOS **CLASSE ESPECIAL:**

PONTOS POSITIVOS

PONTOS NEGATIVOS

Agradecemos imensamente o seu tempo e contribuição para esta pesquisa!
Atenciosamente,
Patricia de Siqueira Pinto

**APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO AOS MONITORES Universidade Estadual
Paulista `Júlio Mesquita`
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente
Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva**

Prezado(a) Monitor(a),

Este questionário faz parte de uma pesquisa acadêmica de estudantes especiais em ambientes inclusivos. Seu feedback é crucial para entendermos melhor as percepções e os desafios enfrentados pelos monitores nesse contexto. Por favor, responda às perguntas abaixo com base em suas próprias experiências e opiniões. Suas respostas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas apenas para fins de pesquisa acadêmica.

Informações Pessoais:

Nome: _____

—
Nível _____ de
escolaridade: _____

Especializações: _____

—
Cursos _____ de
aperfeiçoamento: _____

Nome _____ da

Escola: _____

Educação infantil () Ensino fundamental () Classes Especiais ()

1.1- Qual é o seu cargo atual?

1.2- Há quanto tempo você trabalha como monitor/educador social em sala de aula?

1.3- Em que tipo de instituição você trabalha? (Por exemplo: escola regular, instituição especializada, etc.) E qual série/ano você está acompanhando atualmente?

2-Experiência com Educação Inclusiva:

2.1- Você já tinha experiência trabalhando em um ambiente inclusivo? Se sim, por quanto tempo?

2.2- Como você descreveria a sua preparação para lidar com a diversidade de alunos em sala de aula?

2.3- Quais são os principais desafios que você enfrenta como monitor em um ambiente inclusivo?

2.4- Como você se prepara para receber os alunos público da Educação Especial em sala de aula? Você utiliza leitura de relatórios, documentos dos estudantes ou busca informações adicionais sobre os alunos antes de sua chegada?

2.5- Quantos estudantes você atende no período Matutino e no Vespertino? Há algum estudante que você atende com exclusividade?

2.6- (Pergunta exclusiva para o monitor do estudante B)

A) Em 2023, o estudante que faz parte desta pesquisa estava matriculado na Educação Inclusiva, no 2º ano, e você atuava como monitor. Poderia descrever a rotina desse estudante? Precisou fazer algumas alterações em relação ao restante da turma para que ele se mantenha tranquilo e organizado?

B) Quais foram as potencialidades e os desafios percebidos durante essa inclusão?

C) Que tipo de intervenção foi realizada para auxiliá-lo no desenvolvimento das atividades?

D) No ano de 2024, conseguiu observar alguma diferença no comportamento do estudante ao vê-lo na Classe Especial? Consegue fazer um quadro comparativo da inclusão x classe desse estudante?

2.7- (Pergunta exclusiva para o Monitor do estudante A)

A) Neste ano de 2024, que estava matriculado na Classe Especial em 2023, encontrase agora incluído no 2º ano da Classe Inclusiva. Como está sendo o desenvolvimento desse estudante em sala de aula?

B) Ele participa ativamente das atividades? Que tipo de intervenção está sendo realizada para auxiliá-lo no desenvolvimento das atividades propostas?

C) Qual a rotina diária desse estudante? Precisa de fazer algumas alterações em relação ao restante da turma para que ele se mantenha tranquilo e organizado?

3-Abordagens de Ensino:

3.1- Quais estratégias você utiliza para apoiar e atender às necessidades individuais dos alunos em sala de aula?

3.2- As atividades dos professores para os estudantes inclusos são adaptadas? Como é a proposta para seguir o currículo e para garantir que todos os alunos possam participar e aprender?

3.3- Você poderia compartilhar exemplos de atividades ou abordagens específicas que têm sido eficazes para promover uma aprendizagem inclusiva?

4- Interatividade e Apoio aos Alunos:

4.1- Como você promove a interação entre os alunos, incluindo aqueles que são público da Educação Especial?

4.2- Que tipo de apoio individualizado você oferece aos alunos com dificuldades de aprendizagem durante as atividades de grupo ou individualmente?

4.3- Como você incentiva a colaboração e o respeito mútuo entre todos os alunos em sala de aula?

