



ERICA DE LIMA PEDROSO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS ESCOLAS
PÚBLICAS DE ILHABELA-SP**

**PRESIDENTE PRUDENTE – SP
2025**



ERICA DE LIMA PEDROSO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS ESCOLAS PÚBLICAS
DE ILHABELA-SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva – Área de Concentração em formação de professores na perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas.

Orientador: Eduardo Galhardo

PRESIDENTE PRUDENTE – SP

2025



P372p

Pedroso, Erica de Lima

Práticas pedagógicas Inclusivas para estudantes com transtorno do espectro autista nas escolas públicas de Ilhabela-SP / Erica de Lima
Pedroso. -- Presidente Prudente, 2025

100 p. : il., tabs., fotos, mapas

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

1. Transtorno do Espectro Autista. 2. Formação de Professores. 3.
Práticas Pedagógicas inclusivas. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

PEDROSO, Erica de Lima; GALHARDO, Eduardo. **Aprendendo sobre o TEA. Recurso Educacional.** Resultado da Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Presidente Prudente – SP, 2025.

ERICA DE LIMA PEDROSO

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS PARA
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NAS
ESCOLAS PÚBLICAS DE ILHABELA - SP**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – Profei da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista - UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Inclusiva – Área de Concentração em Formação de professores.

Orientador: Eduardo Galhardo

Data da defesa: 28/ 08 / 2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dr. Eduardo Galhardo
Universidade Estadual Paulista - Unesp

Membro Titular: Profª. Drª. Maria Candida Soares Del-Masso
Universidade Estadual Paulista - Unesp

Membro Titular: Profª Drª Katia de Moura Graça Paixão
Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação da
Universidade Federal de Santa Catarina – NDI/CED/UFSC

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Unesp – Câmpus de Presidente Prudente

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ERICA DE LIMA PEDROSO, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE.

Aos 28 dias do mês de agosto do ano de 2025, às 8h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ERICA DE LIMA PEDROSO, intitulada *Práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com transtorno do espectro autista nas escolas públicas de Ilhabela- SP*. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. EDUARDO GALHARDO, Orientador - Participação Virtual - Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. MARIA CANDIDA SOARES DEL MASSO, Participação Virtual - Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei/UNESP, Profa. Dra. KATIA DE MOURA GRAÇA PAIXÃO, Participação Virtual do Núcleo de Desenvolvimento Infantil do Centro de Ciências da Educação / Universidade Federal de Santa Catarina - NDI/CED/UFSC. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma virtual, a discente recebeu o conceito final **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo Presidente da Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente
 gov.br **EDUARDO GALHARDO**
Data: 29/08/2025 17:36:37-0300
Verifique em <https://validar.j5.gov.br>

Prof. Dr. EDUARDO GALHARDO

Dedico este trabalho primeiramente à minha família, que sempre me apoiou. O afeto e o incentivo foram essenciais ao longo da minha jornada acadêmica. Dedico também ao meu orientador, Eduardo Galhardo, cuja sabedoria e experiência foram fundamentais para a construção deste Trabalho e aos professores que contribuíram com suas ideias e críticas construtivas. Por fim, dedico este trabalho a todos meus colegas de profissão que inspiraram esta pesquisa. Que esta realização possa, de alguma forma, colaborar e enriquecer a formação docente.

AGRADECIMENTOS

Gostaria, primeiramente, de expressar minha profunda gratidão ao meu orientador, Eduardo Galhardo, pelo apoio inestimável, orientação e paciência ao longo de todo o processo de pesquisa e elaboração desta dissertação. Sua dedicação e conhecimento foram fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva – Profei. Agradeço também aos professores e colegas do PROFEI, pelas contribuições e discussões enriquecedoras e pelo ambiente acadêmico estimulante que proporcionaram.

À UNESP, pela estrutura e recursos disponibilizados, que foram essenciais para a realização desta pesquisa. Ao grupo de estudos e pesquisas em inclusão social GEPIS-UNESP/CNPq, pelas discussões enriquecedoras e pelo apoio intelectual, que foram relevantes para esta pesquisa.

Aos colegas de profissão, que foram minha fonte de inspiração para este trabalho. A carreira docente é desafiadora, e vislumbrar suporte para os professores foi um dos meus objetivos.

Aos meus familiares e amigos, pelo incentivo constante e pela compreensão durante os momentos desafiadores desta jornada. Em especial, aos meus pais, pelo apoio e motivação.

Por fim, agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão deste trabalho. Esta conquista é fruto do esforço coletivo, e sou imensamente grata por cada contribuição.

Na minha civilização, aquele que é diferente de mim não me empobrece;
me enriquece.
(Antoine de Saint-Exupéry, 2009)

PEDROSO, Erica de Lima. Práticas Pedagógicas Inclusivas para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista nas escolas públicas de Ilhabela SP. 2025. 224 folhas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - Profei – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, 2025).

RESUMO

A inclusão escolar é um tema contemporâneo e essencial para a educação no século XXI e, para alguns autores, como Tannús-Valadão e Mendes (2018), é um imperativo moral da sociedade. Essa é uma pesquisa do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva-PROFEI, que se apresenta de acordo com os requisitos da linha de pesquisa “Práticas e processos formativos de educadores para a educação inclusiva”. O objetivo desta pesquisa foi verificar se a formação inicial ou continuada dos professores dos anos iniciais das escolas do município de Ilhabela – SP são significativas para atuarem junto aos estudantes com TEA, na perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas. Sendo assim, a pesquisa buscou, nas bases de dados bibliográficos, artigos e livros sobre o tema, assim como realizou entrevistas com os educadores em sala de aula comum e no atendimento educacional especializado (AEE), para analisar os conhecimentos sobre as práticas e os métodos pedagógicos voltados à aprendizagem de crianças com TEA no contexto do ensino regular dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a fim de contribuir como material de pesquisa e formação para educadores, profissionais da educação e outros profissionais interessados no tema. A pesquisa apresenta natureza qualitativa, com os dados sendo produzidos por meio da entrevista semiestruturada, e interpretados segundo análise temática, conforme a proposta Bardin (2016). Ao todo, 11 professores participaram da pesquisa, divididos entre 03 professores de sala comum 08 especialistas em educação inclusiva, atuantes nas escolas públicas de Ilhabela com estudantes identificados com TEA. Os resultados alcançados mostraram que as formações iniciais e continuadas são essenciais para uma escola inclusiva. Diante disso, a carga horária do professor deve favorecer a formação em serviço, e o formato de formação da rede municipal mostrou-se insuficiente para alcançar as necessidades dos educadores. Assim, constata-se a necessidade de formação aos educadores, para se apropriarem das abordagens universalistas como o DUA (Desenho Universal para Aprendizagem), o ensino colaborativo, aprendizagem cooperativa, e o Sistema de Suporte Multicamada e Ensino Diferenciado que foram apontadas como estratégias e práticas para o acesso ao currículo por Mendes (2023), visando a aprendizagem de todos os estudantes. Reconhece-se, também, que nem todas as abordagens universalistas poderão ser suficientes para algumas especificidades de alguns estudantes com deficiência, explicado aqui neste trabalho como uma abordagem específica como Adaptação Curricular. Soluções como o PEI (Plano de Educação Especializado), o PAEE (Plano de Atendimento de Educação Especializado) e a Comunicação Alternativa demonstraram ser bem eficazes para apoiar barreiras comunicacionais. Dessa maneira, é fundamental ampliar o repertório didático-pedagógico do professor, junto com ações de toda comunidade escolar, para eliminar barreiras e favorecer a educação inclusiva no contexto escolar. O recurso educacional desenvolvido por meio desta pesquisa consiste em um material didático informativo digital, que traz um norteamento para abordagens pedagógicas inclusivas obtidas por meio da revisão bibliográfica e pela coleta de dados junto aos professores, que poderão ser

compartilhadas com os demais profissionais, oferecendo a proposta de guia educacional.

Palavras-chave: formação dos professores; transtorno do espectro autista; intervenção pedagógica.

PEDROSO, Erica de Lima. *Inclusive Pedagogical Practices for Students with Autism Spectrum Disorder in Public Schools in Ilhabela, SP*. 2025. 224 leaves. Dissertation (Professional Master's in Inclusive Education - Profei) – Faculty of Science and Technology, São Paulo State University - UNESP, Presidente Prudente, 2025

ABSTRACT

School inclusion is a contemporary and essential theme for education in the 21st century, and for some authors, such as Tannús-Valadão and Mendes (2018), it is a moral imperative for society. This research is part of the Professional Master's in Inclusive Education within the Graduate Program in Inclusive Education (PROFEI), aligned with the requirements of the research line "Educational Practices and Training Processes for Educators in Inclusive Education". The purpose of this study was to determine whether the initial or continuing education of elementary school teachers in the municipality of Ilhabela, São Paulo, is significant for their work with students with Autism Spectrum Disorder (ASD) from the perspective of inclusive pedagogical practices. For this, the research consulted bibliographic databases, articles, and books on the subject, and interviewed educators in both mainstream classrooms and specialized educational services (*Atendimento Educacional Especializado – AEE*) to investigate their knowledge of pedagogical practices and methods aimed at the learning of children with ASD in the context of regular elementary education. The study aims to contribute as research and by providing training material for educators, education professionals, and others interested in the topic. The research has a qualitative nature, with data collected through semi-structured interviews and analyzed using Thematic Analysis. A total of 11 teachers participated in the study, divided between classroom teachers and inclusive education specialists working in public schools in Ilhabela with students identified with ASD. The results showed that initial and continuing education are essential for an inclusive school. However, teachers' workloads should allow for in-service training, and the municipal training framework proved insufficient to meet educators' needs. Thus, there is a clear need for teacher training to incorporate universalist approaches, which were identified as effective strategies and practices for curriculum access and the learning of all students. It is also recognized that not all universalist approaches may be sufficient for some specific needs of students with disabilities, as explained in this study through a specific approach that proved highly effective in addressing communication barriers. Therefore, it is crucial to expand teachers' didactic-pedagogical repertoire, along with actions involving the entire school community, to eliminate barriers and promote inclusive education in the school context. The educational resource developed from this research is a digital instructional material designed to outline inclusive pedagogical approaches. These approaches were derived from the literature review and the teacher-related collected data, which can be shared with other educators. The material will function as an educational guide, providing practical strategies for inclusive teaching.

Keywords: teacher training; autism spectrum disorder; pedagogical intervention.

Lista de Figuras

Figura 1 - Evolução das matrículas da Educação Especial no Brasil	08
Figura 2 - Evolução de matrículas por tipo de classe	08
Figura 3 - Linha do tempo sobre a conceituação e identificação no TEA	19
Figura 4 - Práticas pedagógicas inclusivas	36
Figura 5 - Redes de aprendizagem	41
Figura 6 - Níveis do Sistema de Suporte Multicamadas	43
Figura 7 - Modalidades de ajustes ao acesso ao currículo	50
Figura 8 - Prancha de rotina	55
Figura 9 - Livro com apoio de CAA	56
Figura 10 - Mapa da cidade de Ilhabela	57
Figura 11 - Tipos de deficiências do público elegível da educação especial no município de Ilhabela	59
Figura 12 - Alunos com deficiência por etapa de ensino	59
Figura 13 - Alunos com deficiência por rede de ensino	60
Figura 14 - Fonte de informação sobre o TEA	66
Figura 15 – Capa do Recurso Educacional	81

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparação entre a CID 10 e a CID 11	21
Quadro 2 - Tempo de docência dos entrevistados	65
Quadro 3 - Formação oferecida pela rede municipal de ensino de Ilhabela-SP	68
Quadro 4 - Informações sobre o TEA	71
Quadro 5 - Avaliação da inclusão escolar na escola	73
Quadro 6 - Práticas pedagógicas utilizadas pelos professores	77
Quadro 7 - Fases do recurso educacional	81

Sumário

APRESENTAÇÃO	1
1. INTRODUÇÃO	2
1.1. OBJETIVO.....	12
2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	12
2.1.CONCEPÇÃO SOBRE O TEA	12
2.2 O DIAGNÓSTICO	19
3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	27
3.1. LEGISLAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES	27
3.2. ENTENDENDO A DIVERSIDADE NA SALA DE AULA.....	32
4. PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS.....	35
4.1. ABORDAGENS UNIVERSALISTAS.....	38
4.2. ABORDAGENS ESPECÍFICAS	47
5. PERCURSO METODOLÓGICO	58
5.1. REVISÃO DA LITERATURA.....	58
5.2. UNIVERSO DA PESQUISA	58
5.3. PARTICIPANTES.....	62
5.4. INSTRUMENTOS	63
5.5. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E SELEÇÃO DE DADOS	63
5.6. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS.....	64
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	64
6.1. PERFIL DOS PROFESSORES.....	65
6.2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	68
6.3. VISÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	72
6.4. INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS.....	76

7. RECURSO EDUCACIONAL.....	80
7.1. DELINEAMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL	80
7.2. PLANEJAMENTO	80
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
9. REFERÊNCIAS	84
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	95
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA	97
APÊNDICE C - TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO.....	99
APÊNDICE D - PARECER DA PLATAFORMA BRASIL	100

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Applied Behavior Analysis.
AEE	Atendimento educacional especializado
AH/SD	Altas Habilidades e Superdotação.
AMEEI	Atendimento Municipal de Educação Especializada Inclusiva.
APA	American Psychiatric Association.
CEB	Câmara de Educação Básica.
CID	Código internacional de Doenças.
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.
CNE	Conselho Nacional de Educação.
DPEE	Diretoria de Política de Educação Especial
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais.
DU	Desenho Universal.
DUA	Desenho Universal para Aprendizagem.
GP-FOREESP	Grupo de Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LBI	Lei Brasileira de inclusão
LDB	Lei de Diretrizes de Base
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PAEE	Plano de Atendimento Educacional Especializado.
PBE	Práticas Baseadas em Evidências.
PEI	Plano de Educação individualizado.
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFEI	Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional
PROJOVEM	Programa Nacional de inclusão de jovens
SECADI	Secretaria de Alfabetização Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.

SEM	Sala de Recursos Multifuncional.
SSMC	Sistema de Suporte de Multicamada
SUS	Sistema único de Saúde.
TA	Tecnologia Assistiva.
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro autista.
TID	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento.
UDL	Universal Design for learning
UNESP	Universidade Estadual Paulista

APRESENTAÇÃO

Minha carreira como docente começou em 2006. Na época, eu era estudante de Letras e estagiei em uma instituição de capacitação para jovens aprendizes. Lá, tive meu primeiro contato com um aluno com deficiência intelectual não diagnosticada — vou chamá-lo de menino J. Essa experiência despertou minha percepção sobre educação inclusiva.

Ainda sem conhecimento em Educação Especial, eu notava que o estudante era diferente. Ele tinha um histórico de vulnerabilidade e exclusão social. Também apresentava dificuldades em atividades simples para sua idade. Isso me inquietou, mas eu não tinha formação para ajudá-lo. Me senti impotente ao ver seus direitos básicos negligenciados.

Minha graduação em Letras não abordou Educação Especial ou Inclusiva. Na época, o debate sobre o tema era incipiente. Formei-me em 2008 e ingressei como professora no governo de São Paulo. Em 2009, entrei no ProJovem Urbano, um programa federal de inclusão para jovens acima de 18 anos que não haviam concluído o ensino fundamental. O ProJovem tinha formações quinzenais sobre Educação Inclusiva, mas não focava na neurodivergência. Anos depois, me formei em Pedagogia e fiz especializações em Educação Especial: Psicopedagogia, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Docência em Educação Inclusiva. Em 2022, entrei na prefeitura de Ilhabela como professora de AEE. Desde então, me dedico a pesquisar e promover um ambiente escolar que valorize a diversidade.

Minha visão sobre inclusão começou com o menino J. Percebi a importância de dar voz e oportunidades a todos, independentemente de suas limitações. Sempre busquei facilitar a inclusão nas escolas onde trabalhei. Acredito que toda criança tem potencial. Nosso papel, como educadores, é garantir que elas tenham as ferramentas e o apoio necessários para desenvolvê-lo.

Minha missão é continuar a aprender e evoluir. Ingressar no mestrado em Educação Inclusiva pelo PROFEI-UNESP foi uma conquista que possibilitou expandir e enriquecer minha formação sobre educação. A partir da elaboração desta pesquisa e do recurso educacional, em formato de e-book, intitulado *Aprendendo Sobre o TEA*, pretendo contribuir para a promoção de um sistema educacional mais inclusivo e

equitativo, em que os direitos de aprendizagem para todas as crianças sejam garantidos, e, portanto, onde crianças como o menino J. não sejam novamente negligenciadas.

1. INTRODUÇÃO

A necessidade de uma formação do professor na perspectiva da educação inclusiva e as discussões acerca da inclusão escolar dos estudantes elegíveis para os serviços da educação especial¹ são subsidiadas por um conjunto de marcos legais, representados por uma série de documentos internacionais e nacionais importantes.

A necessidade de políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência tem proporcionado significativas mudanças. O Estatuto da Pessoa com Deficiência destina-se a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania (Brasil, 2015a). Isso mostra o quanto a sociedade e o poder público precisam se estruturar para promover a igualdade de direitos e a equidade de oportunidades.

Durante as últimas décadas do século XX, emergiram movimentos e documentos importantes, na perspectiva de uma educação para todos. Vários materiais internacionais foram relevantes para a promoção da inclusão, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), que mudou a concepção de “Educação para todos”, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) e, recentemente, a Declaração de Incheon (Unesco, 2016), que aponta os avanços da declaração de Salamanca, com ações efetivas de um melhor atendimento, proteção e inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, valorizando as diferenças, conhecido como inclusão. Assim,

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, e a Conferência Mundial Sobre Necessidades Educativas Especiais, que aconteceu em Salamanca, na Espanha, em 1994, que resultou na chamada Declaração de Salamanca, são dois momentos históricos marcantes na mudança de paradigma que baliza a educação inclusiva. Na primeira, a educação aparece como

1

Termo para referir-se aos estudantes com deficiência de acordo com a Política da Educação Especial do Estado de São Paulo, 2021 (São Paulo, 2021).

preocupação mundial. Na segunda foi aprovada a declaração tendo como objetivos: o reconhecimento das diferenças, o atendimento às necessidades de cada um, a promoção da aprendizagem, o reconhecimento da importância da “escola para todos” e a formação de professores. A proposta desses instrumentos é que todos os alunos, inclusive os com deficiência, estivessem matriculados em escolas regulares, defendendo a urgência da reforma educacional para que a educação estivesse ao alcance de todos (Nunes; Saia; Tavares, 2015, p. 1109).

Os movimentos sociais de pessoas com deficiência tiveram papéis significativos para implementar políticas públicas voltadas para o segmento. Nesta perspectiva, os movimentos nacionais se articularam com os movimentos internacionais. Aos poucos, esses movimentos foram se integrando internacionalmente. Os cegos vincularam-se à União Mundial dos Cegos (OMC) e à União Latino-Americana dos Cegos (Ulaac); os surdos, pela Feneis, ligaram-se à *World Federation of Deaf* (Rebelo; Kassir, 2020).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), em seu artigo 3º, aponta a necessidade de universalizar o acesso à educação e promover a equidade. Neste ponto, o documento demonstra que é preciso inserir a todos estudantes nas escolas, reconhecendo tanto a sua diversidade como as suas fragilidades socioeconômicas ao redor do mundo. Neste sentido, o texto também reconhece as necessidades educacionais dos estudantes com deficiência. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação às pessoas com qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

No Relatório Mundial Sobre a Deficiência (OMS, 2011), a Organização Mundial da Saúde (OMS) e o Banco Mundial enfatizaram, no capítulo 7, que o investimento na educação é uma maneira de transpor barreiras socioeconômicas. Para crianças com deficiência, a vulnerabilidade econômica pode ser uma barreira a mais para a inclusão destes estudantes na sociedade:

[...] ■ A educação contribui para a formação do capital humano, sendo determinante no bem-estar e riqueza pessoal. ■ Excluir crianças com deficiência das oportunidades educacionais e de trabalho tem altos custos econômicos e sociais. Por exemplo: adultos com deficiência tendem a ser mais pobres que os sem deficiência, mas a educação equilibra a relação (8). ■ Os países não poderão alcançar as Metas de Educação para Todos ou as Metas de Desenvolvimento do Milênio, de universalização da educação primária, sem garantir o acesso à educação das crianças com deficiência [...] (OMS, 2011, p.213).

Para Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011), esse novo paradigma da inclusão coloca a necessidade de não só o indivíduo com deficiência mudar e se adaptar à sociedade, mas de a sociedade também modificar e promover ajustes para o processo do desenvolvimento do sujeito e de reajuste da realidade social em relação à vida deste.

Os documentos nacionais, como a Constituição Federal, já preconizavam orientações para uma educação para todos, o que ocasionou a possibilidade das matrículas dos alunos na rede regular de ensino:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988, Art. 205).

A própria Carta enuncia a educação como direito de todos, e como dever do Estado e da família, com a tríplice função de garantir a realização plena do ser humano, de inseri-lo no contexto do Estado Democrático e de qualificá-lo para o mundo do trabalho (Brasil, 2024). Ela estabelece o direito ao atendimento educacional especializado para alunos elegíveis, podendo ser oferecido em salas especiais ou em instituições especializadas, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). A ressalva que o texto propõe, quando usa o termo “preferencialmente”, que tira a obrigatoriedade da matrícula nas escolas regulares, refere-se a casos excepcionais, em que o aluno, por conta das especificidades da sua deficiência, tenha impossibilitada a sua inserção. Neste caso, a família poderá optar por uma instituição especializada para a escolarização.

Assim, o direito de estar numa sala de aula, junto com crianças da mesma idade, com ou sem deficiência, é inquestionável. O direito da criança e do adolescente de estar na escola decorre do fato de serem cidadãos – trata-se de um direito natural. Para tanto, é fundamental que a inclusão esteja na escola e que favoreça as diferenças de cada criança, de forma a conduzir uma sociedade mais humanizada e digna, potencializando todas as especificidades. A concepção e a proposta da inclusão desses alunos na escola regular são praticamente incontestáveis atualmente, assentando-se sobre uma sólida base argumentativa, do ponto de vista histórico, teórico e jurídico (Schlunzen; Rinaldi; Santos, 2011).

Essa é uma tarefa importante, porque a escola inclusiva não pode separar os alunos por “rótulos”, e sim favorecer todas as diferenças. A diversidade e a diferença

criam um espaço para todos, respeitando e valorizando cada uma sua especificidade, sem separar os alunos por caixas.

Além da inserção dos estudantes com deficiência nas escolas regulares, a Lei de diretrizes e bases também indicava, desde 1996, a necessidade de atendimento especializado:

Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial. A oferta desse ensino e serviço está prevista desde a educação infantil de 0 a 6 anos, estendendo-se por toda a educação básica (Brasil, 1996).

O Artigo 60 da LDB ressalta o compromisso da rede pública da seguinte forma: “Parágrafo Único – O Poder Público adotará como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais² na própria rede pública de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (Brasil, 1996).

O Parecer CNE/CEB nº 17, de 3 de julho de 2001, institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Esse documento orienta que a permanência física do estudante com deficiência na escola não é o suficiente; é necessário que a escola desenvolva o seu potencial, respeitando as diferenças e atendendo suas necessidades. Conforme o item 4, *construindo a inclusão na área educacional*, temos:

[...] A política de inclusão de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na permanência física desses alunos junto aos demais estudantes, mas representa a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como de desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades (Brasil, 2001, p.12).

Em 2008, foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008b). O documento fundamenta a política nacional educacional como política pública de grande relevância, e enfatiza o caráter processual da inclusão educacional desde o título: “na perspectiva da”, ou seja, ele indica o ponto de partida – a Educação Especial – e assinala o ponto de chegada: a educação inclusiva (Brasil, 2024, p.4).

² O Art. 58 foi alterado pela Lei nº 12.796, de 2013 “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.”

Seguindo a proposta da PNEEPEI, a resolução CNE/CEB nº 04/2009 (Brasil, 2009), que instituiu as salas de recursos multifuncionais, e o Estatuto da pessoa com deficiência (Brasil, 2015) foram avanços significativos para a educação inclusiva no país. Para Heredero (2010), o conceito de inclusão se tornou um dos principais focos no meio educacional.

Os estudantes elegíveis para os serviços da educação especial são aqueles com transtorno do espectro autista, com altas habilidades/superdotação, e/ou com algum tipo de deficiência. Vale ressaltar que, na época da resolução CNE/CEB, o TEA não era considerado uma deficiência, e a lei nº 04/2009, que trata do público elegível para sala de recursos, referia-se ao autismo como transtorno global de desenvolvimento, o que, a partir do DSM-5 (APA, 2014), passou a ser denominado Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) é um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais especializados, favorecendo as habilidades dos estudantes de acordo com seu potencial e suas necessidades educativas. Essa última categoria inclui professores especializados da Sala de Recurso Multifuncional; professores especializados do Centro de Apoio Pedagógico para Atendimento à Deficiência Visual – CAP; professores de LIBRAS; professores em LIBRAS; professores de Português como segunda língua para alunos com surdez; revisores de Braille. O serviço é realizado no período contraturno ao da classe comum frequentada pelo aluno com deficiência e, preferencialmente, na própria escola em que o aluno está matriculado (Schlünzen; Rinaldi; Santos, 2011).