5-Colaboração e Dinâmica de Trabalho:

5.1- Como é a dinâmica de trabalho entre monitores/educador social, professores e outros profissionais para atender às necessidades dos alunos público da Educação Especial?

5.2- Você acredita que há espaço para melhorias na colaboração e comunicação entre os membros da equipe em relação à inclusão dos alunos?

5.3- Você tem sugestões para promover uma colaboração mais eficaz e uma dinâmica de trabalho mais fluida?

6-Avaliação e Feedback:

6.1- Como você avalia o progresso dos alunos público da Educação Especial em um ambiente inclusivo?

6.2- De que maneira você fornece feedback individualizado aos alunos para ajudá-los a melhorar seu desempenho e desenvolvimento?

7- Perspectivas sobre Inclusão:

7.1- Na sua opinião, quais são os principais benefícios da educação inclusiva para todos os alunos envolvidos?

7.2- Quais desafios persistem em promover uma verdadeira inclusão na sala de aula?

7.3- Que medidas ou estratégias considera essenciais para garantir uma inclusão eficaz e significativa para todos os estudantes envolvidos?

8-Considerações Finais:

8.1- Existe mais alguma informação ou experiência que você gostaria de compartilhar sobre sua experiência como monitor em um ambiente inclusivo?8.2- Você tem alguma sugestão ou recomendação para melhorar a qualidade da educação inclusiva em nossas escolas?

Agradecemos imensamente por sua participação neste questionário. Suas respostas são valiosas e contribuirão significativamente para o avanço do nosso entendimento sobre educação inclusiva e suas implicações práticas. Se você tiver alguma dúvida ou comentário adicional, por favor, sinta-se à vontade para entrar em contato.

Atenciosamente,

Patricia de Siqueira Pinto

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO AEE

**Universidade Estadual Paulista `Júlio Mesquita`
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus de Presidente Prudente
Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva**

Obrigado por dedicar seu tempo para participar deste questionário. Seus insights são importantes para a pesquisa sobre educação inclusiva e classes especiais. Suas respostas serão tratadas com confidencialidade e utilizadas apenas para fins acadêmicos.

Nome: _____

—
Nível _____ de
escolaridade: _____

Especializações: _____

—

—

—
Cursos _____ de
aperfeiçoamento: _____

Nome _____ **da**

Escola: _____

Educação infantil () Ensino fundamental () Classes Especiais ()
Efetivo () Temporário ()

1.1- Qual é o seu cargo atual?

1.2- Há quanto tempo você trabalha com educação? Tem experiência com Educação Especial?

1.3- Em que tipo de instituição você trabalha? (Escola regular, instituição especializada, etc.) Qual série está lecionando esse ano?

2- Quais critérios são utilizados para determinar se um estudante com deficiência deve ser incluído em uma escola regular, classe especial ou centro de ensino?

3- Quando um estudante com deficiência já está na inclusão e precisa ser encaminhado para uma classe especial ou centro de ensino, qual é o procedimento adotado?

4-Quando um estudante da classe especial é encaminhado para a inclusão, é necessário algum respaldo específico? Se sim, qual?

5-Todo estudante com deficiência incluído recebe apoio do AEE (Atendimento Educacional Especializado) ou sala de recursos?

6- Como é avaliada a necessidade de um estudante para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou sala de recursos?

7-Quais tipos de adaptações e recursos são disponibilizados pelo AEE ou sala de recursos para apoiar os estudantes com deficiência?

8-Como é realizada a comunicação e colaboração entre os professores da sala regular e os profissionais do AEE ou sala de recursos?

9-Existem treinamentos específicos oferecidos aos professores das escolas regulares para lidar com as necessidades dos estudantes com deficiência? Se sim, quais são esses treinamentos?

10-Quais são os principais desafios enfrentados pelos profissionais do AEE ou sala de recursos ao trabalhar com estudantes com deficiência?

11-Como os progressos dos estudantes com deficiência são monitorados e avaliados na escola inclusiva, classe especial ou centro de ensino?

12-De que forma as famílias dos estudantes com deficiência são envolvidas no processo educacional e nas decisões sobre o encaminhamento e suporte dos seus filhos?