Esse espaço pedagógico inclusivo é resultado de uma política pública governamental no âmbito da inclusão escolar, visava apoiar os sistemas de ensino na organização e na oferta do atendimento educacional especializado, por meio da implantação de tais salas nas escolas de educação básica da rede pública, fortalecendo o processo de inclusão nas classes comuns de ensino regular (Brasil, 2007). O projeto se iniciou em 2005, com 626 salas, atingindo 15.551 salas em 2009, distribuídas em todos os estados e o Distrito Federal, atendendo aproximadamente 82% dos municípios brasileiros (Brasil, 2010). Assim,

A concepção da Educação Especial nesta perspectiva da educação inclusiva busca superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência. Essa compreensão orienta que a oferta do AEE será planejada para ser

realizada em turno inverso ao da escolarização, contribuindo efetivamente para garantir o acesso dos alunos à educação comum e disponibilizando os serviços e apoios que complementam a formação desses alunos nas classes comuns da rede regular de ensino (Brasil, 2010, p.299).

O Atendimento Educacional Especializado é um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas (Schlünzen; Rinaldi; Santos, 2011).

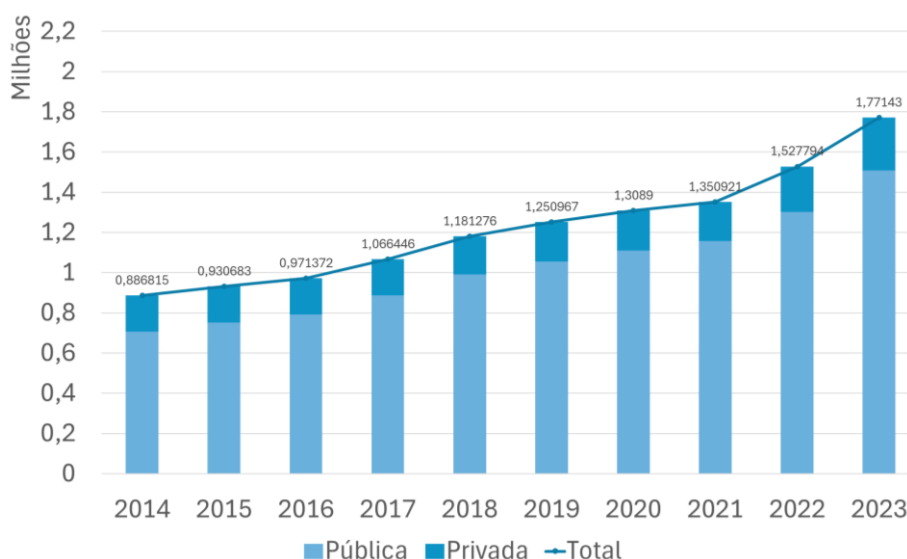
Vale ressaltar que, em países com baixos índices de qualidade no ensino básico, como o Brasil, seria ingênuo acreditar que o sucesso da inclusão escolar dependesse apenas da matrícula das crianças em instituições com péssimos resultados. Por isso, é essencial implementar políticas que elevem o padrão educacional para todos, sem distinção, e não apenas para alunos com necessidades educacionais específicas. Zerbato e Mendes (2021) criticam o modelo ainda presente no atendimento educacional especializado extraclasse da política de Educação Especial do Brasil (Brasil, 2008), destacando a evolução para uma perspectiva mais ampla de inclusão, com a organização dos apoios em escolas inclusivas, abandonando a abordagem centrada apenas no estudante com deficiência e propondo uma abordagem universalista.

Como resultado das discussões internacionais e nacionais, e, também, das políticas públicas para inserção da educação para todos, o número de matrículas de estudantes elegíveis para educação especial tem crescido na rede pública regular. As bases do Censo Escolar de 2018, comunicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) mostram um crescimento de 33,4% entre 2014 e 2018. Na educação infantil, o crescimento foi de 11,1% (Brasil, 2019). Em 2021, os dados do censo constataram um recente aumento de matrículas de crianças com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/ Superdotação nas escolas públicas. Em 2017, o percentual de alunos incluídos era de 90,8% e, em 2021, passou para 93,5%, totalizando 294.394 novos alunos com TEA frequentando o ensino infantil, fundamental e médio (Brasil, 2023).

Isso evidencia que a escola deve estar preparada para promover a inclusão para o público TEA, que apresenta singularidades na maneira de aprender, podendo apresentar déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos (APA, 2023). Esse crescimento foi influenciado especialmente

pelo aumento no percentual de alunos incluídos em classes comuns, que passou de 51% em 2017 para 53,8% em 2021 (Brasil, 2021). Em 2024, o número de matrículas em educação especial alcançou 1.771.130, conforme dados do censo escolar publicados pelo INEP (Brasil, 2024). Podemos acompanhar esse crescimento na Figura 1.

Figura 1 - Evolução das matrículas da educação especial



Fonte: Censo Escolar-Inep (2024) – modificado pela autora.

De acordo com os dados da Figura 1, houve um aumento de 99,75% de matrículas do público elegível da educação especial entre 2014 e 2023. Embora o aumento expressivo de matrículas nas classes comuns, ainda há estudantes segregados em classes especiais (Figura 2). Em 2014, os dados indicavam 51.745 estudantes em classes especiais, e em 2023, 38.444, o que aponta para uma queda de 25% em matrículas em classes especiais.

Figura 2 - Evolução de matrículas por tipo de classe



Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados da Estatística do Censo Escolar-Inep.

O aumento de matrículas de alunos elegíveis para a modalidade de educação especial nas escolas públicas pode estar relacionado aos efeitos das políticas de inclusão das últimas décadas. A meta 4 do Plano Nacional de Educação (PNE) pretende universalizar o acesso aos estudantes com deficiência, transtorno global de desenvolvimento, e/ou altas habilidades e superdotação, com o objetivo de inseri-los na educação básica e atendimento especializado (Brasil, 2014a). Outro fator importante que pode estar relacionado ao aumento de alunos com TEA nas escolas regulares é a simplificação para os rastreios de diagnósticos do transtorno que ocorreram nos últimos anos. O Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, DSM-5-TR (APA, 2023), livro amplamente utilizado para o diagnóstico das condições neuropsiquiátricas, sendo a referência dos profissionais da saúde na maior parte do mundo, propôs, em 2014, uma nova classificação, em que o termo Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi sugerido como termo único.

Nesse panorama, a presença de alunos com TEA em classes regulares, de fato, tem aumentado de forma expressiva nos últimos anos, no Brasil, tornando-se comum (Nunes; Schmidt, 2019).

Vale ressaltar a importância da informação atualizada do educador sobre o TEA, pois, geralmente, o diagnóstico se dá na fase em que a criança passa a frequentar a escola, quando começa a sua interação social com outras crianças. Em muitos casos, é na educação infantil que o professor nota as primeiras características não-neurotípicas, fora do ambiente familiar (Sampaio; Oliveira, 2017).

A escola é um espaço social, onde diversas culturas, etnias e realidades sociais interagem, e nesta heterogênea vivência também se incluem os ritmos de aprendizagem e as necessidades de educação especial. A escolarização de educandos com autismo em classes regulares tem se mostrado desafiadora, demandando do professor o conhecimento e a incorporação de estratégias interventivas que se mostrem eficazes (Nunes; Schmidt, 2019). Assim, é necessário adequar estratégias que visem favorecer a aprendizagem dos alunos com TEA, tendo em vista as especificidades na maneira de aprender e que exigem dos professores compreensão do referido processo destas crianças e as informações que envolvem o contexto do TEA, em especial

[...] a consciência de que o aluno que está diante de nós está dentro de um espectro e, por isso, possui características comuns a muitos outros sujeitos, mas também possui sua singularidade como pessoa e

um funcionamento cognitivo, psicomotor e socioemocional únicos. (Serra, 2018, p. 117).

Nesse sentido, a escola e todos que nela trabalham possuem um papel fundamental para que a inclusão ocorra e não haja barreiras atitudinais, arquitetônicas e de aprendizagem (Soriano, 2022).

A partir da perspectiva da ampliação ao acesso aos estudantes elegíveis aos serviços de educação especial, a escola necessita de oferecer suporte à demanda de alunos com processos de aprendizagem tão diversos, e principalmente os alunos no espectro autista, que podem apresentar:

1. Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais.
2. Déficits nos comportamentos comunicativos não verbais usados para interação social, variando, por exemplo, de comunicação verbal e não verbal pouco integrada a anormalidade no contato visual e linguagem corporal ou déficits na compreensão e uso de gestos, a ausência total de expressões faciais e comunicação não verbal.
3. Déficits para desenvolver, manter e compreender relacionamentos, variando, por exemplo, de dificuldade em ajustar o comportamento para se adequar a contextos sociais diversos a dificuldade em compartilhar brincadeiras imaginativas ou em fazer amigos, a ausência de interesse por pares (*American Psychiatric Association*, 2023, p.60).

A formação inicial e continuada do professor de sala de aula comum, bem como o oferecimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE), são fundamentais para a eliminação de barreiras de aprendizagem para o público elegível à educação especial. Nessa perspectiva, o professor é um dos protagonistas fundamentais para a inclusão desses estudantes, buscando formas de desenvolver um trabalho de qualidade, visando aprimorar as potencialidades e habilidades das crianças com TEA, atendendo-as de acordo com as suas especificidades educacionais (Soriano, 2022). A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista vai além das matrículas nas escolas: é necessário que a escola proporcione apoio pedagógico e serviço de atendimento educacional especializado, seja em sala de recursos, com ensino colaborativo ou coensino, para que, de fato, a aprendizagem seja garantida. Deve haver parcerias envolvendo a assistência e o atendimento feito por especialistas, além de formação continuada e capacitação dos professores

(Heredero, 2010). Por isso, a formação de professores é essencial para que as práticas pedagógicas inclusivas sejam significativas nas escolas. Assim,

A implantação de propostas com o intuito da construção de uma educação inclusiva requer mudanças nos processos de gestão, na formação de professores, nas metodologias educacionais etc. com ações compartilhadas e práticas colaborativas que respondam às necessidades de todos os alunos (Heredero, 2010, p.197).

As informações e a concepção de educação que os professores têm são essenciais para uma inclusão mais efetiva desses estudantes. Conjectura-se que o conhecimento acadêmico, que alicerça estratégias interventivas cientificamente validadas, não esteja sendo repassado da academia para as práticas docentes (Nunes; Schmidt, 2019). Deste modo, revisaremos a formação do professor e as práticas pedagógicas inclusivas no cenário da pesquisa em Transtorno do Espectro Autista, a fim de aproximar os conhecimentos científicos à prática docente.

Abrimos a pesquisa com esta introdução ao tema. Na segunda seção, discorreremos sobre o Transtorno do Espectro Autista, desde as primeiras concepções sobre o tópico, até as atuais definições, a partir dos critérios constantes no Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais e as especificidades do diagnóstico. Detalharemos os níveis de suporte e funcionamento de acordo com o CID 11, código atribuído pela Classificação Internacional de Doenças (OMS, 2022). Finalizaremos a seção com a análise das orientações específicas para o público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A terceira seção se refere à formação do professor na perspectiva da educação inclusiva, discutindo a legislação sobre a formação dos professores e a concepção da diversidade em sala de aula. Na quarta seção, apresentaremos as práticas pedagógicas inclusivas fundamentadas nos artigos e livros pesquisados, desde as abordagens universalistas, como o ensino colaborativo, o Desenho Universal para a Aprendizagem, o sistema de suporte de multicamadas, o ensino diferenciado e a aprendizagem cooperativa, até as abordagens específicas, incluindo a adaptação curricular, o planejamento educacional e a comunicação alternativa.

Na quinta seção, apresentaremos o universo pesquisado e os sujeitos da pesquisa, sendo eles 11 professores, distribuídos entre professores regentes de 1º a

5º anos das séries iniciais do ensino fundamental e professores de atendimento educacional especializado. Na sexta e última seção, traremos os resultados da pesquisa, a partir do arcabouço teórico construído com base em Bardin (2016), e da ótica das pesquisadas. Os resultados desta análise culminaram no desenvolvimento de um Recurso Educacional: um e-book proposto para auxiliar professores em sala de aula.

1.1.OBJETIVO

O objetivo desta pesquisa consiste, primeiramente, em identificar a formação de professores regentes da sala de aula regular e de professores de atendimento educacional especializado dos anos iniciais das escolas públicas do município de Ilhabela-SP, na perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas, sob o ponto de vista desses docentes. A pesquisa também tem um segundo objetivo: analisar se a formação recebida contemplava conhecimento acerca das práticas pedagógicas na perspectiva inclusiva, visando os estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

2. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

2.1.CONCEPÇÃO SOBRE O TEA

O Transtorno do Espectro Autista tornou-se um tema de grande destaque no mundo a partir do aumento de seus diagnósticos, como vem ocorrendo nas últimas décadas. Dados de 2020 do Centro de Controle de Doenças (CDC, 2023) do Governo dos Estados Unidos apontam que 1 a cada 36 crianças de até 8 anos são identificadas com Transtorno do Espectro Autista. Ao analisarmos somente os dados do CDC, constata-se que, em apenas 20 anos, os números de crianças de 8 anos com autismo saltaram de 1 para cada 150 para 1 a cada 36 crianças, um aumento de 420% em duas décadas (Piccolo, 2025).

Piccolo (2025) traz indagações a respeito do aumento expressivo de diagnósticos em tão curto espaço de tempo. Dentre os seus questionamentos, refere-se à popularização do autismo como motivador para o avanço da capacidade dos profissionais em fazer o diagnóstico, o alargamento das possibilidades diagnósticas para a manifestação do transtorno a partir de um espectro. Mas também questiona os interesses sobre as classificações dos manuais, levando em consideração que os

números de enfermidades descritos na CID e no DSM ocorreu justamente quando do avanço da indústria farmacêutica, exprimindo reflexões se de fato estamos identificando mais a condição autista ou rotulando-a com maior frequência, e ainda questiona se há algum interesse mercantil ou político na massificação do número de pessoas autistas na sociedade. São reflexões importantes a serem levantadas quando se observa o expressivo aumento de diagnósticos, pois “temos observado um crescimento exponencial da identificação de manifestações autistas, cujos resultados provocam inegavelmente impactos sociais, éticos e políticos” (Piccolo, 2025, p.127).

Com a popularização do autismo, muitos setores da sociedade e a própria comunidade autista, que é representada, principalmente, por profissionais da saúde, pelas mães e pais de autistas e pelos próprios sujeitos identificados com o transtorno, enfrentam disputas políticas e ideológicas. Nessa perspectiva, as práticas de intervenção na área da saúde e educação também foram tema de discussão por movimentos ativistas do TEA como da neurodiversidade (Bliacheris; Hernandez, 2024). A própria construção do conceito do autismo e da forma de tratamento se reflete na disputa de movimentos ativistas por políticas públicas e ações sociais que se escoram em elementos distintos, muitas vezes até conflitantes (Piccolo, 2025).

As práticas de intervenção na área da saúde e educação para as pessoas com transtorno do espectro autista aumentaram ao longo do tempo, muitas delas visando o marketing e o lucro. O tema ganhou muita proporção, sem comprovação de benefício para a população envolvida. Com isso, as práticas baseadas em evidências (PBE) surgiram como uma maneira de nortear e validar algumas questões. A *American Psychiatric Association* (APA) foi uma das primeiras a reconhecer o termo “TEA”, em 1996. Nesse contexto, com o propósito de uma identificação mais clara da validade dessas intervenções para sua indicação ou contra-indicação em serviços de atendimento, foram estabelecidas as Práticas Baseadas em Evidências (Nunes; Schimidt, 2019).

Uma intervenção difundida na sociedade e comercializada como uma Prática Baseada em Evidência é a análise do comportamento aplicada, conhecida como o modelo ABA (*Applied Behavior Analysis*). Trata-se de um treinamento para habilidades sociais, acadêmicas e autocuidado por meio de reforçadores significativos e motivadores, comumente utilizada na área da psicologia, e que passou a entrar no campo da educação como uma maneira de intervenção comportamental para crianças

com TEA. Araújo (2022) explica que essa metodologia de intervenção, com origem no Behaviorismo, tem o propósito de analisar, observar e explicar a relação existente entre o ambiente, o comportamento humano e a aprendizagem. A ABA, por utilizar treinamento com base no Behaviorismo, gerou um ponto de divergência com os movimentos da neurodiversidade. Estes últimos o contestam, por considerar que suas práticas pretendem normalizar os indivíduos com autismo (Bliacheris; Hernandez, 2024).

No Canadá, em 2004, muitas famílias entraram com petição à justiça, para reivindicar que o governo oferecesse a terapia ABA aos seus filhos. Nos Estados Unidos, a ABA se tornou tão popular que os seguros médicos recomendam e orientam suas avaliações em consonância com esse modelo (Pereira; Nascimento, 2023). No Brasil, muitos projetos de lei têm despontado para a implementação da ABA nas escolas, como o Projeto de Lei Nº 712/2023, que dispõe sobre a autorização de implementação do sistema de inclusão escolar ABA para crianças com autismo nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Tais pontos refletem a influência da visão do autismo como um fenômeno clínico, explicitado pelos profissionais da saúde, demonstrando um enorme poder exercido pelo corpo médico sobre o indivíduo avaliado, incluindo a autoridade de determinar a rede de serviços de apoio que determinadas pessoas necessitam receber (Piccolo, 2025).

No entanto, a American Medical Association (AMA), a maior associação de médicos e estudantes de medicina dos Estados Unidos, retirou, em 2023, o apoio à ABA, alegando falta de evidências quanto à sua efetividade. Os movimentos da neurodiversidade, que defendem que o autismo não é doença, acreditam que tentativas de cura seriam uma afronta contra as pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Para os ativistas, a terapia reprime a forma de expressão natural dos autistas. As maiores críticas da terapia ABA são apontadas pelo movimento da neurodiversidade, nomenclatura utilizada para se referir a pessoas com transtorno ou deficiência (Ortega, 2009). Algumas organizações e movimentos têm buscado construir e moldar o entendimento do autismo a partir do prisma da identidade.

Para Piccolo (2025), o Transtorno do Espectro Autista é um fenômeno complexo, com muitas facetas, e que, ao mesmo tempo, tem natureza cultural e biológica. Neste prisma, compreenderemos o autismo além do binarismo entre biologia e cultura, pois não são antagônicas. As definições médicas também fazem

parte de um processo histórico e são estruturadas a partir de influências políticas e sociais. É necessário pensar para além do modelo nosológico e entender o processo social de uma deficiência, sem negar a realidade biológica de algum impedimento, mas sim pela consideração de variados componentes que se relacionam.

A pessoa identificada com Transtorno do Espectro Autista, além de apresentar características da síndrome clínica, também é considerada uma pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Embora já algumas documentações validem a inclusão nas escolas aos estudantes com necessidades especiais, como a declaração de Salamanca (Unesco, 1994), houve uma grande pressão pelos movimentos ativistas da comunidade autista para a implementação da lei nº12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que considerou a pessoa com autismo como pessoa com deficiência e instituiu a Política Nacional de Proteção da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Isso gerou grandes avanços para a população com TEA. Conforme a lei,

É considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I e II: [...] I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012, n. p).

Há de se destacar que o autismo como deficiência está longe de ser um consenso entre os movimentos que o discutem. Há divergências com relação às matrizes epistemológicas, apesar de reconhecerem um elo comum no fato que vivemos em um mundo desigual e longe da forma equitativa, seja para a pessoa típica ou para a atípica. Nesse sentido, tanto os movimentos da neurodiversidade, quanto os da deficiência contribuem para as discussões sobre diferenças e necessidade de mudanças sociais. (De Paoli; Machado, 2022).

Nesta perspectiva, vamos compreender os marcos sobre a conceituação e identificação do Transtorno do Espectro Autista ao longo dos últimos 80 anos, desde quando se configurou um quadro nosológico, ressaltando que considerar as

explicações médicas não representa compreender o autismo pelo viés do modelo médico da deficiência, eivado de déficits e prejuízos.

A palavra “autismo” começou a ser utilizada pelo psiquiatra suíço Paul Eugen Bleuler em 1908, para relatar pacientes com sintomas análogos aos da esquizofrenia. O termo surgiu para relatar pacientes que se isolavam socialmente e preferiam suas fantasias à própria realidade. Nas palavras de Piccolo (2025, p.36), “a importância de Bleuler para o desenvolvimento posterior do autismo enquanto categoria nosológica é inegável, uma vez que coube a ele a criação do termo”. Sobre a palavra autismo, Orrú (2024) explica que

Em meio à sua teorização sobre a esquizofrenia, Bleuler cria o conceito de autismo como o segundo sintoma fundamental da doença para explicar o pendor do enfermo e se isolar em um mundo ausente de conflitos diante da sua incompreensão da realidade que o cerca (Orrú, 2024, p. 09).

Vale ressaltar que, no final do século XIX e início do século XX, consolidava-se a psicanálise freudiana. No entanto, ela ainda se confundia com a psiquiatria de várias maneiras. Bleuler combinou elementos de ambas as estruturas epistemológicas e apontava o autismo como uma reação esquizofrênica:

Bleuler viu no autismo uma manifestação do comportamento esquizofrênico, um sintoma dessa enfermidade. Sendo assim, destacada categoria não se afigurava em termos nosológicos, posto se tratar de uma consequência dessa expressão. O pensar autista era consequência (da esquizofrenia) e não causa de algum fenômeno. Sem tomar em consideração essa premissa, toda análise da obra do psiquiatra suíço se mostram radicalmente prejudicada (Piccolo, 2025, p.47).

Kanner (1943), psiquiatra alemão, utilizou-se do termo criado por Bleuler quando publicou o artigo denominado *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, apresentando ainda um transtorno com peculiaridades fascinantes. O autor estudou onze crianças autistas e detalhou três aspectos de características que considerou recorrentes: no âmbito das relações sociais, destacou a incapacidade para relacionar-se normalmente com as pessoas e as situações cotidianas; em relação à comunicação e linguagem, observou a sua ausência ou o uso estranho que as crianças faziam da mesma, com alterações como a ecolalia (repetição de emissões que foram ouvidas); na relação com o meio em que se encontravam, ficou evidente a insistência em evitar situações novas, não variar o ambiente, vez que as crianças

apresentavam grande dificuldade em sair de sua rotina, chegando a ser inflexíveis a mudanças e desejarem obsessivamente manter-se em uma rotina rígida. Após a descrição inicial, o próprio Kanner e Eisenberg, em 1956, elegeram dois sintomas principais: o isolamento extremo e a insistência obsessiva na manutenção da *mesmice*, em associação ao surgimento do problema nos primeiros 2 anos de vida (Brasil, 2014a). Em 1971, Kanner conseguiu reavaliar os casos iniciais com os pacientes já adultos, corroborando a sua descrição inicial de que o quadro já está presente desde a primeira infância (Brasil, 2014a).

Hans Asperger foi outro psiquiatra suíço que, sem conhecer o artigo de Kanner, poucos meses depois, trouxe a público os casos de várias crianças atendidas em uma clínica pediátrica universitária de Viena, com o que denominou psicopatia autista. Seu trabalho destacava as mesmas características de Kanner. Embora haja muitas semelhanças entre o trabalho de Asperger e Kanner, existem algumas diferenças, entre elas o interesse na parte educativa de Asperger (Coll; Marchesi; Palácios, 2004). A psiquiatra inglesa Lorna Wing também trouxe inúmeras contribuições após o nascimento de sua filha autista em 1956, e, em conjunto com outros pais, fundou a *National Autistic Society*, ainda fundamentada nas ideias de Kanner. O termo Síndrome de Asperger, em referência a Hans Asperger, foi criado por Wing para descrever crianças e adultos que exibem intelectos normais; contudo, experimentam deficiências relativamente graves em suas habilidades de compreender e relacionar-se com os outros (Piccolo, 2025, p.26).

Conforme vai se transformando o paradigma da infância, ao longo do século XX, crianças começam a ser vistas enquanto sujeitos de direitos e pretende-se promover serviços sociais e educativos. A saúde mental infantil também desponta sob o alicerce do crescimento das áreas da psicologia e psiquiatria. A história do autismo está relacionada tanto à compreensão da importância da infância em determinadas épocas, quanto da história da psicopatologia (Piccolo, 2025).

O psiquiatra britânico Sir Michael Rutter, considerado o pai da psiquiatria infantil moderna, trouxe resultados significativos de sua pesquisa – dentre eles, que o autismo era proveniente de um fator genético. Com isso, Rutter refutou a ideia da “mãe geladeira”, ou seja, que o autismo tinha fatores emocionais provocados pela ausência de proximidade ou afeto dos pais, revolucionando a compreensão sobre saúde mental de crianças e adolescentes. Suas contribuições para a neurociência e saúde (Rutter,

2011) são globais, e foram de fundamental importância para o desenvolvimento do conhecimento na área, pois trouxeram uma contribuição relevante para a correta caracterização da síndrome em relação ao nível de desenvolvimento neuropsicomotor e cronológico (Brasil, 2014a).

O estudo sobre a concepção do Transtorno do Espectro Autista ocorreu em três períodos: no primeiro, entre 1943 e 1963, entendia-se o autismo como um transtorno emocional por fatores relacionados aos pais; no segundo, entre 1963 e 1983, considerou-se a hipótese de alguma alteração cognitiva; já o terceiro enfoque, o atual, considera significativas mudanças sobre o autismo. A principal consiste em sua consideração de uma perspectiva evolutiva, como um transtorno do desenvolvimento (Coll; Marchesi; Palácios, 2004). Atualmente, o DSM-5 TR considera o Transtorno do Espectro Autista como um transtorno do neurodesenvolvimento (APA, 2023).

As definições diagnósticas também passaram por mudanças: a consideração tradicional do autismo como psicose infantil foi substituída por seu enquadramento como transtorno global do desenvolvimento (Coll; Marchesi; Palácios, 2004), sendo classificado com os transtornos invasivos do desenvolvimento (TID), juntamente com a síndrome de Rett, o transtorno desintegrativo da infância, os transtornos invasivos do desenvolvimento sem outra classificação, e a síndrome de Asperger. Já o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) transferiu o termo único para a classificação de Transtorno do Espectro Autista, e definiu dois critérios para simplificar o diagnóstico: a presença de dificuldades sociais e de comunicação e os interesses restritos e repetitivos.

Ao longo dos 80 anos desde a definição de Kanner para o autismo, é preciso contextualizar o TEA dentro da evolução e transformação das práticas médicas e do desenvolvimento das profissões como a Psiquiatria, o Serviço Social e a Educação Especial, considerando que muitas dessas profissões foram profissionalizadas no início do século XX (Piccolo, 2025). A figura 3 ilustra uma linha do tempo sobre a conceituação do TEA.

Figura 3 - Linha do tempo sobre a conceituação e identificação no TEA (1908-2013).



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

2.2 O DIAGNÓSTICO

O DSM-5 TR é um manual editado periodicamente pela Associação Americana de Psiquiatria, principal referência mundial em saúde mental. A versão TR contou com mais de 200 especialistas que, durante nove anos, a partir da publicação da 5ª edição, publicada em 2013, revisaram todo o conteúdo (APA, 2023; Montenegro; Celeri; Casella, 2018). O livro é amplamente utilizado para o diagnóstico das condições neuropsiquiátricas e estatística em saúde mental. No DSM-5 TR, o transtorno do espectro autista é um dos transtornos do neurodesenvolvimento, ou seja:

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (APA, 2023, p.35).

O referido manual caracteriza o Transtorno do Espectro Autista por déficits na comunicação e na interação social e padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividades, causando prejuízos significativos (APA, 2023, p.56). Os déficits de desenvolvimento, além de se manifestarem na infância, também podem

variar, indo desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência.

O DSM-5 definiu os seguintes critérios diagnósticos para o TEA: déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, e presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesse ou atividades. Os sintomas devem estar presentes desde a infância, causando prejuízos significativos na vida social e acadêmica. Após a revisão de 2023, a única alteração significativa no que se refere ao Transtorno do Espectro Autista foi que, para que o transtorno fosse identificado, passou a ser necessária a inserção em todas as subcaracterísticas do domínio de dificuldade de comunicação social, o que resultou em um diagnóstico mais conservador, quando comparado ao DSM- 5 de 2013.

O diagnóstico do TEA é elaborado a partir das especificidades individuais, com ou sem comprometimento intelectual concomitante ou associado a uma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental. Em fevereiro de 2022, entrou em vigor a Classificação Internacional de Doenças na versão número 11 (CID 11), documento da Organização Mundial da Saúde que atualiza dados acerca da saúde (OMS, 2022). No que concerne ao TEA, o CID-11 excluiu a classificação da Síndrome de Asperger, assim como no DSM-5. Destaca-se que o TEA, no CID-11, passa a ser identificado pelo código 6A02, e as subdivisões passam a ser relacionadas com a presença (ou não) de Deficiência Intelectual e/ou comprometimento da linguagem funcional.

Houve mudanças significativas do CID 11 em relação ao CID 10. Patologias como o transtorno invasivo do desenvolvimento, composto por Autismo infantil e Autismo atípico, passaram a ser chamadas de TEA, incluindo a Síndrome de Rett, outro transtorno desintegrativo da infância, o Transtorno de hiperatividade associado à deficiência intelectual e a Síndrome de Asperger. O uso do termo “espectro” ocorreu primeiramente no DSM-5 (Alves; Monteiro; Souza, 2020). Outras mudanças no CID 11 referem-se à quantidade de grupos de transtornos, que aumentaram com novos critérios e categorias de diagnósticos, e à participação multidisciplinar para construção do novo documento.

Quadro 1. Comparação entre a CID 10 e a CID 11

CID 10	CID 11
F84 – Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)	6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)
F84.0 – Autismo infantil;	6A02.0 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
F84.1 – Autismo atípico;	6A02.1 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional;
F84.2 – Síndrome de Rett;	6A02.2 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
F84.3 – Outro transtorno desintegrativo da infância;	6A02.3 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com linguagem funcional prejudicada;
F84.4 – Transtorno com hipercoisia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados;	6A02.4 – Transtorno do Espectro do Autismo sem deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
F84.5 – Síndrome de Asperger;	6A02.5 – Transtorno do Espectro do Autismo com deficiência intelectual (DI) e com ausência de linguagem funcional;
F84.8 – Outros transtornos globais do desenvolvimento;	6A02.Y – Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado;
F84.9 – Transtornos globais não especificados do desenvolvimento.	6A02.Z – Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de informações em Alves; Monteiro; Souza (2020).

Enquanto o DSM- 5 TR estabelece critérios diagnósticos para os Transtornos Mentais, o CID 11 é a lista para a Classificação das Doenças de validade internacional, elaborada pela Organização Mundial de Saúde para atribuir um código para cada doença, inclusive os transtornos mentais. Este último é utilizado no Brasil pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Os Níveis de Funcionamento para o Transtorno do Espectro do Autismo são configurados sob a perspectiva de necessidade de suporte do sujeito com o transtorno. Tanto o CID11 como o DSM-5 TR categorizam os níveis de suporte, sendo:

- ☐ Nível 1 – leve: necessidade de pouco apoio
- ☐ Nível 2 – moderado: necessidade de apoio substancial
- ☐ Nível 3 – severo: necessidade de apoio muito substancial.

No processo de classificação do TEA para um dado indivíduo, o contexto cultural é essencial tanto na avaliação do quadro, quanto nas implicações do diagnóstico propriamente dito (Piccolo, 2025). Por isso, situar a realidade vivida pela criança e relacionar com o contexto cultural e social da contemporaneidade se mostra crucial para identificação de algum diagnóstico. desse, por um lado, devemos refletir sobre a necessidade de diagnóstico a partir de uma percepção de acesso aos serviços de saúde, assim como a benefícios sociais, por outro, também acontece a recusa de um diagnóstico influenciada pela cultura, que estigmatiza a deficiência.

Para a medicina e os demais serviços de saúde, o diagnóstico é essencial para a elaboração de um tratamento. Nesse intuito, o sistema de diagnóstico foi padronizado. Tanto o CID 11 como o DSM-5 parecem seguir uma tendência neurobiológica da sistematização taxonômica dos transtornos mentais. Nessa perspectiva, Alves, Monteiro e Souza (2020) enfatizaram que:

Com base nessa narrativa, que atravessou várias décadas, é possível constatar que as duas classificações mais usadas no mundo caminharam próximas, em alguma medida, haja vista que suas publicações ocorreram em anos próximos; bem como seus paradigmas nosológicos compartilhavam algumas semelhanças (Alves; Monteiro; Souza, 2020, p.10).

Entendendo os riscos dos rótulos nos espaços escolares com relação às dificuldades comportamentais ou de aprendizagem sem conhecimento técnico, ressalta-se, conforme a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que qualquer diagnóstico, quando necessário, deve ser feito por uma equipe multidisciplinar e interdisciplinar, considerando fatores biopsicossociais. Este diagnóstico considerará: I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e IV - a restrição de participação (Brasil, 2015). Para a educação o diagnóstico serve para explicação e compreensão das dificuldades encontradas, sem que a ação pedagógica pode ser prejudicada. Vale salientar que a apresentação do laudo médico não pode ser obrigatória para que o estudante com deficiência tenha acesso ao atendimento educacional especializado na escola (MEC/SECADI/DPEE do 04/2014)

Neste liame não se pode considerar imprescindível a apresentação de laudo médico (diagnóstico clínico) por parte do aluno com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação, uma vez que o AEE se caracteriza por atendimento pedagógico e não clínico. Durante o estudo de caso, primeira etapa da elaboração do Plano de AEE, se for necessário, o professor do AEE, poderá articular-se com profissionais da área da saúde, tornando-se o laudo médico, neste caso, um documento anexo ao Plano de AEE. Por isso, não se trata de documento obrigatório, mas, complementar, quando a escola julgar necessário. O importante é que o direito das pessoas com deficiência à educação não poderá ser cerceado pela exigência de laudo médico (Brasil, 2014c, s.p).

Uma criança com TEA pode apresentar graves dificuldades na interação social, não se expressar oralmente, ou, ainda, ter deficiências cognitivas bem acentuadas, enquanto uma outra criança, também com TEA, pode apresentar

perturbações leves, quase imperceptíveis para leigos, o que dificulta para os familiares a percepção de detalhes que ajudariam no diagnóstico (Sampaio; Oliveira, 2017).

É comum a pessoa diagnosticada com TEA apresentar outras comorbidades. Indivíduos com TEA apresentam número maior de síndromes genéticas, em comparação ao que se detecta na população em geral. As comorbidades possivelmente relacionadas correspondem 10% de todos os casos de TEA, e incluem esclerose tuberosa, síndrome do X frágil, síndrome de Down, neurofibromatose, síndrome de Angelman, síndrome de Prader-Willi, síndrome de Williams, distrofia muscular de Duchenne, entre outras. Ademais, 70% das pessoas identificadas com TEA podem ter um transtorno mental em comorbidade, e 40% podem ter dois ou mais transtornos mentais associados (Rotta; Ohlweiler; Riesgo, 2015).

Ressalta-se que, por se tratar de um espectro, há variabilidade de características e de intensidade, que podem se diferenciar, embora associadas ao mesmo mecanismo:

A ideia de espectro reúne condições com variadas características associadas que possuem semelhanças no seu funcionamento ou são geradas pelo mesmo mecanismo. Isso significa que pessoas com autismo podem ser muito diferentes entre si e podem apresentar características comuns ao quadro de TEA, como déficits na comunicação e na interação social e comportamentos repetitivos (Capellini; Duarte; Dippólito, 2024, p. 14).

Segundo Sampaio e Oliveira (2017), é comum o diagnóstico do transtorno só ser comprovado na idade escolar, quando a interação social da criança aumenta consideravelmente. No entanto, muitos têm sido diagnosticados já na vida adulta. Podemos citar algumas características mais facilmente observadas pelos professores:

- esquiva de relações pessoais;
- dificuldade ou incapacidade de manter contato visual;
- dificuldade em se adaptar a mudanças na rotina;
- hiperatividade física;
- desligamento do ambiente ao seu redor;
- agitação desordenada;
- falta de resposta a chamados;
- pouco ou nenhum medo diante de situações de perigo;
- ecolalias;
- apego estranho a objetos e uso deles de forma incomum;
- sensibilidade a barulhos;
- calma exagerada;
- movimentos no corpo em forma de círculo;
- presença de estereotipias;
- dificuldade para captar sentimentos e aspectos subjetivos de uma conversa; literalidade (Sampaio; Oliveira, 2017, p. 344).

A observação dos profissionais da educação é fundamental para o rastreamento das etapas de desenvolvimento e habilidades essenciais ainda não adquiridas das crianças, pois são indicações importantes para o encaminhamento de diagnóstico. Este deve ser realizado por profissional da saúde especializado, já que o diagnóstico é clínico, e para a sua fundamentação, serão considerados os apontamentos referentes aos comprometimentos no desenvolvimento apontados pelo DSM-5 (Soriano, 2022).

Na perspectiva de orientar e favorecer o diagnóstico precoce do TEA, o Ministério da Saúde elaborou diretrizes para as equipes multiprofissionais dos pontos de atenção da Rede SUS, com relação à pessoa com TEA e à sua família nos diferentes pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência (Brasil, 2014a). A intervenção precoce, aponta Soriano (2022), pode beneficiar a criança com TEA, ao atuar de forma preventiva, pois amplia o repertório, evitando que ela fique limitada somente a interesses restritos.

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (Brasil, 2012), além de estabelecer que o indivíduo com TEA deve ser considerado uma pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, também enfatiza o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo, e o papel do atendimento multiprofissional. Nesta proposição, o Ministério da Saúde sugere, nas diretrizes de atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que:

Duas questões tornaram-se fundamentais: a importância da detecção de sinais iniciais de problema de desenvolvimento em bebês que podem estar futuramente associados aos TEA e a necessidade do diagnóstico diferencial. A primeira se refere à necessidade de uma intervenção, o que aumenta a chance de maior eficácia no cuidado dispensado. A segunda questão se refere à construção de procedimentos que devem ser utilizados pela equipe multiprofissional responsável para o estabelecimento do diagnóstico e a identificação de comorbidades (Brasil, 2014a, p. 14).

Os estudantes com TEA podem apresentar entraves para sua aprendizagem devido a algumas dificuldades no contexto escolar. No documento orientador para escolas municipais e estaduais de São Paulo, foram explicitados alguns destes desafios:

- ☐ Organização e planejar seu tempo para a realização de tarefas, trabalhos, materiais, provas, metas e demais afazeres do contexto escolar;

- ☐ Compreender questões das práticas sociais e entender as diferentes linguagens, que são, em geral, abstratas, como metáforas, ironias, piadas etc.;
 - ☐ Compreender questionamentos amplos e sem orientação específica;
 - ☐ Interpretar corretamente comportamentos não verbais, expressões faciais, emoções, intenções, linguagem corporal e entonação de voz, bem com aplicá-los à sua prática social;
 - ☐ Manter atenção e motivação constantes quando se trata de atividades distantes dos seus temas de interesse;
 - ☐ Realizar atividades grafomotoras (grafia ilegível, maior tempo para escrever e realizar uma prova etc.), devido às alterações na coordenação motora fina;
 - ☐ Executar várias atividades ao mesmo tempo;
 - ☐ Focar visualmente todas as partes da tarefa/atividade/conteúdo apresentado;
 - ☐ Lidar com estímulos sensoriais como luzes muito intensas, ruídos extremos, odores, sabores e/ou texturas específicas, no caso de ter hipersensibilidade sensorial;
 - ☐ Flexibilizar suas rotinas e lidar com situações novas e inesperadas;
 - ☐ Compartilhar interesses comuns;
 - ☐ Reconhecer suas próprias habilidades e pontos fortes;
 - ☐ Lidar com a rigidez do pensamento e com a autocobrança;
 - ☐ Suas expectativas e cobranças excessivas e irreais;
 - ☐ Saber como e quando buscar ajuda;
 - ☐ Iniciar, manter e terminar uma conversa, devido às dificuldades na interação e na comunicação;
 - ☐ Identificar assuntos apropriados ao contexto, de maneira a manter a conversa e ser assertivo;
 - ☐ Estabelecer comunicação e interação com o professor;
 - ☐ Interagir com seus colegas;
 - ☐ Identificar outros estudantes com TEA;
 - ☐ Realizar trabalhos em grupo;
 - ☐ Fazer apresentações oralmente e se expor diante de um público;
 - ☐ Lidar com o isolamento social;
 - ☐ Conseguir comunicar suas necessidades e preferências;
 - ☐ Lidar com a falta de apoio e suporte educacional e social para enfrentar situações novas e desconhecidas no ambiente escolar;
 - ☐ Lidar com preconceitos, discriminação, falta de compreensão e aceitação;
 - ☐ Entender a intenção do outro e se defender adequadamente;
 - ☐ Identificar as exigências do professor e as expectativas dos colegas;
 - ☐ Cumprir com suas obrigações escolares no tempo adequado e apresentar êxito no desempenho escolar
- (Capellini; Duarte; Dippólito, 2024, p.17).

Por outro lado, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista também podem apresentar potencialidades:

- ☐ Facilidade no processamento visual e espacial das informações;

- Boa memória mecânica e de longo prazo, podendo vir a desenvolver habilidades em áreas específicas, como na música, na matemática, na pintura, no desenho etc.;
- Precisão e atenção aos detalhes;
- Intensa dedicação, motivação, concentração e foco nas atividades e/ou temas específicos do seu interesse;
- Propensão para pensar racional e logicamente, permitindo a resolução de problemas por diferentes perspectivas e por meio de soluções;
- Respeito e adesão às regras estabelecidas e cumprimento delas;
- Gosto por seguir rotinas, adaptando-se com exatidão ao proposto;
- Elevado senso de justiça, sinceridade e honestidade;
- Amplo conhecimento e curiosidade sobre temas específicos;
- Domínio sobre o funcionamento de objetos e/ou processos;
- Extenso vocabulário e facilidade em aprender diferentes línguas;
- Comportamento de escuta elevado, mostrando-se bom ouvinte;
- Desempenho acadêmico satisfatório, apresentado por grande parte desses estudantes (Capellini; Duarte; Dippólito, 2024, p.20).

De acordo com as necessidades específicas dos estudantes com TEA, a formação do professor, na perspectiva da educação inclusiva, é fundamental para sua prática pedagógica, no sentido de eliminar as barreiras destes estudantes.

Outro avanço importante para educação inclusiva é a lei de nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de Nível Médio e Superior das instituições federais de ensino. Conforme a lei,

Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (Brasil, 2016).

No ano de 2020, a Lei nº 13.977 complementou a Lei Berenice Piana e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). Esse documento facilita o atendimento na rede de saúde e outros serviços básicos de cidadania.

Nesta proposição, o parecer no. 50 do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2024) tratou das orientações específicas para o público da educação especial em atendimento aos estudantes com TEA, reforçando que todos os direitos da pessoa com deficiência passam a vigorar para a pessoa com TEA, seja na saúde, educação ou qualquer área (Brasil, 2012, 2024). Assim,

Por considerar os autistas como pessoas com deficiência, todos os direitos das pessoas com deficiência também passam a acolher as pessoas com autismo. Com essa Lei, a pessoa com TEA terá garantido o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, à moradia, ao mercado de trabalho, à previdência e assistência social. Fica também assegurado o acesso a ações e serviços de saúde, incluindo: o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional, a nutrição adequada e a terapia nutricional, os medicamentos e as informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento. Assim, todas as legislações expostas aqui passam a ser aplicadas também às pessoas com TEA (Brasil, 2024, p.06).

No mesmo sentido de identificação para deficiências ocultas, o Estado de São Paulo publicou a Lei nº 17.897 em 09 de abril de 2024 (São Paulo, 2024), instituindo o uso do cordão de Girassol como instrumento auxiliar de orientação para identificação de pessoas com deficiências ocultas.

Diante do panorama multifacetado do Transtorno do Espectro Autista delineado anteriormente, evidencia-se o significativo desafio colocado aos sistemas educacionais e, em particular, aos professores em sala de aula. A presença de alunos com TEA demanda mais do que boa vontade; exige uma formação específica e robusta. Neste contexto, a análise do processo de formação docente deixa de ser um tópico secundário e assume papel central, surgindo como o elemento crítico que pode determinar o sucesso ou o fracasso das políticas de inclusão. Passa-se, então, a examinar como a formação dos educadores é conduzida para enfrentar esses desafios.

3. FORMAÇÃO DO PROFESSOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

3.1. LEGISLAÇÃO SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Ao abordarmos a formação dos professores, é necessário atentar-se para o saber docente como um saber social. Tardif explora essa ideia no livro *Saberes Docentes e Formação Profissional* (2014), onde relaciona o saber profissional à confluência de vários saberes oriundos da sociedade, da instituição escolar, do conhecimento acadêmico e de outros atores educacionais. Na obra, o autor procura entender a essência dos saberes docentes e descrevê-los, enfatizando a relevância da formação inicial e continuada dos professores, e considerando que o saber social não depende apenas dos professores empenhados em uma prática a partir do seu

aporte cognitivo apenas. Nesta seção, vamos aludir ao que a legislação destaca em relação à formação dos professores, mas também ao que a contemporaneidade exige, e, mais especificamente, sobre o conhecimento docente acerca da inclusão escolar aos estudantes identificados com TEA.

A Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, foi um marco importante, ao estabelecer que a educação especial fosse oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. O artigo 59 da LDB destacou a necessidade de formação específica para os professores que atuassem com estudantes com deficiência, incluindo a oferta de recursos e serviços de apoio: “Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 1996).

É considerada pessoa com Transtorno do Espectro Autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I e II: [...] I – deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II – padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

De quebra, a LDB dispõe, em seu texto, a importância de realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação, bem como secretarias e órgãos públicos voltados à educação, são responsáveis por oferecerem cursos de capacitação e formação para os profissionais da área.

Ademais, está previsto, já na Constituição de 1988, o aperfeiçoamento de servidores públicos. Em conformidade com a Lei nº 11.738/2008, portanto, ao professor deve ser assegurada uma composição da jornada de trabalho que comporte, no máximo, 2/3 de cada unidade que compõe essa jornada, ou seja, cada hora de interação com os estudantes. E, em decorrência, no mínimo 1/3 destas horas seriam destinadas a atividades extraclasse (Brasil, 2008a). Estas últimas podem estar atreladas ao tempo destinado ao estudo do público do magistério. É válido destacar,

ainda, que as condições de trabalho do professor afetam diretamente a forma como ele desenvolverá o trabalho com o estudante (Soriano, 2022).

Partindo do pressuposto de que as Reformas Educacionais foram fundamentais na formação de professores nos anos 1990, percebemos que essa tendência impactou de maneira significativa as mudanças que se sobrepõem aos dias atuais (Santos, 2016). Em meio às reformas no cenário educacional, surgiram os primeiros documentos referentes à formação dos professores voltados aos estudantes com deficiência. Embora o objetivo do sistema de educação fosse voltado para a integração, ou seja, o estudante deveria se integrar para acompanhar a sala de aula, já havia uma recomendação para que fossem acrescentados, nos currículos de formação dos professores, alguns temas relevantes à integração destes alunos.

Em 1994, o Ministério da Educação (MEC) publicou a Política Nacional de Educação Especial, que reforçou a necessidade de formação de professores para atuar na educação especial. O documento orientou a criação de programas de capacitação e a adaptação dos currículos dos cursos de formação docente, para incluir conhecimentos sobre educação especial. Dentre as diretrizes do programa está a valorização social e profissional do grupo magistério, por meio de programas de formação permanente que estimulassem a melhoria do trabalho docente (Brasil, 1994).

A partir das discussões iniciadas na década de 1990, foram publicadas, em 2001, as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação básica (Brasil, 2001). Esse documento reforçou a importância da formação docente para a educação inclusiva, em especial ao atendimento aos estudantes com deficiência. Na perspectiva da educação inclusiva, a Resolução CNE/CP nº 1/2002, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, define que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2002).

A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista alega, em seu documento, a importância do incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, bem como aos pais e responsáveis (Brasil, 2012). Nesse caso, o texto não se refere apenas

aos professores, mas também aos profissionais de apoio e a toda a comunidade escolar:

VI- A responsabilidade do poder público quanto à informação pública relativa ao transtorno e suas implicações; VII - o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis (Brasil, 2012, s.p).

O aumento significativo de matrículas dos estudantes com TEA nas escolas regulares não é suficiente para garantir a aprendizagem; além da inserção, é preciso acompanhar a qualidade de permanência destes alunos no espaço escolar, à medida que a inclusão não se relaciona apenas ao acesso ao indivíduo ao ambiente escolar, mas também à permanência e à aprendizagem aos conhecimentos pedagógicos (Oliveira, 2018).

Para isso, deve-se considerar, além de mudanças na organização escolar sempre que necessário, a adaptação de currículo, a metodologia e a prática do professor. Pimentel e Fernandes (2014) assinalam que os professores necessitam de informações de manejo para atuar com a criança com TEA, além do conhecimento de conteúdo e de práticas pedagógicas favoráveis. Toda escola precisa, ainda, se apropriar sobre o tema da inclusão e do TEA. É necessário que a sociedade, inclusive as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, precisam ter conhecimento real sobre o TEA (Oliveira, 2018).