Obrigada por sua participação neste questionário. Suas respostas contribuirão significativamente para o avanço do nosso entendimento sobre educação inclusiva e suas implicações práticas. Se você tiver alguma dúvida ou comentário adicional, por favor, sinta-se à vontade para entrar em contato.

ANEXO A - LISTAGEM DE PARCERIAS DA SEEDF

A tabela conta com breve descrição sobre o atendimento ofertado por cada parceira e o respectivo público-alvo:

PARCEIRA	ATENDIMENTO	PÚBLICO - ALVO
AMPARE – Associação de Mães, Pais, Amigos e Reabilitadores de Excepcionais Telefone: (61) 3274-9561	Atendimento Educacional Especializado, de forma complementar para os estudantes ativos na SEEDF, no contraturno escolar, e suplementar para os egressos e comunidade, na perspectiva da educação ao longo da vida preconizada pela atualização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 13.632, de 2018).	Pessoas com deficiência intelectual, deficiência múltipla e transtorno do espectro autista, de 0(zero) anos a idade ilimitada.
ANDE-BRASIL Associação Nacional de Equoterapia Telefone: (61) 3468-7092	Atendimento em Equoterapia.	Estudantes regularmente matriculados na rede pública de ensino do Distrito Federal, com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista.
APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Brasília Telefone: (61) 2101-0460	Atendimento Pedagógico Especializado para egressos e complementar para estudantes matriculados em Unidades Escolares, com foco na educação especial para o trabalho, emprego e renda.	Adolescentes, jovens e adultos com deficiência intelectual e múltipla, com idade igual ou superior a 14 anos
Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais e Deficientes de Taguatinga e Ceilândia – APAED Telefone: (61) 2101-0460	Atendimento Especializado Multiprofissional no serviço de referência e apoio à habilitação e à reabilitação.	Pessoas com deficiência intelectual e múltipla, na faixa etária de 0 (zero) anos à fase adulta.
Associação Pestalozzi de Brasília Telefone: (61) 3224-7641	Atendimento Pedagógico Especializado – AE, em período integral, das 8 às 17h.	Adultos com deficiência intelectual, múltipla e transtorno do espectro autista, a partir dos 21 anos de idade.

Instituto do Cavalo Solidário Telefone: (61) 3501-0316	Atendimento em Equoterapia.	Estudantes regularmente matriculados na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal e comunidade em geral, com deficiência e/ou Transtorno do Espectro Autista – TEA.
Centro Educacional de Audição e Linguagem Ludovico Pavoni – CEAL Telefone: (61) 3349 – 9944	<ul style="list-style-type: none"> - Classes de 1º, 2º e 3º ano do Ensino Fundamental 1 (BIA). - Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno da escola regular, nos segmentos da Educação Infantil, juntamente com Ensino Fundamental I – 1º ao 5º ano e, Ensino Fundamental II – 6º ao 9º ano juntamente com Ensino Médio. - Programa de Educação Precoce às crianças de 0 a 3 anos e 11 meses. 	Estudantes deficientes auditivos, usuários de dispositivos eletrônicos (Aparelho de Amplificação Sonora Individual – AASI e/ou Implante Coclear – IC) ou com indicação de uso de algum dispositivo auditivo (Exclusivo para oralização)
IFB – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília/IFB (Campus Planaltina) Telefone: (61) 2103-2154	Atendimento em Equoterapia.	Estudantes com Deficiência, Dificuldades de Aprendizagem, Transtorno do Espectro Autista e outros Transtornos Funcionais Específicos, oriundos da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, PcDs e estudantes oriundos da comunidade escolar do IFB.
RPMON Regimento de Polícia Montada Telefone: 61) 3910- 1968	Atendimento no Programa de Equoterapia.	Estudantes com Deficiência e Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.

UCB – Universidade Católica de Brasília Telefone: (61) 3356 – 9048	Programa de Atendimento Educacional Especializado nas áreas de Educação Física.	Para estudantes da Rede Pública do DF com deficiência intelectual, paralisia cerebral, Síndrome de Down, Deficiência Múltipla e Transtornos do Espectro Autista a partir dos 6 anos de idade.
---	---	---