Os educadores ainda se distanciam dos alunos com necessidades especiais, pois não se sentem preparados para ensinar o público da educação especial. Ainda há um tabu em relação a como oferecer esse serviço: “A postura descrente em relação à implantação da política de inclusão revela uma resistência em aceitar o processo de inclusão escolar desses escolares e as condições precárias em que se está ocorrendo este processo” (Martins, 2006 *apud* Scavoni, 2010, p.115).

O Grupo de Pesquisas sobre Formação de Recursos Humanos e Ensino em Educação Especial (GP-FOREESP) da Universidade Federal de São Carlos apontou, em seus estudos iniciais sobre formação de professores e inclusão escolar, que os primeiros desafios com relação à formação dos professores estavam relacionados aos alunos com deficiência física. Uma série de estudos adveio dessa consideração. Os resultados da pesquisa evidenciaram o que muitos estudos já haviam apontado: que, de modo geral, os professores padronizam as aulas a todos os estudantes, mesmo

reconhecendo a diversidade dos alunos em sua turma, estando mais preocupados em manter rotinas do que em trabalhar individualmente, respeitando as diferenças de seus alunos (Santos, 2021). Dentre as respostas obtidas, alguns professores julgavam ser indevido diferenciar o ensino; outros demonstravam dúvidas se deveriam igualar o ensino ou diferenciá-lo, e uma terceira parte dos professores pontuou ser importante diferenciar, mas alegou não ter conhecimento para fazê-lo.

A falta de conhecimento do professor a respeito do TEA, devido à fragilidade de sua formação inicial e continuada, impacta negativamente suas práticas pedagógicas frente ao trabalho a ser desenvolvido, pois estes tendem a limitar suas ações apenas à socialização e habilidades funcionais da criança com TEA.

Os estudos de Soriano (2022), que pesquisou a formação dos professores na atuação com estudantes com TEA na educação infantil, identificaram que 8,6% dos participantes questionam, de alguma forma, a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento da criança com TEA, evidenciando que ainda há professores que muitas vezes, por desconhecerem as especificidades da criança, tendem a focar na deficiência, nas dificuldades, e não nas potencialidades destas.

Desse modo, é primordial que as práticas pedagógicas do professor estejam focadas na aprendizagem da criança e sejam promotoras de desenvolvimento. Ideias errôneas a respeito da criança com TEA, por falta de conhecimento do transtorno e por não saber lidar com as demandas dessa criança, podem acarretar barreiras atitudinais e práticas ineficazes de aprendizagem.

Os professores sentem-se inseguros com a ausência de uma formação adequada e com o que percebem como a falta de apoio. Ademais, essa insegurança dos professores em atender as demandas da criança com TEA está relacionada à falta de formações, do apoio de uma equipe e do trabalho colaborativo com o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Soriano, 2022).

Diante disso, a escola necessita modificar a sua visão padronizada, que perdura há séculos, para que os serviços oferecidos abram espaços conformes as necessidades de adaptações específicas para cada pessoa com deficiência, sendo vista pelas suas habilidades, aptidões e potencial.

3.2. ENTENDENDO A DIVERSIDADE NA SALA DE AULA

No final do século XX, a expressão “neurodiversidade” ganhou espaço nos estudos sobre a valorização das diferenças nos espaços escolares. O termo foi cunhado pela socióloga australiana Judy Singer, para quem “neurodiversidade” é a compreensão de que condições neurológicas diferentes do “padrão” são variações naturais, ou seja, são parte da diversidade humana e não requerem cura ou tratamentos clínicos invasivos com o objetivo precípua de tornar os indivíduos neurodivergentes indistinguíveis dos pares (Alencar; Barbosa; Gomes, 2021).

Desde então, os termos “neurodivergente” e “neurotípico”, considerados nomenclaturas para se referir a pessoas com ou sem transtornos, passaram a ganhar visibilidades na área da saúde e no meio educacional, embora este último ainda careça de informação e formação a respeito do tema para educadores e gestores:

Nessa conjuntura, há escassez de estudos que versem sobre a neurodiversidade, especificamente no contexto escolar, e que tenham como público-alvo os indivíduos atuantes nesse segmento, tais como gestores escolares, professores e estudantes dos cursos de licenciatura. Esse aspecto pode ser prejudicial, haja vista que a escola é um dos principais espaços de desenvolvimento, socialização e aprendizagem para pessoas neurodivergentes e neurotípicas (Alencar; Barbosa; Gomes, 2021, p. 2128).

Para Alencar, Barbosa e Gomes (2021), as pessoas consideradas neurodivergentes são as pessoas identificadas com TEA, com Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e com altas habilidades/superdotação (AH/SD), dentre outras. Os demais indivíduos, ou seja, aqueles com o funcionamento cerebral considerado *típico*, são denominados neurotípicos.

O reconhecimento das diferenças na escola é um aspecto importante a ser considerado, por se tratar de um ambiente onde está fortalecida a proposta da inclusão. Silva (2012) explica, no capítulo *Pedagogia*, como a identidade, as diferenças e o multiculturalismo são abordados pedagogicamente nas escolas, e propõe estratégias mais eficazes para aplicar uma pedagogia da diferença e da multiplicidade. A primeira estratégia, que o autor chama de “liberal”, é abordar as diferenças através do bom relacionamento, do respeito e da tolerância, de forma a propiciar ao estudante o contato com todo tipo de cultura. A segunda estratégia é a terapêutica, que mostra as diferenças também de forma positiva, mas apresenta o diverso pelo âmbito psicológico.

A terceira é mais difundida nas escolas: refere-se a enxergar as diferenças sob um olhar distante e superficial do outro, vendo-o como exótico e curioso. A quarta estratégia é política, quando se aborda as diferenças e as suas relações (Silva, 2012).

Segundo Capellini e Mendes (2007), para atender à diversidade em sua prática docente, todo professor deve, antes de tudo, refletir sobre o processo de inclusão escolar e as transformações que ele traz para as instituições de ensino. Os conhecimentos adquiridos na prática, quando compartilhados, se tornam parte do saber pedagógico e contribuem para a construção de um repertório de conhecimentos essenciais para a profissionalização da docência.

Na mesma perspectiva, sob o olhar da escola para diversidade em prol de uma concepção de educação inclusiva, Capellini, Duarte e Dippólito (2024, p.12) afirmam que:

A proposta de construção de cultura inclusiva é pautada na ideia de que a escola deve aceitar e reconhecer a diversidade entre todos os que ali se encontram, de acordo com os preceitos existentes nas políticas inclusivas de educação de qualidade para todos. Assim, pressupõe a transformação das concepções de educação homogeneizadora para a educação da e na diversidade: a escola que possui uma cultura inclusiva é, antes de tudo, uma escola que acolhe a todos, independentemente das características físicas, sociais, psicológicas e cognitivas.

Programas permanentes de formação de professores poderiam ser estabelecidos nas instituições de ensino, a fim de melhorar a prática desses profissionais. Os educadores devem ser formados para a diversidade (Castro; Alves, 2018). Uma sociedade mais inclusiva proporciona um olhar humanizado e solidário, que aprende com as diferenças e oferece uma educação para todos, sem excluir ninguém. A legislação brasileira avançou na perspectiva da inclusão das pessoas com deficiência, mas ainda é necessário garantir os direitos e romper o preconceito e o estigma -enraizados em nossa sociedade de séculos de descaso e segregação da pessoa com deficiência. Contudo, para que isso ocorra, é necessária uma nova concepção de escola, de aluno, assim como uma nova compreensão sobre ensinar e aprender (Fernandes; Schlesener; Mosquera, 2011).

Alencar, Barbosa e Gomes (2021) enfatizam a importância do trabalho sob o olhar das diferenças e consideram o risco de práticas excludentes no contexto escolar, ressaltando que:

A ausência de conhecimentos específicos sobre essas temáticas pode resultar na perpetuação de práticas de ensino excludentes e/ou discriminatórias, como também na perda de oportunidades de criar momentos formativos com os estudantes da educação básica que os levem a refletir, desde a primeira infância, de forma crítica e contextualizada, sobre conceitos como diversidade, preconceito e inclusão social (Alencar; Barbosa; Gomes, 2021, p.2139).

A formação do professor da sala comum é fundamental para uma inclusão mais efetiva, mas não dá para esperar que o professor tenha a iniciativa de buscar a formação para que se tenha uma educação inclusiva. São necessárias políticas públicas que incentivem a formação do professor. De acordo com Capellini e Mendes (2007), mesmo que um educador possua todos os conhecimentos e habilidades necessárias, não será capaz de desenvolver uma prática pedagógica reflexiva e de qualidade se não houver compromisso político para assegurar condições adequadas. Isso inclui uma formação inicial e continuada de excelência, além da infraestrutura essencial para uma prática educacional inovadora e transformadora.

O simples acesso a informações não é suficiente para promover transformações. É fundamental desenvolver uma sensibilidade em relação à diversidade, além de integrar a reflexão crítica no cotidiano da prática educacional – algo que, aparentemente, ainda não se consolidou no contexto escolar. Muitos profissionais estão sem saber o que fazer (Capellini; Mendes, 2007). Para dar suporte aos educadores, deve haver parcerias envolvendo a assistência e o atendimento feito por especialistas, além de formação continuada e capacitação dos professores (Heredero, 2010).

Nessa perspectiva, o professor é um dos protagonistas fundamentais para a inclusão, buscando formas de desenvolver um trabalho de qualidade, visando aprimorar as potencialidades e habilidades da criança com TEA, atendendo-a de acordo com as suas especificidades educacionais (Soriano, 2022).

A responsabilidade da escola e a atuação do professor devem levar em conta fatores sociais, culturais, econômicos, a história educativa do aluno e as características pessoais de déficit sensorial, motor ou psíquico, e/ou de superdotação intelectual, e/ou Altas Habilidades (Heredero, 2010).

Sobre o papel do professor regente, a respeito dos estudantes com TEA, o Conselho Nacional da educação, em 2024 afirma que

Ele é responsável por planejar, adaptar e implementar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada

estudante com demandas de atendimento educacional diferenciado. Deve estar preparado para realizar adaptações curriculares e metodológicas como: a utilização de recursos visuais, estratégias de comunicação alternativas, organização do ambiente de sala de aula, entre outros, de acordo com as necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2024, p.17).

No entanto, uma vez que a inclusão escolar implica, entre outros aspectos, transformações na formação docente, tanto no ensino regular quanto no especial, é relevante avaliar até que ponto as abordagens atuais de capacitação de professores desenvolvem as habilidades necessárias para trabalhar com a diversidade em sala de aula, conforme demanda a perspectiva inclusiva (Capellini; Mendes, 2007).

Torna-se evidente, a partir da discussão sobre a formação de professores, que a aquisição de conhecimentos sobre a neurodiversidade e os fundamentos da educação inclusiva é um alicerce indispensável. Contudo, esse arcabouço teórico só encontra sua plena efetivação quando aplicado de forma concreta que traduza os princípios da formação na perspectiva inclusiva, tangíveis e eficazes, capazes de atender à diversidade dos alunos. Consequentemente, a análise que se segue direciona seu olhar para as práticas pedagógicas inclusivas, identificando e discutindo abordagens universalistas e específicas, que constituem a aplicação prática do conhecimento teórico, visando à criação de salas de aula verdadeiramente acessíveis e eficazes para alunos com TEA.

4. PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A escola tem como missão essencial garantir o acesso democrático aos saberes construídos historicamente pela humanidade. Atuando como mediadora entre o indivíduo e a sociedade, a instituição de ensino deve tratar o conhecimento como base para a emancipação humana e a mudança social. Dessa forma, a estruturação curricular e a garantia de acesso aos conteúdos são elementos cruciais para a efetiva assimilação desses conhecimentos (Fonseca *et al.*, 2020).

O ensino tradicional assegura um currículo padrão, que busca, de forma homogênea, a ideia de transmitir conhecimento, sem considerar os estilos de aprendizagem, a cultura e a realidade social dos estudantes, o que pode resultar no fracasso escolar. Freire (2005), que considerava este tipo de educação como limitante e autoritária, cunhou o conceito de “educação bancária” para a forma de educação

que transmite conhecimento com a ausência de reflexão, crítica e que ignora os conhecimentos prévios dos estudantes. Neste sentido, “o currículo é uma das dimensões de base para a estruturação de situações de inclusão ou exclusão que começam na sala de aula” (Fonseca *et al.*, 2020, pág.31).

Pensar em como apresentar o currículo, quais intervenções serão realizadas, quais recursos estarão disponíveis, sejam eles humanos ou tecnológicos, é necessário para a aprendizagem dos estudantes; são práticas e estratégias pedagógicas inclusivas, pois distanciam-se do modelo tradicional, cujo objetivo era transmitir conhecimento de forma padronizada, sem considerar as especificidades dos estudantes e seus estilos de aprendizagem.

Para Vygotsky (2011), a deficiência não se limita a um aspecto orgânico, mas se configura nas relações estabelecidas no âmbito cultural. Dessa forma, as barreiras motoras, sensoriais ou intelectuais não podem ser compreendidas de maneira fragmentada, devendo ser interpretadas dentro de um panorama mais amplo, que inclui as estruturas sociais e o contexto histórico. O autor criou o termo “compensação” para se referir ao processo do desenvolvimento da criança com deficiência, e que, a partir de uma limitação ou obstáculo, serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, que substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem (Vygotsky, 2011, p. 869).

Infere-se disso que a criança com deficiência, frente às demandas e adversidades do ambiente cultural, precisa descobrir formas e soluções criativas para superar ou compensar suas limitações, construindo uma habilidade reorganizadora mais ampla, quando crianças neurotípicas não passam pelos mesmos desafios (Mendonça *et al.*, 2024).

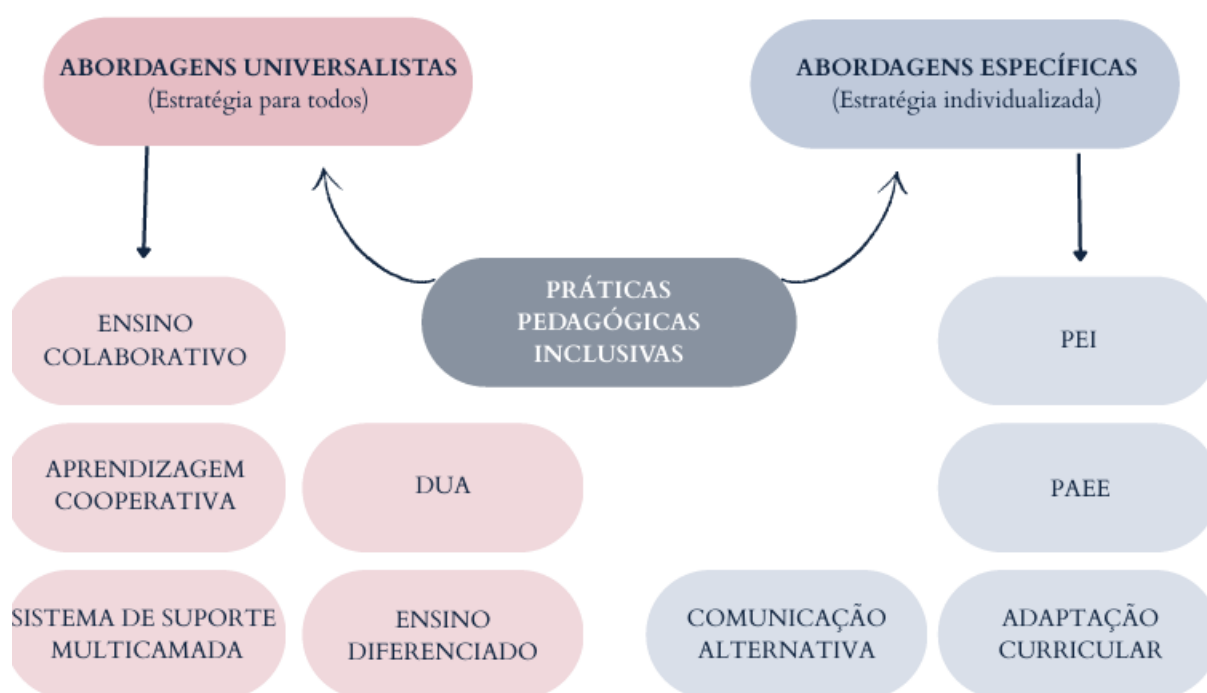
Convém enfatizar que a escola oferece um cenário ideal para que a criança explore as interações sociais e o acesso aos conhecimentos. É por meio da instrução sistematizada que a criança pode assimilar a expressão mais elaborada da linguagem, da capacidade numérica e das teorias científicas: assim, “[...] das dinâmicas culturais emergem as possibilidades desenvolvimentais da criança” (Mendonça *et al.*, 2024, pág. 34).

As crianças com TEA podem ter características semelhantes, mas não significa que todos vão aprender da mesma maneira, pois apresentam singularidades – como todas as crianças. Sampaio e Oliveira (2017) destacam que identificar os

interesses do aluno com TEA pode ser a base para que o professor consiga planejar as suas intenções pedagógicas. Desta forma, o professor, conhecendo o contexto da criança com TEA, precisa elaborar estratégias de aprendizagem para estimular e despertar o interesse em suas aulas. Esses recursos facilitam a aprendizagem.

Apresentamos, a seguir, as práticas pedagógicas divididas como abordagens universalistas e abordagens individualizadas. Dentre as universalistas, temos o Ensino Colaborativo, o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), o Sistema de Suporte Multicamadas (SSMC), o Ensino Diferenciado e a Aprendizagem Cooperativa. E, como abordagens individualizadas, que são estratégias mais específicas quando as abordagens universalistas não foram suficientes, mas não são substituíveis, consideramos neste trabalho a Adequação Curricular, o Plano Educacional Individualizado (PEI), o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e a Comunicação Alternativa. Contemplamos essas abordagens educacionais como práticas pedagógicas inclusivas mais discutidas nos artigos científicos e livros para estudantes com transtorno do espectro autista (Figura 4).

Figura 4: Práticas pedagógicas inclusivas



4.1.ABORDAGENS UNIVERSALISTAS

A pandemia do coronavírus, em 2020, ocasionou uma série de efeitos na sociedade, desde o aceleração dos recursos digitais, até a ampliação de desigualdades de cunho social. Em meio ao isolamento social, por conta do contágio do vírus, as escolas suspenderam as aulas presenciais, o que fez com que os profissionais da educação se submetessem aos recursos digitais. Nesse contexto, muitos estudantes ficaram à margem do processo educativo por conta da implementação do ensino remoto emergencial.

Isso cria um desafio entre as novas abordagens de ensino, que demandam colaboração e criatividade, e a realidade de comunidades sem acesso à tecnologia ou letramento digital. Com turmas mais heterogêneas, as práticas tradicionais tornaram-se insuficientes, exigindo estratégias inclusivas que atendam à diversidade dos alunos

A diversidade na escola favorece a todos aqueles inseridos no contexto da educação inclusiva, sejam eles pessoas com deficiência ou não. Mendes (2023) considera algumas práticas denominadas universalistas: o DUA, o Ensino Colaborativo, o SSMC, o Ensino Diferenciado e a Aprendizagem Cooperativa. Todas são estratégias pedagógicas que podem propiciar a aprendizagem para todos os estudantes, considerando estes diversos e únicos, numa perspectiva em que o ensino deve responder a diversidade dos estudantes. A intervenção deve ser realizada na classe comum e não em ambientes separados. O planejamento distinto poderia criar barreiras para o acesso comum, visto que

A princípio, a educação dos alunos público-alvo da Educação Especial era realizada de maneira distinta do ensino planejado aos demais. A estratégia adotada foi tentar, via adaptações, acomodações ou flexibilizações, conciliar, na medida do possível, suas necessidades educacionais específicas com as demandas do currículo de base comum. Entretanto, essas tentativas foram praticamente ineficazes porque a ênfase ainda recaía num currículo baseado no déficit e na sua compensação. Enquanto isso, o currículo comum ainda parecia inacessível para muitos, desafiando os benefícios da escolarização em classe comum de escolas regulares. (Zerbato; Mendes, 2021, p.03)

Dessa forma, os estudos sobre inclusão escolar passaram a focar mais no aprimoramento de práticas pedagógicas universais, ou seja, em métodos que beneficiam todos os alunos, mais do que em estratégias específicas para casos

individuais. Quando o ensino regular se torna mais eficaz para a turma como um todo, fica claro quais estudantes necessitam de suportes extras, já que o currículo padrão não atende plenamente às suas necessidades (Zerbato; Mendes, 2021).

Para Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014), a presença de um profissional com conhecimento no ensino da diversidade dentro da sala de aula torna possível a efetivação de uma prática que já era consolidada na literatura, conhecida aqui no Brasil como coensino, ou ensino colaborativo. De fato, a literatura científica de países experientes em práticas de inclusão escolar aponta o trabalho colaborativo no contexto escolar como uma proposta em ascensão, tanto para solucionar problemas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes elegíveis da educação especial, quanto para promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores (Santos, 2021).

O ensino colaborativo caracteriza-se como uma modalidade de apoio educacional, fundamentada na atuação conjunta entre professores da educação especial e regular. Esta abordagem pedagógica, centrada no reconhecimento da diversidade em sala de aula, tem como objetivo principal reduzir as barreiras educacionais que limitam o acesso pleno dos estudantes ao currículo escolar (Mendes *et al.*, 2023).

Além disso, o ensino colaborativo possibilita a troca de saberes e experiência entre os educadores (o professor da sala comum e o professor AEE). Ambos enriquecem suas práticas ao planejar suas intervenções em sala de aula para os alunos da modalidade de educação especial. O ensino colaborativo pode favorecer a formação dos professores porque exige, muitas vezes, o enfrentamento de opiniões consolidadas de ambos os lados, que somente serão superadas com a prática na sala de aula e com a implementação de políticas que favoreçam a atuação conjunta destes professores (Zaboroski *et al.*, 2017).

Nos estudos de Capellini e Mendes (2007), realizados com professores acerca do Ensino Colaborativo, participantes relataram que a experiência com esta prática foi positiva, por possibilitar que melhorassem sua habilidade de comunicação. As professoras passaram a expressar seus pensamentos e a desenvolver mais confiança uma na outra. A relação entre elas melhorou, ou seja, o Ensino colaborativo pode favorecer a formação dos professores. No entanto, o método exige todo o tempo na classe comum, um planejamento colaborativo cuidadoso, respeitando quantidade

de alunos por sala de aula; e tempo de formação em serviço para receber programas colaborativos (Capellini; Mendes, 2007).

Para Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), o trabalho simultâneo entre a professora regular de uma turma com a professora auxiliar, ou educadora especial, é algo que contribui para o processo de aprendizagem dos estudantes.

Capellini, Duarte e Dippólito (2024) apresentam, no documento orientador para as escolas municipais e estaduais, possibilidades que o professor pode utilizar em sala de aula para favorecer um ambiente de bem-estar e inclusivo para os estudantes com TEA. Dentre essas estratégias, estão presentes:

Identificar se o discente sofre com hipo ou hipersensibilidade sensorial, pois essa condição pode intensificar sensações relativas aos estímulos olfativos, visuais, auditivos e táteis ou levar a pessoa a não senti-los ou a permanecer indiferente a eles; Permitir que o estudante se ausente por períodos curtos da sala de aula, caso necessário, para que ele consiga se autorregular (monitorar e controlar emoções, sentimentos, pensamentos, comportamentos), contando com o apoio do Profissional de Apoio Escolar; Dentro do possível, procurar controlar ruídos em sala; evitar tocar no estudante; estabelecer rotinas de trabalho, tal como sinalizar o momento da participação em uma dada atividade; estar atento às relações entre os pares para evitar possível bullying praticado contra o estudante com TEA; Encorajar a pessoa com autismo a buscar redes de apoio que trabalhem de forma conjunta com a escola e família, tais como monitorias, treinamentos ou profissionais que possam proporcionar suporte complementar, como psicólogos ou assistentes sociais, de forma a não expor a condição do estudante, suas particularidades ou dificuldades aos demais colegas, para que não haja constrangimento; Além disso, é essencial que o professor estabeleça uma rotina visual, deixando claro para o estudante o que vai acontecer no decorrer da aula, dando comandos curtos e dirigidos, bem como questionamentos claros e objetivos; Quanto às atividades, devem ser estruturadas de forma a ofertar pouco conteúdo por folha, somente as informações mais relevantes, quando forem oferecidos textos para leitura. Para que o estudante acompanhe, é necessário destacar (grifar) as partes importantes para que facilite a localização; ressaltamos ainda que, quando forem tratados temas que tenham muitas nomenclaturas, utilizar de imagens para facilitar a compreensão, e se abster de usar metáforas, uma vez que para os estudantes com TEA isso pode causar barreiras na compreensão (Capellini; Duarte; Dippólito, 2024, p.34).

A atuação articulada entre o professor regente, o professor AEE e o profissional de apoio se afigura como essencial no processo inclusivo (Brasil, 2024). O trabalho dos professores de atendimento educacional especializado contribui para a inclusão dos estudantes com deficiência, mas é fundamental o papel do professor para buscar estratégias e iniciativas pedagógicas para todos os seus estudantes, com

ou sem deficiência, e o fortalecimento do trabalho colaborativo. O diálogo e parceria entre esses profissionais é essencial para a aprendizagem dos alunos.

Cappelini, Duarte e Dippólito (2024) destacam a importância da parceria e o diálogo entre o professor regente e o professor especializado para amenizar as barreiras e promover a acessibilidade:

O professor deve promover a acessibilidade curricular, com o auxílio do professor especializado do AEE, concretizar as atividades e interações pedagógicas, bem como a utilização de recursos e de tecnologias assistivas que possam contribuir para a autonomia e desenvolvimento escolar dos estudantes com TEA. Este docente deverá realizar constante diálogo com o Professor Especializado do AEE e do Projeto de Ensino Colaborativo, sempre com o firme compromisso de garantir a inclusão nas classes comuns do ensino regular, assumindo atribuições em cada uma das ações realizadas com os estudantes (Brasil, 2024, p.33).

Na perspectiva da Educação Inclusiva e de acordo com as atribuições do professor da Educação Especial, é necessário repensar os papéis dos professores do AEE e da sala comum (Zaboroski *et al.*, 2017).

Ainda na perspectiva do ensino da sala comum, deve-se considerar as intervenções para o acesso ao currículo, reconhecendo o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e as adaptações razoáveis de estratégias exequíveis para alcançar a aprendizagem dos estudantes elegíveis para a educação especial.

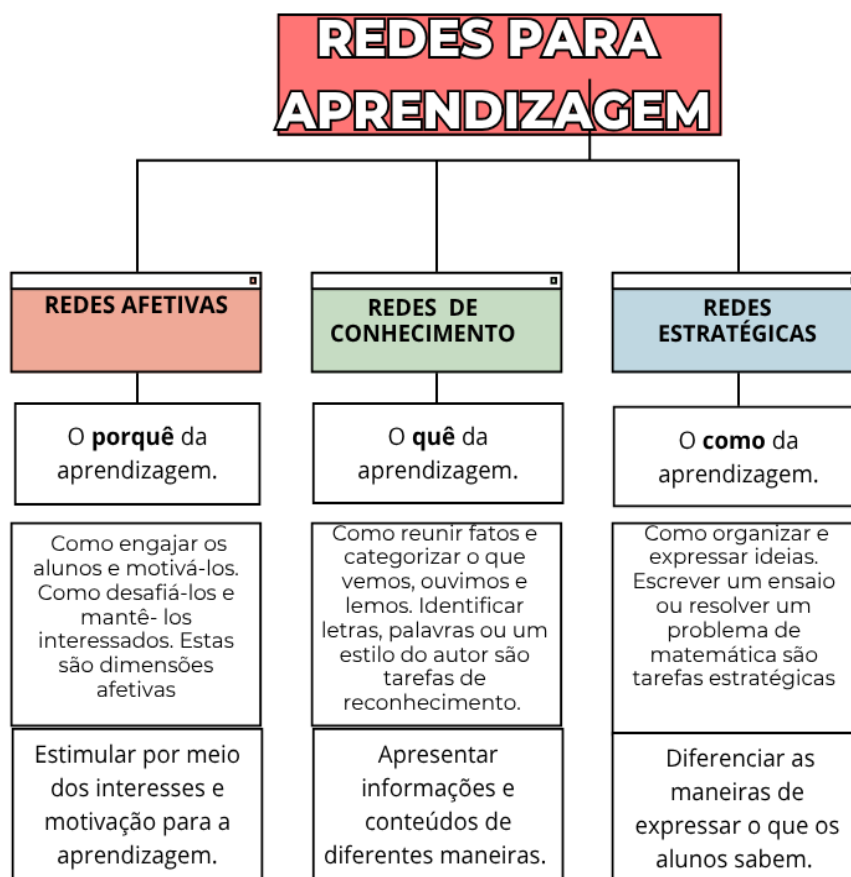
As estratégias de ensino a partir do planejamento do DUA derivaram do desenho universal (DU), que foi, inicialmente, idealizado na arquitetura como um meio de tornar-se um ambiente mais acessível a todos. Depois, o conceito foi transposto para outras áreas do conhecimento. Na educação, o termo utilizado vem do inglês *Universal Design for Learning* ou *UDL* (CAST, 2008, 2024), que foi traduzido para a língua portuguesa como Desenho Universal para Aprendizagem (DUA). Um exemplo

que deixa mais clara a compreensão desse conceito é a concepção de rampa. Uma rampa pode ser utilizada tanto por pessoas que apresentam uma deficiência física e dificuldade de locomoção quanto por pessoas que não apresentam nenhuma deficiência, como um idoso, uma pessoa obesa ou uma mãe empurrando um carrinho de bebê. Dessa ideia, baseada na acessibilidade para todos, independentemente das suas condições ou impedimentos, surgiu a ideia de integração de tal conceito aos processos de ensino e aprendizagem, baseando-se num ensino pensado para atender as necessidades variadas dos alunos, pois além das barreiras físicas, também existem hoje as barreiras pedagógicas (Zerbato; Mendes, 2018, p.150).

A proposta educacional fundamentada no DUA tem como objetivo organizar o processo de ensino e garantir o acesso ao conhecimento para todos os alunos. Essa abordagem leva em conta as particularidades individuais de aprendizagem, partindo do princípio de que cada pessoa tem características únicas, com ritmos e estilos diversos para aprender (Zerbato; Mendes, 2021).

O DUA é um conjunto de estratégias que visa flexibilizar o currículo para favorecer a todos na sala de aula, sejam estudantes com ou sem deficiência, ao diminuir as barreiras metodológicas de aprendizagem, tornando o currículo acessível pela utilização de três princípios. Temos diversos meios de apresentação e representação do conteúdo, de execução e de engajamento na tarefa, para manter a motivação e o interesse do aluno (Macêdo, 2024). Ademais, tem como seus princípios pesquisas científicas de aprendizagem voltadas aos estudos de três grandes sistemas corticais do cérebro envolvidos durante a aprendizagem (Zerbato; Mendes, 2018), conforme ilustra a figura 5.

Figura 5: Redes para aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora com adaptação Zerbato e Mendes (2018).

Dessa forma, o planejamento prático do professor pode favorecer a aprendizagem de todos os alunos, desde como os estudantes vão ter acesso ao conteúdo de forma mais diversificada, até a ação dos alunos e o envolvimento deles nos processos de aprendizagem. Assim, à medida que a qualidade do ensino na turma comum se eleva para todos, torna-se possível determinar exatamente quais alunos precisariam de apoios adicionais, pois o currículo regular não é suficiente para eles (Zerbato; Mendes, 2021).

Para Zerbato e Mendes (2018), o DUA é uma estratégia de planejamento que visa proporcionar o plano de aula centrado no estudante, sendo uma ferramenta que visa a acessibilidade ao conhecimento por todos, uma vez que pressupõe as diferenças e os estilos de aprendizagem diversificados dos estudantes. O DUA pode ser entendido como um caminho para a não distinção de estratégias ao ensinar estudantes público elegíveis para a educação especial.

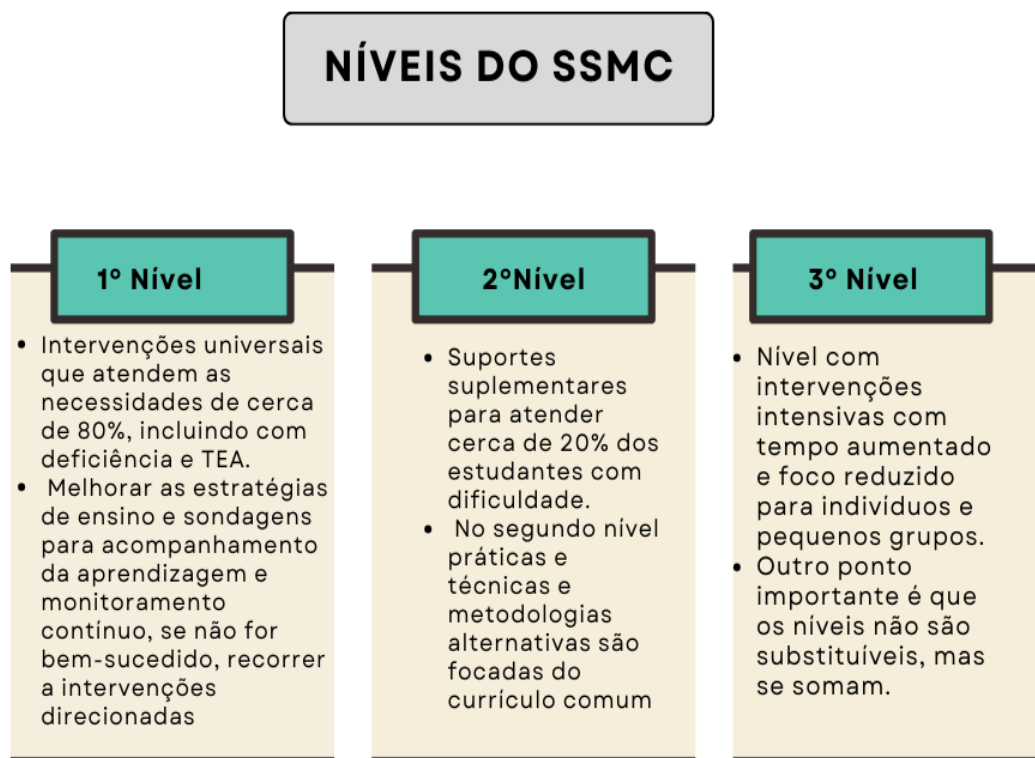
Diante destes fatores, os professores precisam munir-se de práticas pedagógicas que visem o desenvolvimento da criança com TEA, identificando suas potencialidades no lugar de apontar suas limitações, e oportunizando, assim, que a criança seja protagonista de sua aprendizagem. Com isso, o professor torna-se sensível às necessidades da criança, tornando o processo de aprendizagem acessível e significativo (Soriano, 2022).

Estudos recentes destacam a importância de implementar um Sistema de Suporte Multicamadas (SSMC), no qual o ensino e as intervenções pedagógicas são organizados em diferentes níveis de intensidade, conforme as necessidades individuais dos alunos. A primeira camada consiste em estratégias universais, voltadas para melhorar a aprendizagem de todos os estudantes dentro do ambiente regular de sala de aula (Zerbato; Mendes, 2021).

O SSMC faz alusão à política de atendimento ao cliente e na organização de serviços em diferentes áreas, à medida que se tornou uma prática eficaz para lidar com situações de usuários de diferentes complexidades (Benedetti; Manjinski, 2024). Na educação, o modelo tem como propósito a melhoria da qualidade de ensino para todos os estudantes, sendo o cerne das intervenções pedagógicas o currículo padrão, o que não implica no descarte das abordagens especialistas que vai depender da necessidade do estudante, pois o currículo padrão pode não contemplar a essa

necessidade. Para Mendes *et al.* (2023), o SSMC é estruturado em três níveis (figura 6).

Figura 6: Níveis do Sistema de Suporte Multicamadas



Fonte: Elaborado pela autora a partir de adaptação de Mendes *et al.* (2023).

Para Mendes (2023), há de se considerar alguns aspectos importantes sobre o SSMC. O primeiro é o sistema de avaliação contínua para verificar a passagem de nível do estudante de acordo com as evidências científicas para o suporte adequado. Em seguida, há a organização da escola para acolher os níveis de suporte, e o papel dos profissionais envolvidos e preparados para inserir abordagens universalistas a fim de melhorar a qualidade de ensino para a classe comum.

Na escola, a heterogeneidade de estilos de aprendizagem pode ser significativa. Alguns alunos podem apresentar dificuldades para aprender determinados conteúdos, outros podem exceder as expectativas. Contudo, a grande maioria é mediana, e o ensino costuma ser projetado para os estudantes medianos (Mendes *et al.*, 2023).

Neste sentido, o ensino diferenciado, traduzido do termo *Differentiated Instruction*, principal referência teórica das produções da pesquisadora estadunidense Carol Ann Tomlinson, da Universidade da Virgínia, pode ser uma resposta para as

diferenças na sala de aula, respondendo de forma positiva às necessidades dos estudantes. O ensino diferenciado é um processo cíclico e contínuo de conhecer os alunos e favorecer o uso de práticas pedagógicas no cotidiano da escola que necessitem de preparação de alunos e familiares, avaliação inicial dos estudantes, planejamento de ensino, organização da sala de aula, implementação de estratégias de gerenciamento da turma e avaliação contínua (Mendes *et al.*, 2023).

Para Santos e Mendes (2021), os professores precisam conhecer os estudantes e esse processo precisa ser planejado como parte integrante do plano de ensino para a turma. Com isso, as avaliações sistemáticas e periódicas necessitam ter por objetivo conhecer toda a turma e a cada integrante. Por isso, a avaliação contínua e formativa é primordial para a qualidade e a efetividade da diferenciação.

Conhecer o estudante, na perspectiva do ensino diferenciado, envolve três fatores que orientam a diferenciação de ensino: nível de preparação, interesses e perfil da aprendizagem. Assim,

(...) Os níveis de preparação dos alunos permitem que o professor planeje o ensino, adequadamente, para que esteja de acordo com suas habilidades atuais, possibilitando seu avanço. Cabe destacar que os alunos podem apresentar níveis de preparação diferentes no conteúdo do currículo e isso requer ajuste entre padrão de entrega das tarefas, conteúdos, tipos de comunicação e nível de desempenho requerido para o aluno (Santos; Mendes, 2021, p.43)

Podemos considerar o ensino diferenciado como um “[...] misto de ensino para grupo-turma, pequenos grupos (agrupamentos flexíveis de acordo com interesses, preparação ou perfil de aprendizagem) ou individual”. (Mendes *et al.*, 2023). Para responder com diferenciação, é necessário haver conteúdo, processo e produto. No que diz respeito ao conteúdo, nos referimos ao currículo, que é o que pretendemos ensinar aos estudantes. O processo é o modo e a compreensão dos conteúdos, conceitos e ideias ensinadas. Finalmente, o produto é o que os alunos compreendem e estão aptos a fazer após o processo de ensino.

Já a aprendizagem cooperativa consiste em um conjunto de técnicas de ensino que têm em comum o pressuposto de que os estudantes podem aprender entre si. As diferenças são reconhecidas e valorizadas, e se tira proveito delas como um elemento positivo, e facilitador da aprendizagem. Sobre as vantagens da aprendizagem cooperativa, Mendes *et al.* (2023) assinalam que as aprendizagens cooperativas:

- Estimulam o desenvolvimento de habilidades sociais
- Criam um sistema de apoio social
- Encorajam a responsabilidade pelo(a) outro(a)
- Elevam a autoestima
- Criam uma relação positiva entre alunos e professores
- Estimulam o pensamento crítico
- Ajudam os alunos a clarificarem as ideias através do diálogo
- Desenvolve a competência da comunicação oral
- Melhoram a recordação dos conteúdos
- Criam um ambiente ativo e investigativo.

(Mendes *et al.*, 2023, p.37)

Para Johnson, Johnson e Smith (1998), o aprendizado cooperativo constitui a essência da metodologia baseada em problemas. Está intrinsecamente ligado à aprendizagem colaborativa, que prioriza um "processo orgânico de aquisição de conhecimento" — em contraste com modelos rígidos de ensino —, surgido da dinâmica grupal em que estudantes atuam coletivamente em ambientes flexíveis, construindo seus contextos de aprendizagem de forma autônoma. No entanto, os autores enfatizam que colocar os estudantes sentados juntos não configura aprendizagem cooperativa: “o fato de simplesmente dividir os alunos em grupos e de pedir-lhes que trabalhem juntos não resulta por si mesmo em esforços cooperativos” (Johnson; Johnson; Smith, 1998, p.92).

Para os autores, a simples proximidade física dos alunos em grupos nem sempre garante a cooperação efetiva. Essa disposição pode, na verdade, intensificar rivalidades, formando pseudogrupos, ou estimular comportamentos individualistas durante as discussões. Para que a aprendizagem cooperativa seja efetiva, os autores ressaltam cinco elementos-chave: interdependência positiva, responsabilização individual, interação promotora, habilidades sociais, e processamento de grupo. Segundo os pesquisadores, uma cooperação verdadeira só é alcançada quando cinco elementos-chave são integrados de forma equilibrada. A interdependência positiva estabelece que os membros do grupo compartilham objetivos comuns, percebendo que o sucesso individual está vinculado ao coletivo. A responsabilização individual assegura que cada participante contribua de maneira ativa e seja avaliado pelo seu desempenho, evitando o "efeito carona". A interação promotora enfatiza a importância da comunicação e do apoio mútuo, com trocas que estimulam o crescimento do grupo. Além disso, o desenvolvimento de habilidades sociais — como liderança, escuta ativa e resolução de conflitos — é essencial para manter relações produtivas. Por fim, o processamento de grupo permite a reflexão contínua sobre as dinâmicas adotadas,

identificando melhorias e consolidando a eficácia da cooperação. Juntos, esses elementos fortalecem a aprendizagem colaborativa e os resultados coletivos.

4.2. ABORDAGENS ESPECÍFICAS

A Educação Especial mudou ao longo dos anos, de forma não-linear. Nas últimas décadas, a partir da concepção da educação para todos na escola comum, parte do princípio do direito à educação do público elegível da educação especial, começa a emergir o problema de planejamento do ensino para esses estudantes, que, antes não frequentavam as escolas (Tannús-Valadão; Mendes, 2018).

As ações realizadas na escola precisam ter o intuito de incluir o estudante no processo educativo, promovendo o acesso ao currículo e eliminando as diversas barreiras que impeçam a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Essa didática pode ser considerada como uma prática pedagógica inclusiva, no caso das deficiências ocultas, como é o caso do TEA. Os dificultadores para a aprendizagem destes estudantes podem não ser tão visíveis, e, por isso, o plano de educação individualizado é tão importante. Neste documento estão presentes as informações capazes de fornecer um norte ao professor, ao planejar suas aulas e o trabalho com seus estudantes com deficiência.

Há uma relação dialética essencial entre práticas pedagógicas inovadoras e o surgimento de mecanismos compensatórios no ambiente escolar. É fundamental destacar que essas atividades, para alcançarem seus objetivos, exigem um planejamento cuidadoso e intencional por parte dos educadores, que são os agentes centrais na condução do processo de ensino-aprendizagem (Mendonça, 2024).

Vale ressaltar a importância de um Plano Educacional Individualizado (PEI), um documento com as informações do estudante elegível aos serviços da Educação Especial, previstos de maneira multidisciplinar, e que requerem uma avaliação criteriosa. O PEI tem como objetivo traçar, de forma colaborativa, metas a curto, médio e longo prazo, com o estabelecimento de serviços e adaptações de ordem física e pedagógicas, tanto na escolarização do estudante quanto em seu processo de transição para a vida adulta (Santos; Mendes; Vilaronga, 2023). Ademais, o PEI pode ser considerado como

um registro das diferenciações individualizadas que serão necessárias para ajudar o estudante a alcançar expectativas de aprendizagem para ele estipuladas; um documento norteador do

trabalho educacional que identifica como as expectativas de aprendizagem podem ser alteradas, levando-se em consideração as necessidades do aluno, o currículo padrão e a identificação de metas alternativas nas áreas de programas, caso necessário; um registro dos conhecimentos e das habilidades específicas do aluno e que permite identificar o repertório de partida, acompanhar a evolução em direção às metas e traçar novos caminhos, se determinado programa não estiver permitindo atingir as metas estabelecidas para o estudante; um instrumento que permite prestar contas para o aluno, para seus pais e/ou representantes legais e para todos aqueles que têm responsabilidades para que os objetivos da educação sejam cumpridos (Tannús-Valadão; Mendes, 2018, p.11).

Embora não existam normativas legais sobre o PEI para além do Parecer CNE/CP nº50 (2024), que tem caráter de orientação, a ideia de planejar pessoalmente nasceu junto com a Educação Especial e apenas se modificou ao longo do tempo. Há dois tipos de planejamento: o centrado na instituição, utilizado nas Instituições segregadoras e o aquele centrado na pessoa. Referimo-nos, no trabalho, a este último como prática inclusiva. Em relação ao planejamento tradicional, institucional,

O planejamento centrado na instituição (ou tradicional) tinha como objetivo específico alterar ou amenizar o déficit causado pela deficiência. Seus programas e serviços envolviam segregação e eram similares ou padronizados para as pessoas de uma mesma instituição (Tannús-Valadão, 2010, p.38).

Já o planejamento centrado na pessoa viabiliza o acesso ao currículo de acordo com as singularidades do estudante. O Conselho Nacional de Educação, no Parecer CNE/CP nº50 (Brasil, 2024) estabelece dois instrumentos a partir do estudo de caso: o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) e o Plano Educacional Individualizado (PEI). São dois documentos essenciais para direcionar o trabalho pedagógico na escola:

[...] Devem orientar o trabalho a ser desenvolvido na sala de aula comum, no âmbito do AEE, nas atividades colaborativas da unidade educacional e nas demandas de articulação intersetorial (Brasil, 2024, p.13).

O PEI deve ser pensando de forma colaborativa, envolvendo um olhar multidisciplinar voltado ao sujeito. Embora não seja uma estratégia exclusiva para que, de fato, se executem práticas mais individualizadas no contexto da inclusão escolar,

é, sim, necessário e detém grande potencial. Sua utilização pode resultar em ganhos para o desenvolvimento do estudante elegível aos serviços da Educação Especial (Santos; Mendes; Vilaronga, 2023).

Além disso, Tannús-Valadão e Mendes (2018) afirmam que o PEI centrado na pessoa pode variar no que compete ao tipo de planejamento, já que envolve estabelecer metas em curto, médio e longo prazo. O documento pode ser voltado apenas para a vida escolar da criança, ou mirar além da escola, pensando na vida profissional ou todo o ciclo vital da pessoa.

Nesta perspectiva, “é necessário compreender que o termo educação não significa somente a escolarização feita pela escola, mas todas as influências ocorridas na formação do estudante” (Tannús-Valadão, 2010, p.34). Ou seja, esse planejamento rompe as barreiras das metas do estudante na escola, e faz pensar na educação de maneira integral do sujeito.

Já o PAEE norteia as estratégias pedagógicas que serão utilizadas pelos professores de atendimento educacional especializado nas salas de recursos. Trata-se de

Um documento obrigatório que deve ser continuamente atualizado e conter: 1) registro do estudo de caso; 2) definição de materiais e recursos para eliminar ou minimizar as barreiras no contexto educacional; 3) avaliação da necessidade e disponibilização de recursos de tecnologia assistiva e comunicação aumentativa e alternativa; 4) avaliação da necessidade de oferta de profissionais de apoio escolar, intérpretes de Libras e guias-intérpretes; e 5) demandas para a rede de proteção social e articulação intersetorial (Brasil, 2024, p.14).

A elaboração do plano está inserida na Lei nº 13.146/2015 – LBI:

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia (Brasil, 2015).

A educação tem por base a supervisão, a concepção, a avaliação e expectativas proeminentes da qualidade. Por isso, ela valoriza o enquadramento curricular comum a todos. No entanto, em muitos casos, é necessária a adaptação do currículo, não apenas para os alunos que apresentem necessidades educacionais

especiais (NEE) complexas, mas também para todos os outros alunos (Tannús-Valadão, 2010).

A adaptação curricular é uma estratégia pedagógica, com o objetivo de favorecer a equidade para o acesso aos conteúdos curriculares. Ela está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996), e em alguns materiais e documentos expedidos pelos órgãos governamentais, dentre os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais, com foco nas Adaptações Curriculares e Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais (BRASIL, 1998). Tal como previsto na declaração de Salamanca (1994), a escola deva garantir que o currículo seja adaptado às especificidades dos estudantes. As adaptações curriculares pretendem proporcionar para os alunos com deficiência a máxima oportunidade de formação possível no contexto de sua escola (Valera, 2015).

No entanto, pensar nas diversas estratégias para que se tenha acesso ao currículo vai muito além de limitar as ações somente a estudantes com deficiência, por conta de seu diagnóstico. A apropriação do conteúdo não pode ser considerada um fim em si mesmo; deve ser articulada à realidade dos estudantes, e alcançada por um processo educativo dinâmico (Fonseca *et al.*, 2020). O acesso curricular deve estar ao alcance de todos, sem apresentar barreiras para a aprendizagem dos estudantes, com ou sem deficiência. Para se pensar em um currículo flexível, dinâmico, deve-se considerar a diversidade da sala de aula.

Neste sentido, as adaptações curriculares podem ser necessárias para atender à diversidade de aprendizagem nas salas de aulas. É preciso reconhecer que cada aluno aprende de uma forma, e com um ritmo próprio. Respeitar a individualidade de todas as pessoas significa dar oportunidades para todos aprenderem os mesmos conteúdos, fazendo as adequações necessárias do currículo (Heredero, 2010).

Nesta mesma perspectiva de adaptações e adequações ao currículo escolar. Zaboroski *et al.* (2017) explicitam como a parceria entre os professores, por meio do trabalho colaborativo, pode favorecer a aprendizagem do currículo escolar, desenvolvendo as adaptações quando necessárias:

Sendo assim, estes professores teriam como objetivo comum o desenvolvimento de atividades para a participação e a aprendizagem do conteúdo do currículo escolar para todos os estudantes. Por meio da parceria entre os professores, discutiriam e desenvolveriam as

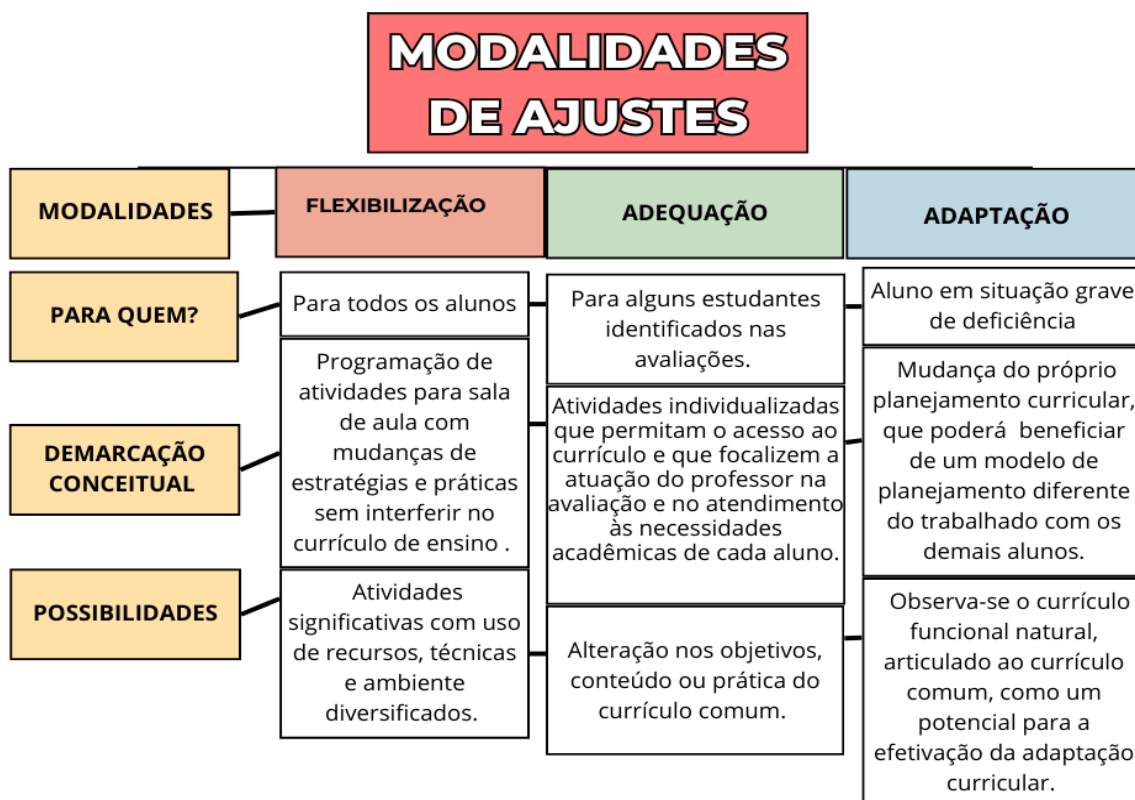
adaptações curriculares necessárias aos estudantes visando a aprendizagem e a continuidade em seu processo de escolarização (Zaboroski *et al.*, 2017, p. 124).

A qualidade do ensino é decisiva: quanto pior for, maior será o número de alunos encaminhados com suspeita de deficiências. Por outro lado, um ensino de excelência reduzirá a necessidade de apoios adicionais, diferenciados ou complementares, sempre em referência ao currículo padrão. Nesse caso, a quantidade de estudantes que precisaria de complementação, suplementação ou, em último caso, de substituição do currículo padrão, é considerada uma minoria (Mendes *et al.*, 2023).

Os autores utilizam vários termos para fazer referência à acessibilidade curricular; alguns utilizam “adaptação curricular”; outros, “flexibilização” e “adequação” para se referirem aos ajustes que podem ocorrer no currículo, em relação aos estudantes com deficiência (Valera, 2015).

A figura 7 ilustra as propostas de Fonseca *et al.* (2020) para minimizar barreiras para o acesso ao currículo e para ampliar as possibilidades ao planejamento do professor, no que definem como “ajustes curriculares”.

Figura 7. Modalidades de ajustes para o acesso ao currículo.



Fonte: Elaborado pela autora a partir de adaptação de Fonseca *et al.* (2020, p.37).

Os ajustes do currículo devem considerar as reais necessidades dos estudantes por meio de acompanhamento em avaliações e pela insuficiência da flexibilização mediada do currículo aos estudantes: “[...] é necessário que os objetivos e propósitos estejam bem claros no planejamento, na elaboração e na prática” (Fonseca *et al.*, 2020, p.36).

Essa estratégia inclui práticas pedagógicas, interações pessoais, conteúdos e objetivos por meio de ações que visem o desenvolvimento de práticas que auxiliem os estudantes, mesmo aqueles com deficiência, a aprenderem conteúdos, favorecendo suas necessidades pedagógicas.

A proposta atual de ensino aos estudantes elegíveis aos serviços da educação especial, fundamenta-se em dispositivos legais de âmbito federal, estaduais e municipais, que preconizam a importância de práticas pedagógicas inclusivas em classes comuns.

No caso de alguns estudantes com TEA, os déficits de comunicação podem se manifestar com prejuízos variados de acordo com seu uso. Eles podem ocorrer na forma ou conteúdo da linguagem, em nível pragmático ou semântico, e, em menor medida, em nível sintático, morfossintático ou fonológico (Passerino; Bez; Vicari, 2013). Quando se trata de crianças com TEA que não usam a fala ou têm um repertório restrito e/ou pouco funcional, a Tecnologia Assistiva pode exercer um papel fundamental na viabilização de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento (Monteiro, 2016).

Uma prática pedagógica que pode ser utilizada nas escolas onde há estudantes com TEA é a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA). O instrumento é recomendado por agências internacionais, com o propósito de ampliar as possibilidades sociocomunicativas – a saber, uma área de conhecimento multidisciplinar que trata das interações de pessoas com necessidades complexas de comunicação (Nunes; Barbosa; Nunes, 2021). A CAA compreende produtos denominados de Baixa Tecnologia (*low-tech*) e produtos de Alta Tecnologia (*high-tech*) (Monteiro, 2016). Para Rodrigues, Burei e Stangherçin (2017), a CAA é fundamental para indivíduos com dificuldades de comunicação, pois possibilita tanto a complementação da fala (no caso da comunicação aumentativa) quanto sua substituição total (na comunicação alternativa). A terminologia "aumentativa" pode apresentar variações conforme diferentes autores - alguns podem mobilizar termos

como “suplementar”, “ampliada” ou “facilitadora”. Mas o seu sentido sempre será o mesmo.

Para Togashi e Walter (2016, p.364), os mecanismos alternativos de comunicação podem contribuir para romper as barreiras de comunicação para os estudantes com TEA:

A ausência da fala ou a fala não funcional, bastante presente em sujeitos com TEA, em ambiente escolar pode ser um fator que dificulta a interação com os seus colegas e demais pessoas do ciclo social, inferindo diretamente no processo de inclusão. Daí a importância de se encontrar mecanismos alternativos que facilitem e proporcionem a sua comunicação, quebrando ou diminuindo a lacuna do aluno com TEA e seus possíveis interlocutores.

Um dos objetivos da CAA é ampliar as possibilidades sociocomunicativas. A sua utilização se dá a partir de processos de ensino específicos ou de sistemas de sentidos compartilhados, de modo a contribuir para a comunicação funcional ou espontânea dos usuários, ampliando a sua capacidade de compreensão e expressão (Monteiro, 2016).

De acordo com Passerino, Bez e Vicari (2013), existem variados sistemas de CAA com suporte, tanto para baixa como para alta tecnologia, e que incluem elementos de representação (fotografias, desenhos, pictogramas etc.) Para os autores, tais sistemas podem ser uma ponte na comunicação humana, ao se constituírem como instrumentos de mediação. Togashi e Walter (2016, p.364) também apontam que, como ferramenta de tecnologia assistiva, a CAA pode ser muito eficiente para a inclusão de estudantes com dificuldades de comunicação:

A Comunicação Alternativa e Ampliada pode ser uma importante ferramenta a ser utilizada no processo de inclusão de alunos com TEA no ensino regular. Por conta da dificuldade na comunicação e interação social, os recursos e sistemas tornam-se aliados destes indivíduos, contribuindo para o desenvolvimento da sua comunicação.

Alguns exemplos de ferramentas de comunicação alternativa eficazes podem ser encontrados na pesquisa de Nunes, Barbosa e Nunes (2021). Podemos destacar o Software GRID 2, o Boardmaker com speaking dynamically pro, o Modo visual de organização (MVO) o modo visual de instruções, com uso simultâneo entre o visual com a fala ou escrita, e o modo visual de expressão.

Bersch e Schirmer (2007) apresentam diferentes maneiras de criar e utilizar a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) com recursos de baixa tecnologia. Entre os exemplos citados, estão:

- Cartões de comunicação, frequentemente usados com crianças que estão começando a aprender CAA, antes de avançarem para pranchas mais complexas;
- Mesas com símbolos removíveis, que permitem flexibilidade na organização;
- Aventais, utilizados por professores ou familiares para facilitar a interação;
- Pastas de comunicação, semelhantes a fichários portáteis;
- Porta-documentos ou cartões, práticos para transporte, como em aulas de educação física;
- Álbuns de fotografia, agendas e calendários adaptados;
- Livros confeccionados pelos alunos com símbolos de CAA, bem como livros adaptados com essa simbologia;
- Jogos desenvolvidos com base na CAA;
- Aplicação da simbologia da CAA em atividades pedagógicas, como no "tapete das sensações", estudo do corpo humano ou redações sobre passeios.

Pereira *et al.* (2015) detalham os resultados de uma pesquisa realizada em uma associação filantrópica de uma cidade do interior do estado de São Paulo com uso de CAA para crianças com TEA. O estudo se pautou no conto e reconto de histórias adaptadas, utilizando Boardmaker um software para a criação de pranchas de comunicação, pastas, E.V.A, objetos concretos, computadores, placas, atividades escolares, rotinas visuais, entre outros. Com o uso desse recurso, constatou-se a estimulação nas expressões orais e não orais das crianças participantes, bem como a ampliação da comunicação funcional e maior autonomia na comunicação. O desenvolvimento da capacidade comunicativa permitiu que as crianças assumissem a narração com maior independência, necessitando menos de intervenção do interlocutor durante as interações verbais.

O incentivo à comunicação é essencial para o desenvolvimento social e cognitivo de indivíduos com TEA que venham apresentar disfunções na fala, contribuindo para facilitar no processo da sua inclusão escolar (Togashi; Walter, 2016). Neste sentido, a CAA pode ter papel fundamental para contribuir no processo

de inclusão de alunos sem fala funcional, facilitando a comunicação com seus interlocutores e auxiliando no desenvolvimento da linguagem.

No sentido de ampliar a formação dos professores, Walter e Nunes (2013) descreveram, em seus estudos, uma etapa de um projeto de Comunicação Alternativa para alunos com autismo no contexto escolar na rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. Os professores receberam um curso de formação teórico-prático sobre o emprego do PECS-Adaptado, um sistema de Comunicação Alternativa que funciona por intercâmbio de figuras.

Os professores que participaram da capacitação do conheciam alguns sistemas de Comunicação Alternativa e valorizaram os recursos como instrumentos importantes na intermediação do diálogo de alunos com dificuldades severas na comunicação oral. Eles consideraram o uso de CAA como um recurso importante no que se refere à autonomia dos estudantes. A formação ocasionou aos professores aprenderem a trabalhar a Comunicação Alternativa, proporcionando mais conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista e permitindo que se apropriassem de mais uma ferramenta de trabalho a ser utilizada em sala de aula. Os professores se sentiram, então, mais seguros na prática pedagógica junto a estudantes com barreiras comunicativas. Considerou-se, ainda, que a Comunicação Alternativa deve ser introduzida inicialmente na sala de Atendimento Especializado e, posteriormente, na sala de aula regular.

O uso de CAA deve estar atrelado ao contexto ambiental. Ele deve estar sempre contextualizado, integrando-se ao ambiente e à realidade do aluno. O profissional precisa adaptar essa metodologia ao cotidiano do estudante, garantindo que a interação seja significativa desde o início. Afinal, o propósito das pranchas de comunicação e de outros recursos da CAA vai além da simples apresentação de imagens: seu verdadeiro objetivo é promover a efetiva troca comunicativa (Rodrigues; Burei; Stangherçin, 2017).

Na figura 8, temos um exemplo de prancha de comunicação produzida para um estudante identificado com TEA, não verbal, do primeiro ano dos anos iniciais da escola pública de Ilhabela.

Figura 8- Prancha de Rotina

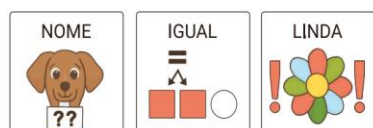


Fonte: Fotografia da autora, 2025.

Na prancha de rotina, foram utilizados pictogramas produzidos pelo site ARASAAC, ferramenta gratuita com sistema de CAA para pessoas com TEA. Os pictogramas representavam os momentos de transição entre uma atividade escolar a outra, como o momento da leitura, da música, realizar atividade em sala, fazer fila, e hora do recreio, evidenciando ao estudante a rotina da escola e da sua turma de forma contextualizada com o ambiente e a realidade do aluno. Desta maneira, as transições no contexto escolar se tornam mais previsíveis para os estudantes.

Para a leitura, o uso de CAA também propõe inúmeras opções de livros de diversos gêneros textuais que podem ser utilizados com todos os estudantes na sala de aula, inclusive atrelado a abordagens universalistas, como o DUA. A figura 9 traz um exemplo de livro com apoio de CAA.

Figura 9- Livro com apoio CAA



OLÁ, ME CHAMO LINDA.
NOME LEGAL, NÉ?!



ESTA HISTÓRIA É SOBRE
COMO EU CONHECI A PESSOA
QUE ME DEU ESSE NOME
E MUDOU A MINHA VIDA.



Fonte: Canto, 2022, s.p.

Os recursos utilizados, sejam ferramentas ou métodos, se constituirão como mediadores do processo de aprendizagem. Por isso, é necessária a formação continuada. É importante destacar que esse processo deve estar alinhado ao interesse do professor em aprimorar sua prática pedagógica. A formação continuada tem por objetivo proporcionar novos conhecimentos, atualizar conceitos e sugerir práticas aplicáveis ao cotidiano escolar. No entanto, se o educador não demonstrar disposição para inovar, recriar e transformar suas metodologias, os cursos de capacitação oferecidos terão pouco impacto em sua atuação docente (Togashi; Walter, 2016).

Tendo sido delineado, portanto, o repertório de práticas pedagógicas inclusivas potencialmente eficazes para alunos com TEA, é imperioso descrever o caminho metodológico percorrido para investigar as práticas e estratégias em contexto real nas escolas públicas do município pesquisado.

5. PERCURSO METODOLÓGICO

5.1. REVISÃO DA LITERATURA

Na revisão da literatura, foram utilizadas como descritoras as seguintes palavras-chave: “formação dos professores”; “transtorno do espectro autista”; “propostas inclusivas nas escolas com leituras preliminares”. A revisão bibliográfica se desenvolveu com buscas em periódicos científicos, teses, dissertações e livros sobre o tema nas bases de dados on-line, como Scielo e no Portal_de Periódicos CAPES.

Desenvolveu-se um mapa da literatura, conforme propõe Creswell (2007): um recurso visual para sistematizar os conceitos importantes e organizar a literatura sobre tópicos. Selecionamos os seguintes: Legislação educacional, Transtorno do espectro autista, formação do professor e práticas pedagógicas inclusivas.

De maneira não exaustiva, cada seção privilegiou algumas referências. Para a seção Transtorno do Espectro Autista, destacam-se os seguintes autores: Coll, Marchesi e Palácios (2004), Montenegro, Celeri e Casella (2016), Capellini, Duarte e Dippolito (2024), além do DSM- 5 TR (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 2023) e de Piccolo (2025), entre outros.

Já na seção Formação do Professor na Perspectiva da Educação Inclusiva, temos livros e artigos de Silva (2012), Alencar, Barbosa e Gomes (2021), Soriano (2022) e Macêdo (2024), entre outros.

Na última seção, Práticas e Estratégias Pedagógicas Inclusivas, utilizou-se como referencial Zerbato (2018), Nunes, Barboza e Nunes (2021) e Nassim (2022), entre outros autores fundamentais para essa pesquisa.

5.2. UNIVERSO DA PESQUISA

A cidade de Ilhabela (Figura 10) pertence à região do Litoral Norte do Estado de São Paulo, estando localizada em uma ilha com área territorial de 346,389km². De acordo com o censo de 2022, a população estimada era cerca de 36.329 pessoas. Em 2021, o seu Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* foi estimado em R\$ 385.605,85. Em comparação aos 645 municípios paulistas, Ilhabela ocupa a terceira posição em termos de PIB *per capita*, e em relação aos Municípios Brasileiros (5570) a ilha ocupa a posição décimo quarto.

Figura 10. Mapa da cidade de Ilhabela- SP



3
Fonte: Mapas Blog, 2025.

Embora o PIB, indicador econômico muito utilizado na macroeconomia, de Ilhabela seja um dos maiores do Brasil, os seus resultados relativos à educação não são os mesmos. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) local, que avalia a proficiência dos estudantes em Língua Portuguesa e Matemática, teve como resultado na cidade, em 2023, a nota 6,1 não atingindo a meta 6,9 (INEP, 2023)⁴.

Segundo o site educa⁵Ilhabela, a Secretaria Municipal de Educação de Ilhabela é dividida por 6 departamentos: Educação Comunitária, Ensino, Cultura, Esportes e o Conselho Municipal. A rede de Educação conta com 41 escolas, 622 professores e 654 funcionários administrativos. Pelos dados do Observatório dos Direitos da Pessoa com Deficiência⁶, em 2023, referenciado pelo censo escolar, o município apresentava um total de 50 escolas, considerando as redes estadual, municipal e privada. No total, cerca de 9000 alunos estavam matriculados na

³ [Mapas de Ilhabela - SP | MapasBlog](#). Acessado em 12. maio. 25.

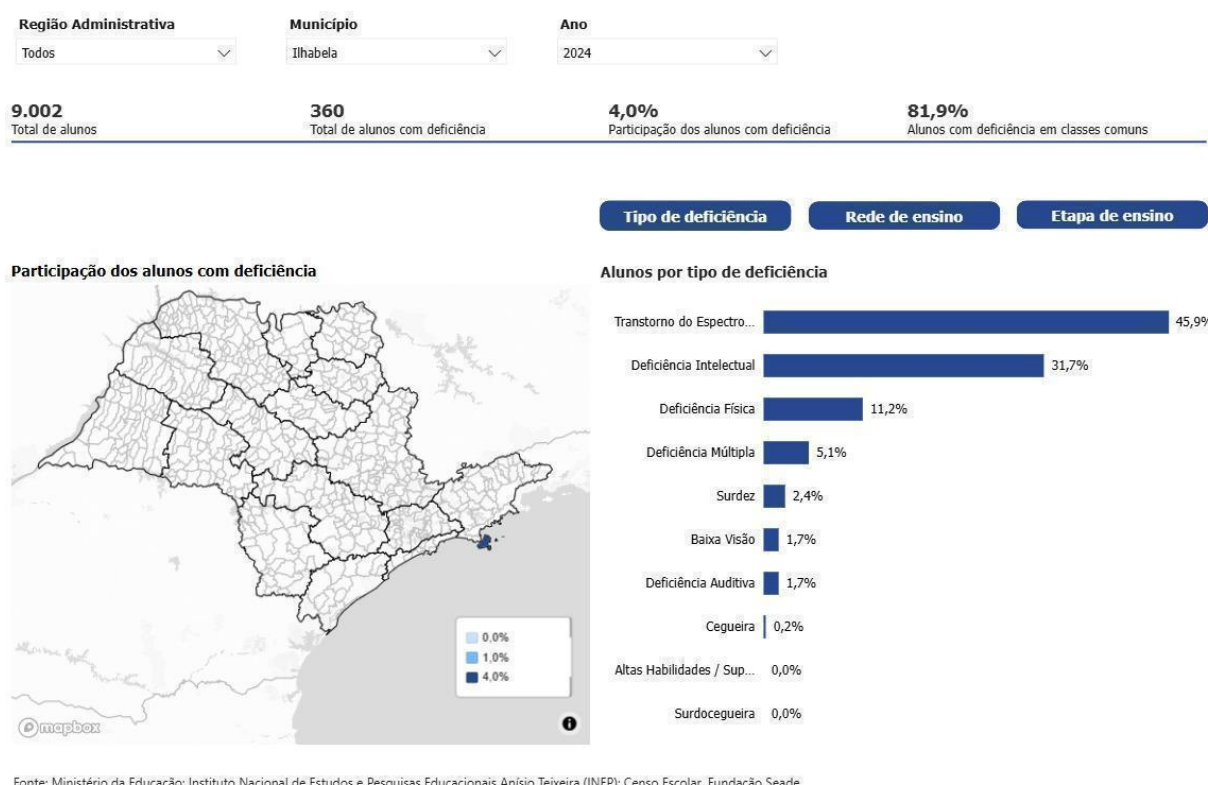
⁴ De acordo com o Ministério da Educação (MEC), o IDEB, estabelecido em 2007, combina dois aspectos fundamentais para avaliar a qualidade do ensino: o rendimento escolar e as notas obtidas nas provas de avaliação. Esse indicador é obtido por meio dos dados de aprovação, coletados no Censo Escolar, e dos resultados médios alcançados no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

⁵ [EducaIlhabela - Portal da Comunidade](#), acesso em 27 de setembro de 2024.

⁶ [Observatório dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Logo do Observatório dos direitos da pessoa com deficiência](#), acesso em 10 de setembro de 2025

educação infantil, no ensino fundamental ou no ensino médio. Deste número geral de alunos, a cidade apresentava 360 estudantes elegíveis para a educação especial, ou seja, 4% do total de matrículas. A Figura 11 apresenta os dados referentes aos 360 estudantes com deficiência e as porcentagens em relação aos tipos de deficiências dos estudantes no município em 2024. Observamos 188 alunos com TEA, valor superior aos demais tipos de deficiência, para os quais se conta 172 alunos. Na Figura 12, podemos verificar que, no ano de 2024, a maioria do público elegível da educação especial está no ensino fundamental.

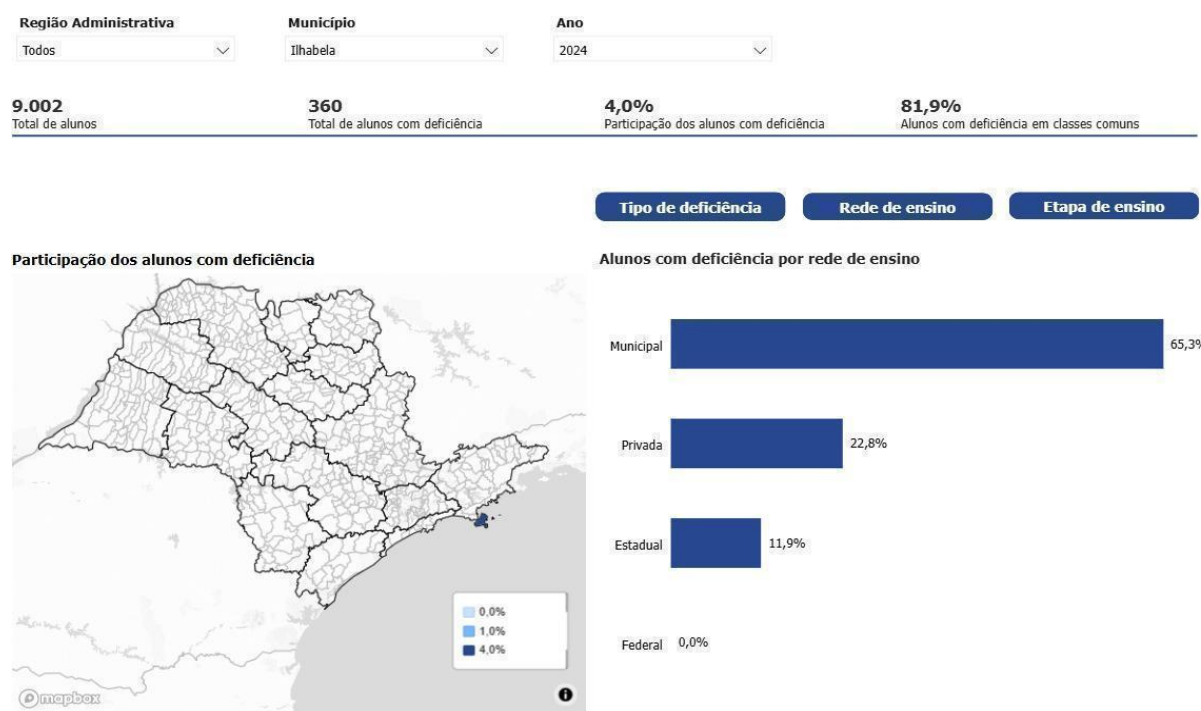
Figura 11 - Tipos de deficiências do público elegível da educação especial no município de Ilhabela.⁷



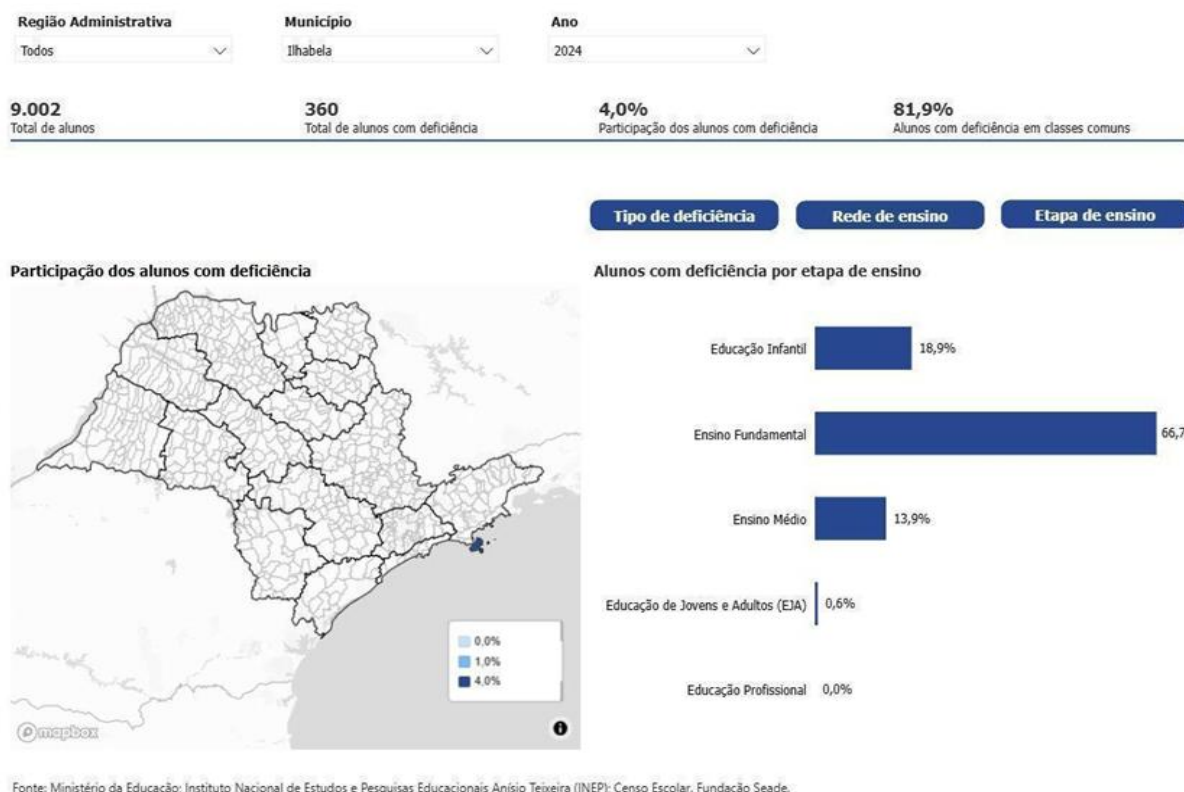
⁷ [Observatório dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Logo do Observatório dos direitos da pessoa com deficiência](#), acesso em 10 de setembro de 2025

Constatamos que, no ensino fundamental do município das 41 escolas públicas, 32 possuem alunos com deficiência. Observamos pela Figura 12 a quantidade de alunos com deficiência em relação à rede de ensino é rede municipal que possui mais estudantes com deficiência.

Figura 12 – Alunos com deficiência no Município de Ilhabela em 2024 por rede de ensino



Em relação às etapas de ensino, conforme ilustrado na Figura 13, observa-se que os anos iniciais e finais do ensino fundamental concentram a maior proporção de estudantes com deficiência, indicando uma distribuição desigual entre as fases escolares.

Figura 13- Alunos com deficiência por etapa de ensino⁸

O universo da pesquisa refere-se ao ensino fundamental I, que possui 2354 alunos matriculados, sendo 56 destes estudantes elegíveis para educação especial. Dentre estes, temos 38 alunos diagnosticados com TEA. Oito escolas municipais de fundamental I têm turmas com alunos com TEA.

5.3. PARTICIPANTES

No levantamento realizado em documentos internos da Secretaria da Educação de Ilhabela, foram identificadas 8 escolas municipais dos anos iniciais do ensino fundamental com 48 turmas regulares (cada uma com um professor) que possuem alunos com TEA, e 10 professores de Atendimento Educacional Especializado alocados nestas unidades escolares. Para selecionar os professores participantes, utilizamos como método de sorteio por meio da amostra aleatória

⁸ [Observatório dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Logo do Observatório dos direitos da pessoa com deficiência](#), acesso em 10 de setembro de 2025

simples (Zar, 2010, p.856) –um tipo de amostra probabilística, utilizando os números dispostos na 5ª coluna da Tabela B, com dez mil dígitos aleatórios. Elaborou-se uma lista de professores, numerados de acordo com a relação de alunos com TEA nos Anos Iniciais, para então serem sorteados. Todo número teve a mesma probabilidade de ser sorteado e não houve repetição.

Dos 58 professores que lecionam com estudantes com TEA, foram selecionados 16 para participarem da pesquisa, sendo um professor de sala comum (denominados P1, P2, P3) e um professor especialista em inclusão (denominados PE1, PE2, PE3, PE4, PE5, PE6, PE7 e PE8), por escola. Ao todo, 11 professores aceitaram participar da pesquisa. Outros cinco declinaram o convite, alegando falta de tempo para a entrevista. Todos os que declinaram são professores de sala regular. Já todos os professores de atendimento educacional especializado que foram sorteados aceitaram. Não houve substituição dos que declinaram por ser um dado relevante, incluído no resultado de análise da pesquisa. Os professores participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) disponível no Apêndice A e o assinaram, demonstrando concordância com os termos da pesquisa.

5.4. INSTRUMENTOS

O pesquisador qualitativo usa uma ou mais estratégias de investigação como um guia para os procedimentos no seu estudo (Creswell, 2007). O principal instrumento de coleta de dados utilizados para a pesquisa foi o roteiro de entrevista semiestruturada, disponível no apêndice B. Tal modelo de entrevista conta com perguntas abertas e fechadas.

5.5. PROCEDIMENTOS PARA A COLETA E SELEÇÃO DE DADOS

As entrevistas com os professores foram realizadas através de uma videochamada por meio do recurso Google Meet⁹, com o objetivo de gravar a

⁹ Ferramenta de videoconferência do Google, voltada para uso corporativo. Ela dispõe de uma série de recursos online, incluindo chamadas com áudio, compartilhamento de imagens e vídeos e gravação da conversa. Com isso, é possível realizar reuniões à distância, superando as barreiras geográficas e beneficiando a todos os usuários. Trata-se de uma ferramenta de reuniões virtuais segura e acessível (Google Meet, 2024).

conversa, e depois transcrevê-las. As entrevistas foram previamente agendadas com os participantes e tiveram a duração média de 30 minutos.

5.6. PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados teve início com uma triagem dos textos selecionados, em função dos tópicos a serem pesquisados. Cada arquivo foi salvo no Google Drive por categorização. Em seguida, os dados foram organizados e separados, as entrevistas foram transcritas, e os documentos, lidos. Foi feita uma análise de conteúdo com o intuito de explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e o seu significado, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência sua origem, o emissor, o contexto e/ou os efeitos dessa mensagem.

Adotamos a análise de conteúdo de Bardin (2016). A autora salienta que este tipo de análise tem por objetivo descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação entre pesquisador e sujeito da pesquisa, cuja presença ou frequência de aparição das respostas pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido. A análise de conteúdo desdobrou-se em três etapas: pré-análise; exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Como resultado, tivemos três categorias: Formação inicial e continuada, Visão sobre a educação inclusiva e Intervenções pedagógicas.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados obtidos, apresentamos o perfil dos participantes entrevistados e as respostas das professoras, que foram organizadas em três grandes categorias para auxiliar na compreensão e análise do material coletado. Essas categorias, apresentadas na sequência, foram definidas e estruturadas com suas respectivas temáticas: 1) Formação docente (Formação inicial, formação pela rede e conhecimento sobre o TEA), 2) visão sobre a inclusão (inclusão dos estudantes com TEA, percepção da inclusão na escola pública, avaliação da inclusão na escola que atua e dificuldades para a inclusão) e 3) intervenções pedagógicas (Intervenção de acomodação e apoio e estratégia pedagógica).

6.1. PERFIL DOS PROFESSORES

Dos 16 professores selecionados, 05 declinaram e 11 participaram da pesquisa. Dentre os participantes, 3 são professores regentes e 8 professores AEE. A diferença na quantidade de participação na pesquisa entre professores AEE e professores regentes referiu-se à disponibilidade em participar da pesquisa. Todos os cinco professores regentes que declinaram o convite o fizeram alegando falta de tempo.

Esse é um dado importante porque revela que, mesmo que a carga horária do professor AEE no município seja a mesma que o professor regente, 30 horas semanais, dentre as quais 10 trabalho pedagógico na unidade escolar dedicados ao planejamento de aula e estudo do professor, o tempo ainda se mostra insuficiente para incentivar a formação do professor por meio de engajamento em pesquisas acadêmicas.

A carga horária pesada, dado o excesso de demandas diárias, faz com que essa falta de tempo livre dificulte a participação em programas de formação continuada (Souza, 2023). A fala de duas entrevistadas, divididas em professora regente (P1) e professora especialista (PE4) a respeito do tempo dedicado a hora de trabalho para planejamento de aula e formação respectivamente, ressalta esses pontos:

P1 “então, eu acho que o próprio tempo de planejamento precisava ser repensado, porque é isso, a gente tem aí um tempo para fazer tudo, e tudo é muita coisa, né?” (grifo nosso).

PE4: “porque a gente, na verdade, não tem muito tempo, porque eu, por exemplo, fico o dia inteiro na escola, então a rede tem que proporcionar essas atualizações” (grifo nosso).

Ambas as professoras, mesmo em funções diferentes na escola, possuem a mesma carga horária, e concordam que o tempo é insuficiente para promover atualizações a respeito da educação inclusiva. O tempo dedicado às formações é dividido entre planejamento, correção de provas, entre outros, o que dificulta a dedicação em buscar informações que podem facilitar a aprendizagem de seus estudantes com necessidades especiais. Isto demonstra a necessidade da formação em rede sobre o tema e de repensar o tempo dedicado aos professores para sua formação, uma vez que o tema tem potencial para melhorar a qualidade do ensino a todos os estudantes.

O município de Ilhabela cumpre a lei 11.738/2008 (Brasil, 2008a), que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica que assegura o direito de o Professor ter 1/3 da sua jornada de trabalho para planejamento de aulas, reuniões, correção de atividades, entre outros. Apesar disso, ainda há necessidade de repensar o tempo dedicado à formação de professores.

Com relação à formação em educação inclusiva ou outra área de educação, apenas 2 professoras não possuem especialização ambas são regentes. Vê-se a necessidade de incentivar a formação acadêmica dos professores em sala. Ressalta-se que, para trabalhar com AEE no município de Ilhabela, conforme edital em concurso público de 2024, é obrigatório ter especialização em educação inclusiva, o que justifica essa diferença de formação com pós-graduação entre os professores regentes e os especializados.

Todos os professores do AEE que participaram da pesquisa são efetivos, e os professores regentes, temporários. Os professores AEE, que ingressaram no primeiro concurso público municipal para a função, em 2020, são atribuídos nas salas de recursos das escolas ou como professores colaborativos de sala de aula.

Entre os entrevistados, o tempo de experiência como docentes varia entre 4 e 20 anos; 63% estão em exercício há mais de 10 anos como docentes (Quadro 2):

Quadro 2 - Tempo de docência dos entrevistados

0 a 10 anos de docência	10 a 20 anos de docência
PE1: 4 anos	PE4: 15 anos
PE2: 7 anos	PE5: 19 anos
PE3: 7 anos	PE6: 10 anos
P2: 7 anos	PE7: 17 anos
	PE8: 13 anos
	P1: 20 anos
	P3: 13 anos

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

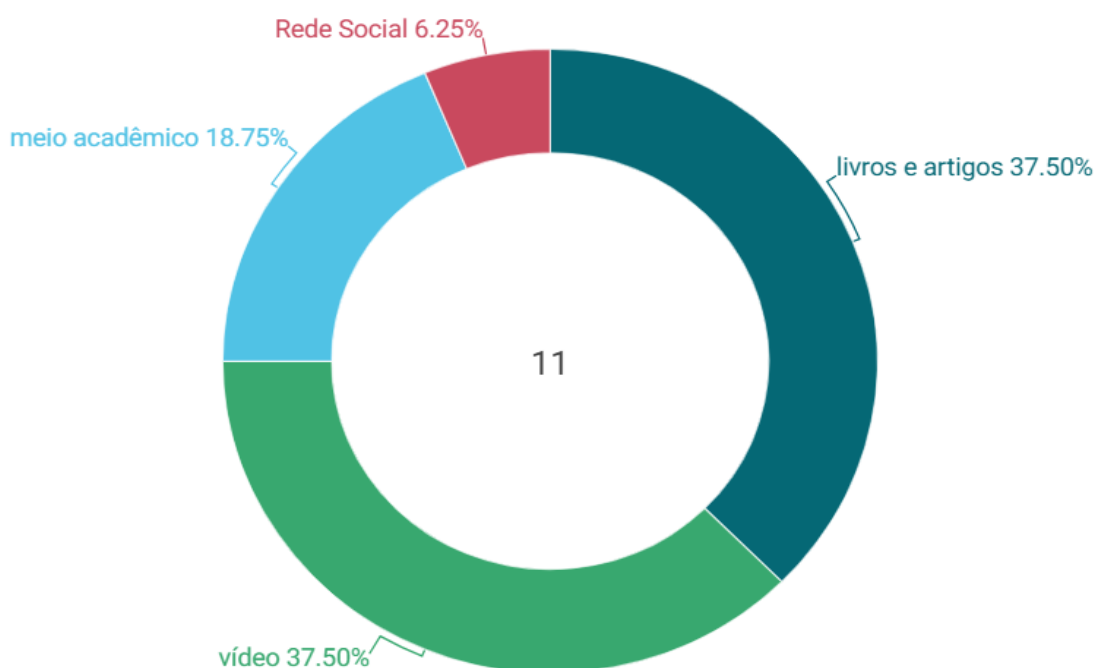
O quadro 2 indica que a maioria dos professores é experiente na área de atuação, independente da função. No que tange ao tempo dedicado à docência, conhecido como “chão da escola”, quanto maior for o tempo de contato entre as trocas entre os docentes e estudantes e a prática com o currículo, maior será a facilidade em ressignificar seus saberes docentes. Assim,

Na docência o professor tem a oportunidade de ressignificar todos os outros saberes, não só os da experiência, mas também os saberes da formação inicial e continuada, os saberes curriculares e os saberes disciplinares, conferindo-lhes aplicação, legitimidade, sua identidade, ou ainda refutando, marginalizando-os na tentativa de construir sua própria prática pedagógica (Almeida, 2010, s.p).

Por outro lado, a supervalorização da prática docente não deve reduzir o conhecimento teórico, pois alguns professores, por acharem que não são necessários à sua prática pedagógica, discriminam e desvalorizam os saberes da formação ou dos currículos e disciplinas, enaltecendo as suas próprias experiências (Almeida, 2010).

Ao serem perguntados onde buscam informações sobre o TEA, as maiores fontes de informação às quais os professores têm acesso são vídeos no YouTube, livros e artigos (Figura 14).

Figura 14 - Fontes de informação sobre o TEA



Fonte: Dados da pesquisa. Elaborado pela autora (2025)

Nota- se que a maior fonte de informação utilizada pelos professores não é por meio dos cursos ou eventos de caráter acadêmico, o que gera grande incerteza em relação à qualidade e fidedignidade das informações sobre TEA consumidas pelos professores.

6.2. FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Nessa categoria, os resultados apontaram a formação inicial como insuficiente, pois as informações equivocadas podem afetar o fazer pedagógico. 45% das 11 participantes da pesquisa apontam sua formação na graduação como escassa para contemplar demandas voltadas a educação especial e inclusiva, conforme os excertos das professoras especialista e regente:

PE5: “Eu acho que a minha formação inicial talvez tenha sido algo um pouco mais complicado para atuar, né?”. E na minha graduação especificamente, a licenciatura em pedagogia, não se falava em Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva.

P2: “Na verdade, eu não considero uma falha, é porque dentro da pedagogia não é muito focada a Educação Especial “.

As falas ressaltam que grande parte das universidades, na época da graduação dos entrevistados, não ofereciam disciplinas de educação inclusiva. De fato, a disciplina de educação inclusiva foi inserida no currículo da educação superior a partir da Lei no.13.146/2015, também conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, que garante o direito das pessoas com deficiência a uma educação inclusiva e de qualidade em todos os níveis de ensino.

Embora a LBI e a resolução nº 2 CNE/CP (Brasil, 2015a, 2015b) definissem um prazo de dois anos para que todos os cursos de formação reformulassem seus currículos e incluíssem disciplinas pedagógicas voltadas para a educação inclusiva, muitas universidades estenderam esse prazo. Com o prolongamento dessa proposta, a implementação da Educação Inclusiva nos currículos ainda é vista como um entrave, porque, na prática, as mudanças educacionais ocorrem de forma lenta (Ribeiro; Silva; Borges Filho, 2021).

A morosidade para a implementação das disciplinas de licenciatura do magistério voltadas às temáticas da educação especial/inclusiva fez com que muitos docentes atuantes hoje tivessem que buscar formações para suprir a lacuna existente em sua formação inicial. A professora P2 considera que sua universidade trouxe mais conteúdos teóricos e menos práticos. Na mesma direção, a professora PE8 considera que nenhuma formação a ajudou com o que ela faz na prática. Nesse contexto de falha na formação inicial, a formação continuada é muito importante para a atuação docente. Nesse sentido, a próxima temática, formação pela rede, vai expor o que os professores consideram sobre as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Ilhabela.

Ao perguntar às professoras se a rede municipal de educação oferece formação em educação especial e inclusiva, 08 responderam que a rede oferece, 02 responderam que não e 01 respondeu que oferece, mas precisa melhorar (Quadro 3).

Quadro 3- Formação oferecida pela rede municipal de ensino de Ilhabela- SP

Oferece formação	Não oferece formação
PE6: “A rede oferta palestras para os professores da rede com temas que abrangem o público-alvo”.	P1: “Acho que a rede não oferece esse tipo de formação para os professores de educação básica fundamental. Por exemplo, eu não sou professora da AMEEI ¹⁰ , então eu não tenho uma formação do município que seja para educação, inclusiva, especial. Eu acho que deveria ter”
PE8: “Formação? Oferece palestras se a gente for pensar em formação, sim”.	PE3: “Esse ano não ofereceu, mas uns três anos atrás a gente teve um curso de aperfeiçoamento na educação inclusiva, inclusive foi bem bacana, só que depois disso a gente não teve mais”.
P2: “Formação continuada, não um curso específico”.	
PE5: “Oferece formação. Eu acho que esse ano de 2024 está mais expressivo nessa formação”.	
PE1: “palestra”.	
P3: “sim”.	
PE4: “sim”.	
PE2: “Cursos fora, HTPC”.	
PE7: “Eu diria que precisa melhorar bastante”.	

Além de aludir ao fato de que somente os professores AEE do município participam de formação pela rede na temática da educação especial, P1 considera

¹⁰ A sigla AMEEI (Atendimento Municipal de Educação Especializado Inclusivo) corresponde à denominação utilizada, no município, para os professores AEE que atuam nas salas de recursos multifuncionais da rede municipal de educação.

que as formações deveriam ser ofertadas também para os professores de sala comum.

Dentre os participantes, 27% responderam que a rede oferece pouca formação ou só às vezes. Apenas uma pessoa cita que oferece, mas sublinha que a qualidade precisa melhorar bastante. A principal formação mencionada foram palestras (27%): “A rede oferta palestras para os professores da rede com temas que abrangem o público-alvo” (PE6). Não há, porém, consenso sobre se palestras são consideradas formação: “Formação? Oferece palestras, se a gente for pensar em formação, sim” (PE8). Embora exista uma convergência quanto à ideia de que a rede forneça uma formação, P1 afirma que a rede prioriza as formações em Educação Especial/Inclusiva aos professores AEE, e que, para os demais professores, são oferecidas apenas palestras. Tanto os professores especialistas, quanto os professores regentes afirmam que a formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino de Ilhabela é de somente palestras.

Isso indica um dado relevante: o tipo de formação a ser oferecida deve estar de acordo com as novas demandas pedagógicas e com as reais necessidades dos educadores. Os professores demonstraram dúvidas sobre o que pode ser considerado formação. Para alguns, cursos com teor prático os resultados são mais positivos: “Esse ano não ofereceu, mas uns três anos atrás a gente teve um curso de aperfeiçoamento na educação inclusiva, inclusive foi bem bacana, só que depois disso a gente não teve mais” (PE4). A professora especialista (PE5) fez um apontamento semelhante: “Oferece formação continuada, não um curso específico”.

Os momentos de trocas entre os professores também foram mencionados como uma ferramenta importante para a formação continuada. Como exemplo, PE2 considera que: “[...] estamos caminhando. E aqui a equipe gestora e os professores conversam muito. A gente troca bastante no HTPC”. O horário de trabalho pedagógico coletivo, momento em que os professores trocam experiências e informações, pode tornar-se um modo de formação eficaz.

Quando tratamos da formação docente por intermédio da formação continuada em serviço, precisamos levar em consideração que o ambiente da própria escola poderá ser um espaço relevante de trocas de saberes, experiências e ampliação do conhecimento sobre determinado conteúdo, problema ou temática (Macêdo, 2024, p.38).

Uma única respondente considerou insuficientes as formações pela rede. Em contrapartida, 36% responderam que algumas formações podem ter contribuído para

sua atuação pedagógica, e 54% consideraram as formações como importantes para melhorar sua prática pedagógica inclusiva.

Embora as professoras relatem que as formações ocorreram, sobretudo, como palestras, a maior parte das professoras consideraram ter bons resultados a partir das formações oferecidas.

Com relação às informações dos professores sobre o Transtorno do Espectro Autista, uma respondente regente disse não ter nenhum conhecimento, uma especialista afirmou deter um bom conhecimento. Dentre as demais, 27% afirmaram ter conhecimento médio. Além disso, 63% dos entrevistados afirmam estar na busca do conhecimento, o que demonstra a necessidade de estarem sempre em formação, lendo e estudando sobre o tema. Dadas as complexidades, a gama de variabilidade e de intensidade do TEA, muitos profissionais da educação sentem a necessidade de estudar cada vez mais o tema. O quadro 4 reúne as considerações dos professores a respeito da busca por informação sobre o TEA.

Quadro 4. Informações sobre o TEA.

Professores especialistas	Professores regentes
PE2: “Em constante <u>busca</u> de conhecimentos, devido ao transtorno abranger uma série de traços e <u>diferenças</u> e também por ser um desafio definir as estratégias a serem utilizadas com cada um.” (grifo nosso)	P1:” Eu <u>busquei</u> a formação continuada por conta própria, principalmente depois do fato de ter um aluno com TEA, aí eu fui buscar por mim mesma, assim, né? Então, eu acho que eu tenho uma formação básica, principalmente, assim, faz dois anos eu <u>tenho buscado me aprofundar mais</u> , fazer leituras, assistir vídeos com especialistas, mas isso por conta própria”.(grifo nosso)
PE3: “A gente está sempre <u>aprendendo</u> um pouco, nunca sabe de tudo, mas alguma coisa a gente sabe, apesar de cada um ser único e <u>diferente</u> , estamos sempre com acesso a informações” (grifo nosso).	P2 : Eu não tenho muito conhecimento, eu <u>tento ler</u> alguma coisa referente às características dos alunos que eu tenho e tento aplicar algumas atividades dentro daquilo. <u>Converso</u> com as meninas da escola também para ver qual é a melhor forma para dar alguma atividade.

Percebe-se que a palavra “diferença” é comumente utilizada pelas professoras especialistas ao se referir ao estudante com TEA. Contribui, para a formação do professor, discernir os aspectos sobre a diversidade e diferença; assim,

pode-se evitar rótulos e estigmas dos estudantes com deficiência. Para Weizenmann (2020), é preciso adaptar-se às necessidades individuais de seus alunos, e não excluir aqueles julgados como diferentes. O cuidado com a exclusão no contexto escolar reflete no ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais dos estudantes.

Quanto à busca por informações, tanto as professoras especialistas, quanto as regentes utilizam verbos (“busquei”, “buscado”, “tento”, “converso”, “aprendendo”) que representam a ação contínua pelo acesso à informação sobre o TEA. No caso das professoras regentes, as respostas mostram, de forma mais evidente, suas ações, incluindo leituras, vídeos com especialistas e conversa com os professores AEE de suas escolas, ao receberem estudantes com TEA nas salas de aula. Essa busca pelo acesso à informação dos professores não pode também ser apenas responsabilidade do professor, como menciona a professora regente (P1): “Eu busquei a formação continuada por conta própria, principalmente depois do fato de ter um aluno com TEA (...)”. É necessário que a rede municipal, responsável pela formação dos professores, invista em formações voltadas para a concepção e práticas pedagógicas que possam auxiliar os professores com os estudantes diagnosticados com TEA.

6.3. VISÃO SOBRE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Nesta categoria serão abordadas a inclusão dos estudantes com TEA, a percepção sobre a educação na escola pública, a avaliação da inclusão na escola que atua e as dificuldades para a inclusão. Esses temas trarão aspectos relacionados à categoria Visão sobre educação inclusiva.

Ao serem indagadas sobre escolher trabalhar ou não com estudantes com TEA, 100% das professoras entrevistadas responderam que sim, escolheriam trabalhar. A consciência da diversidade na sala de aula e que não se deve fazer distinção entre os estudantes está particularmente presente nas falas de duas entrevistadas: PE4 e P2.

PE4 declara: “Eu atendo todos os alunos, sem distinção, porque eu acho que a maioria das pessoas que trabalham com educação especial entende isso como uma missão”. E P2 afirma que “com certeza eles não são pessoas diferentes”. Em todas as respostas, as entrevistadas demonstraram entender que não se deve discriminar estudantes com TEA.

Sobre a percepção da inclusão na escola pública, 63% das 11 participantes comentaram que precisa melhorar muito. Algumas mencionaram a falta de formação para todos os professores:

[...] Eu acredito que a inclusão tem que ser feita, sim, mas tem que ter um pouco mais de suporte, não só para as crianças do TEA, como para as outras crianças também que têm outro tipo de transtorno, outro tipo de deficiência, então eu acho que só falta um pouco mais de suporte para os professores, mais orientações nas formações [...] (PE2).

A não compreensão sobre o TEA pode resultar em preconceito entre os alunos e professores, o que pode ser agravado pela falta de suporte com profissional de apoio em sala de aula. Já 37% dos professores consideraram que os efeitos da inclusão nas escolas têm sido benéficos e tem avançado significativamente. Nesse quesito, a implementação das salas de recursos e profissionais AEE em cada escola foram mencionados: “Só o fato de você ter um professor de educação especial em cada escola eu acho que já é um grande passo” (PE3).

Entendendo que a prática inclusiva é uma ação de toda a comunidade escolar, não sendo exclusiva ao professor, as entrevistadas fizeram uma avaliação sobre a inclusão na escola que os professores regentes e especializados atuam. Pode-se dividir as falas entre duas categorias: a promoção e a não-promoção da inclusão (Quadro 5).

Quadro 5- Avaliação da inclusão escolar na escola.

Promove a inclusão	Não promove a inclusão
Esforço na inclusão.	Falta comunicação
A direção escolar tem bastante embasamento.	Coordenadora tem pouca intimidade com a parte inclusiva
Muita abertura e dedicação sobre inclusão.	Não vê comportamento inclusivo na escola.
Só posso falar bem do trabalho delas (Gestoras)	Falta formação
Todos os profissionais se esforçam para promover a inclusão	Ainda precisa melhorar muito
Em transformação	Falta muita formação
Escola bastante inclusiva	Falta formação para merendeiras

	A maior dificuldade na inclusão é o professor de sala de aula.
	Falta formação dos monitores
	Monitores precisam de formação.

Em relação ao que falta para as escolas em que atuam serem mais inclusivas, os professores citam a formação sobre inclusão, não somente para eles, mas para todos os profissionais do contexto escolar. A ausência de orientação e sensibilização sobre o tema pode resultar em práticas excludentes no ambiente escolar.

Já 46% dos professores avaliam que o processo de inclusão está moroso em suas escolas. Alguns mencionam o despreparo e a falta de responsabilidade dos professores de sala e da coordenação da escola, e outros argumentam que falta formação tanto para os professores de sala, quanto aos demais funcionários da escola. Estes pontos transparecem em uma afirmação de PE4:

[...] Falta recurso, falta formação. Falta formação para os professores que são da sala de aula, né? Quem está ali nos regentes. Falta formação para os monitores. Falta formação para o pessoal da cozinha, porque tem aluno que tem seletividade alimentar. Então, a cozinha também tem que estar consciente. Falta formação para o pessoal da limpeza [...]

De acordo com o trecho acima, há necessidade de oferecer formação a toda comunidade escolar, uma vez que o estudante é pertencente à escola e todos que nela atuam precisam ter olhar inclusivo. É necessária a construção de uma cultura colaborativa com toda a comunidade escolar, a fim de implementar práticas pedagógicas inclusivas (Mâcedo, 2024).

Dentre os entrevistados, 54% entendem a inclusão como um processo, ou seja, como uma ação contínua e prolongada, algo que ainda não é o ideal, mas está avançando para efetivar. P2 acredita que “[...] a gente está caminhando para uma melhora. Eu te falei, poucas escolas tinham sala de recurso. Então, a gente tem muito a melhorar ainda, mas estamos caminhando”. Já PE5 avalia que “[...] é um processo, ele não está finalizado assim, e não vai estar finalizado”¹¹.

¹¹ Trechos com grifos nossos.

Em relação às dificuldades encontradas para incluir o estudante com TEA nas escolas em que os professores entrevistados atuam, 36% entendem como desafios alguns aspectos relacionados ao TEA, como as interações sociais restritas. Alguns relataram não saber o que fazer em relação à interação social da criança: “entender o que intermediar, o que mediar, como auxiliar em algumas interações sociais”. Outros relataram que era desafiador enfrentar a inflexibilidade cognitiva, pois, ao planejarem suas aulas, muitas vezes os estudantes se recusam a realizar ou a seguir a transição de uma atividade a outra.

Camargo *et al.* (2020) investigaram as dificuldades, desafios e barreiras encontradas pelos professores de estudantes com TEA em escolas regulares. Dentre elas, incluía-se lidar com o comportamento intermitente devido à recusa de realizar a atividade, de seguir as regras, além de rotina e interesses restritos e estereotipados da parte do aluno, a agressividade. A comunicação com a criança com TEA se somava à dificuldade em adaptar as atividades. Os profissionais perceberam que os entraves estão relacionados com a necessidade de formação inicial com estratégias baseadas no senso comum, carente de cursos e formações que atendam as necessidades formativas.

Já a atuação do professor regente foi mencionada como desafio por 27% dos entrevistados. PE4 coloca que é difícil “do professor aceitar, professor de sala, esse aluno como uma responsabilidade dele, a questão da aprendizagem desse aluno”, e PE8 sublinha que há “a resistência de alguns educadores mais antigos, que ainda relutam na oferta das adequações curriculares”.

O distanciamento dos professores regentes como um entrave para a educação inclusiva é corroborado por Mâcedo (2024), quando afirma que, mesmo que o profissional não tenha uma especialização voltada para a educação especial, ele não deverá se eximir de sua parcela de responsabilidade no desenvolvimento escolar de cada educando. Contudo, ao responsabilizarmos os professores pela ausência de ação inclusiva aos estudantes elegíveis aos serviços de Educação Especial, temos que questionar se todos os recursos, ferramentas, apoio e orientações estão sendo destinados aos professores, seja em formato de recurso material ou imaterial. Como mencionado anteriormente pelas entrevistadas, falta formação para os professores regentes e demais profissionais da escola, o que indica que não se pode definir o saber do professor de forma individualizada, pois nenhum professor define sozinho

em si mesmo o seu próprio saber profissional (Tardif, 2014). Ele é produzido socialmente, o que resulta no ajuste de diversos grupos.

6.4. INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Nesta última categoria, traremos as seguintes temáticas: Intervenção de acomodação e apoio e estratégia pedagógica.

No campo da intervenção de acomodação e apoio para os estudantes com TEA, 63% dos entrevistados responderam que depende da criança. Alguns necessitam de acomodação e apoio, outros não. Foi mencionado que alguns estudantes necessitam de profissional de apoio para comunicação e autocuidado. Outros necessitam de suporte como abafador de ruído. O tipo de suporte varia de acordo com a necessidade da criança.

Os níveis de suporte de TEA, conforme o CID 11, indicam três níveis de suporte de apoio: pouco, substancial e muito substancial. Fica patente que todas as pessoas com TEA necessitam de algum suporte –o que diferencia é o grau de intensidade e os tipos de manifestações:

[...] as manifestações do TEA variam de acordo com a idade e a fase de desenvolvimento da criança. Os prejuízos nas interações sociais envolvem o comportamento não verbal, especialmente aqueles relacionados ao contato visual direto, as expressões faciais e corporais. Na comunicação, poderá afetar tanto as habilidades verbais quanto as não verbais, podendo comprometer o desenvolvimento da linguagem falada e quando falam, podem apresentar dificuldades para manter uma conversação (Capellini; Shibukawa; Rinaldo, 2016, p.88).

27% dos entrevistados alegam que seus alunos identificados com TEA precisam de acomodação e apoio, enquanto 9% alegam que seus estudantes não precisam e 64% afirmam que o suporte e apoio depende dos estudantes. Entre os tipos de acomodação e apoio mencionados estão a adaptação de ambiente, o suporte emocional, o suporte comunicacional e a presença de profissionais de apoio. As professoras compreendem a variabilidade de intensidade e características=: “Não, é bem misto. Eu tenho as crianças com mais autonomia, que não precisam, e eu tenho as crianças que precisam totalmente” (PE6).

Em relação às intervenções pedagógicas, as professoras entrevistadas ressaltaram as diversas estratégias de acordo com a realidade de sua turma (Quadro 6).

Quadro 6- Práticas pedagógicas utilizadas pelas professoras.

Professoras Regentes.	Professoras Especialistas.
Avaliação diferenciada .	Avaliação adaptada.
Adaptação de acordo com a realidade da sala.	Adaptação de atividades e curricular.
Atividade diferente.	Uso de pranchas com imagens.
Jogos.	Jogos.
Agrupamentos.	Plano Educacional Individualizado.
Colaboração do AEE nas atividades pedagógicas.	Ludicidade.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

No cenário educacional discutido pelas professoras entrevistadas, as regentes mencionam suas estratégias, que remetem a abordagens universalistas, ao citar atividades e avaliações diferenciadas, colaboração entre professores (AEE e regentes), e agrupamento de estudantes. Com isso, desenvolvem o currículo adaptado às necessidades coletivas da turma como abordagem pedagógica que reconhece e valoriza a diversidade de habilidades, ritmos e estilos de aprendizagem presentes em sala de aula. Dessa forma, as regentes vão além da padronização, destacando-se como uma ferramenta essencial para uma aprendizagem mais significativa e humana. No entanto, não foram mencionados nem o DUA nem o SSMC, ou alguma estratégia que se aproximasse dessas abordagens pedagógicas. Isso significa que há uma necessidade de formação, para ampliar o repertório didático-pedagógico dos professores, a fim de se apropriar de diversas estratégias e práticas para o acesso ao currículo visando a aprendizagem de todos os estudantes. Assim, o professor poderá permitir que seus estudantes, inclusive os elegíveis aos serviços da Educação Especial, sejam desafiados em seu próprio nível, promovendo a equidade educacional.

Nem todas as abordagens universalistas poderão ser suficientes para algumas especificidades de alguns estudantes com deficiência. Os professores

especialistas em inclusão destacaram adotar práticas pedagógicas individualistas, centradas nas necessidades específicas do estudante elegível aos serviços da Educação Especial. É preciso considerar que o do trabalho do professor AEE em Ilhabela ocorre de duas maneiras: na sala de recurso, em contraturno, e de forma colaborativa, com professor regente, na sala de aula. As estratégias pedagógicas retratam diferenças em relação ao ensino generalizado. Trata-se de uma abordagem que prioriza planos de ensino individualizado (PEI), adaptações curriculares e estratégias direcionadas, como o uso de comunicação alternativa e ampliada (CAA), atividades diferenciadas e acompanhamento individualizado, que estimula o engajamento do estudante. Essas estratégias permitem não apenas a adequação do processo de aprendizagem às capacidades de cada estudante, mas também fortalecem sua autonomia e participação ativa no ambiente escolar. Embora essa metodologia exija maior dedicação e planejamento, ela é fundamental para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva, em que todos tenham oportunidades equitativas de desenvolvimento.

Em relação às intervenções pedagógicas, de modo geral, 36% das entrevistadas dizem utilizar o planejamento educacional individualizado (PEI), de acordo com as especificidades dos estudantes para as intervenções pedagógicas. Considera-se, portanto, o PEI um documento norteador do trabalho a ser desenvolvido na sala de aula comum, no âmbito do AEE, nas atividades colaborativas da unidade educacional e nas demandas de articulação intersetorial. É

[...] um plano de acessibilização curricular, considerando as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais e a articulação com o professor regente e demais profissionais da unidade escolar, nos diferentes espaços; e 2) medidas individualizadas de acesso ao currículo para os estudantes autistas (Brasil, 2024, p. 14).

Quanto ao uso de jogos como ferramenta de aprendizagem, 27% das entrevistadas afirmaram utilizar estes recursos como forma de facilitar a aprendizagem. Araújo e Seabra Júnior (2021) e Barberini (2016) têm se dedicado ao estudo dos jogos como ferramentas pedagógicas para a educação inclusiva, destacando seu potencial para promover a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com e sem deficiência.

Os jogos digitais, como recursos de tecnologia assistiva, têm apresentado significativos resultados em meio à educação inclusiva, no que se espera de estímulos

e respostas nas intervenções pedagógicas com estudantes com TEA (Araújo; Seabra Júnior, 2021). Barberini alerta que, para um trabalho adequado, o professor precisa “sempre buscar e manter contato visual com o aluno com TEA, estimulando a comunicação, mediando brincadeiras entre os alunos, utilizando uma linguagem simples e clara” (2016, p.47-48). Além disso, o autor estimula o usufruto de recursos como computadores, músicas e livros, observando o interesse da criança.

Outros 18% dentre as entrevistadas afirmaram utilizar atividades coletivas ou grupos como forma de favorecer a aprendizagem de seus alunos. A mesma porcentagem mencionou as adaptações curriculares, atividades de acordo com o interesse dos alunos e avaliação diferenciada, enquanto 9% alegaram buscar ajuda do AEE para propor o tipo de atividade a ser desenvolvida em sua sala de aula para seu aluno com deficiência. Este ponto indica que o trabalho colaborativo é essencial para a inclusão escolar ocorrer. É necessária a construção de uma cultura colaborativa com toda a comunidade escolar, a fim de implementar práticas pedagógicas inclusivas (Mâcedo, 2024).

Outros 18% dentre as entrevistadas mencionaram utilizar, como prática pedagógica inclusiva, o uso de atividades com imagens e rotina e apoio de profissional na sala de aula. A CAA não foi diretamente mencionada, mas, ao citar o uso desses recursos, imagem e rotina é possível relacionar a aproximação com o seu uso na escola. Nas observações feitas nas escolas, duas professoras de atendimento educacional especializado utilizavam prancha de comunicação alternativa, pois é um recurso visual que permite ao estudante com prejuízo na comunicação apontar, tocar ou olhar para os itens que deseja comunicar, transmitindo suas necessidades, desejos, sentimentos ou ideias.

7. RECURSO EDUCACIONAL

7.1. DELINEAMENTO DO RECURSO EDUCACIONAL

O Recurso educacional *Aprendendo sobre o TEA* é um guia digital para os educadores dos anos iniciais do município de Ilhabela-SP e demais profissionais da educação que tenham interesse em propostas de práticas pedagógicas para suprir as dificuldades apontadas pelas entrevistadas. Os pontos em questão foram identificados durante as entrevistas feita para superação das barreiras para a inclusão dos alunos identificados com TEA. Trata-se de um material didático informativo digital, que trará um norteamento para atividades e ações inclusivas pedagógicas obtidas pela coleta de dados e analisadas como ferramentas exitosas, que poderão ser compartilhadas com os demais professores, sendo uma espécie de guia educacional. O material também conta com informações relevantes sobre o TEA.

O objetivo educacional é contribuir para a formação dos professores, no intuito de conscientizar e elencar informações relevantes sobre as especificidades desse transtorno.

7.2. PLANEJAMENTO

A abordagem educacional utilizada foi a ADDIE (do inglês, *Analysis, Design, Development, Implementation and Evaluation*, equivalente em português a Análise, Design, Desenvolvimento, Implementação e Avaliação). Trata-se de um modelo de design instrucional comumente utilizado para material didático. Considerando que o objetivo da pesquisa consiste em auxiliar na formação de professores, para aprimorar suas práticas pedagógicas inclusivas para alunos com TEA, o modelo de capacitação ADDIE é a maneira mais usada para atingir objetivos de aprendizado de maneira informacional. Serão consideradas as fases do plano de design instrucional, a saber:

- Análise do contexto e do conteúdo a partir das informações pesquisadas e coletadas nas observações feitas em sala de aula e nas entrevistas online gravadas.
- O conteúdo do material trará informações a respeito do que é o Transtorno do Espectro Autista, com breve histórico da educação especial e das práticas pedagógicas inclusivas.

O material digital foi desenvolvido na plataforma Canva, com textos, imagens, links e vídeos que serão disponibilizados no guia educacional. As imagens serão ilustrações que farão referência aos professores e ao ambiente escolar. Os links vêm de sites ou vídeos que contribuem com informações sobre as práticas pedagógicas inclusivas, reforçando o conceito apresentado. A disponibilização para os professores ocorrerá por meio das mídias sociais, com vídeo explicativo sobre o e-book (Figura 15). O leitor poderá fazer a avaliação do material acessando um link/qr-code na página final do e-book, para fazer suas críticas, sugestões ou elogios. As fases do desenvolvimento do produto estão descritas no Quadro 7.

Quadro 7. Fases do Recurso Educacional

• Levantamento bibliográfico.
• Coleta dos dados: Observação de sala de aula e entrevistas com professores regentes e professores de atendimento educacional especializado.
• Sistematização dos resultados
• Análise dos dados
• Análise de contexto e das informações para o desenvolvimento do produto educacional
• Entrega do produto educacional.
• Divulgação do produto educacional nas redes sociais
• Apresentação do produto educacional nas reuniões de formação de professores, onde foi feita a pesquisa.

Figura 15. E-Book “Aprendendo sobre o TEA



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio desta pesquisa, identificou-se que as formações do professor, inicial e continuada, são fundamentais para uma escola inclusiva. É necessário que o poder público forneça atualizações sobre a temática da educação inclusiva, principalmente sobre o TEA, por meio de formação em serviço, a fim de aproximar os conhecimentos científicos à prática docente. O tempo dentro da carga horária docente ainda se mostra insuficiente para incentivar a formação do professor por meio de engajamento em pesquisas acadêmicas. O formato da formação na rede municipal também demonstrou ser limitado no que tange às necessidades dos docentes diante ao tema em educação inclusiva. No entanto, há consenso que as formações oferecidas contribuem para a prática pedagógica inclusiva. O reconhecimento da importância das diferenças e diversidade contribui significativamente na formação do professor, para que este evite atribuir rótulos e perpetuar estigmas em relação aos estudantes com deficiência na escola. Ainda assim, é preciso oferecer formação a toda a comunidade escolar, uma vez que o estudante participa da escola e todos que nela atuam precisam ter olhar inclusivo.

No contexto escolar, os diagnósticos e as terminologias podem servir apenas para garantir os direitos dos estudantes e para buscar as melhores estratégias na intervenção pedagógica. Os riscos de rótulos quando se percebe uma criança a partir de sua patologia, e não na sua integralidade, podem comprometer a ação pedagógica. Entender os diagnósticos para compreender comportamentos e respostas emocionais dos estudantes é necessário, mas também é essencial reconhecer a individualidade, para favorecer o desenvolvimento do potencial de cada estudante.

Nesta perspectiva, deve-se conhecer as especificidades do Transtorno do Espectro Autista, mas também da variabilidade de características e intensidade do transtorno. Com isso, é possível reconhecer a singularidade do estudante, o que permite a adequação, da parte do professor, de suas práticas pedagógicas e o favorecimento da aprendizagem destes estudantes. A pesquisa apontou como práticas pedagógicas inclusivas as abordagens universalistas, consideradas metodologias voltadas às aprendizagens de todos os estudantes. Quando estas não forem suficientes para contemplar as necessidades individuais recomendou-se a adoção de abordagens específicas.

Assim, constata-se a necessidade de formação aos educadores para se apropriarem das abordagens universalistas, apontadas como estratégias e práticas para o acesso ao currículo visando a aprendizagem de todos os estudantes. Além disso, o trabalho colaborativo, prática transformadora, beneficia não apenas o aluno com necessidades específicas, mas toda a comunidade escolar, promovendo um ambiente mais acolhedor, respeitoso e eficaz para todos.

Nem todas as abordagens universalistas poderão ser suficientes para algumas especificidades de alguns estudantes com deficiência. Um estudante com TEA pode necessitar de abordagens específicas, com o uso de tecnologias assistivas, como a CAA, que demonstraram ser bem eficazes para eliminar barreiras comunicacionais. A adaptação curricular também pode ser uma alternativa, ressaltando que as estratégias não precisam ser substituídas; o professor poderá utilizar as práticas pedagógicas mais adequadas às realidades de sua turma e de seus estudantes com deficiência.

A utilização dos documentos como o Plano de Atendimento de Educação Especializado (PAEE) e o Plano de Educacional Individualizado (PEI) é necessária para favorecer a inclusão e o sucesso acadêmico dos estudantes elegíveis para a educação especial. É imperativo ressaltar que as diferenças devem ser reconhecidas e amparadas, conforme assegurado pelos dispositivos legais vigentes no âmbito da educação especial. A não efetivação desses direitos pode resultar em retrocessos significativos, comprometendo parte dos avanços históricos obtidos nesse campo. Assim, deseja-se que a diversidade dos estudantes e as diferenças que eles apresentam não sejam impedimentos para uma efetiva Educação para Todos.

9. REFERÊNCIAS

- ALENCAR, H.F.; BARBOSA, H.F.; GOMES, R.V.B. Neurodiversidade: aspectos históricos, conceituais e impactos na educação escolar. *In: Congresso Nacional de Educação*, n.7,2021. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2021/ebook2/TRABALHO_EV150_MD7_SA100_ID4942_14102021072507.pdf . Acesso em: 25. Mar.2025.
- ALMEIDA, G. C. F. (2010). Experiência e prática docente: diálogos pertinentes. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd150/experiencia-e-pratica-docente-dialogos-pertinentes.htm> Acesso em 16 de dez. de 2024.
- ALVES, L.E; MONTEIRO, B.M.M; SOUZA, J.C. Comparação da classificação dos transtornos do desenvolvimento infantil por meio do DSM-5, CID-10 e CID-11. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. e6579109058, 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9058/8047>. Acesso em 22 mar.2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** DSM-5-TR: Texto Revisado. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2023
- ARAÚJO, C.P.F.D. (2022). **A mediação pedagógica para a inclusão de alunos com autismo através do modelo ABA**: um estudo nos anos iniciais do ensino fundamental numa escola da rede privada de São Luís-MA. Mestrado em Educação Especial– Faculdade, ano. Disponível em <https://comum.rcaap.pt/entities/publication/080e9624-30e2-4659-a70b-aff15ebb4bc8> . Acesso em 26 mar.2025.
- ARAÚJO, G.S; SEABRA JUNIOR, M.O. Elementos fundamentais para o design de jogos digitais com o foco no treino de competências e habilidades de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 102, p. 120-147, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.102.i260.4033>. Acesso em 26 mar. 2025.
- BARBERINI, K.Y. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvolv.**, v.16, n.1, p. 46-55, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cpdd/v16n1/06.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2019.
- BARDIN, L. Análise de conteúdo. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BLIACHERIS, M. W., & HERNANDEZ, A. (2024). O movimento social da neurodiversidade e a consciência política autista. *Revista Psicologia Política*, 24. Disponível em: <https://submissionpepsic.scielo.br/index.php/rpp/article/view/24081> Acesso em 28. Mar. 2025.
- BENEDETTI, R. H., & MANJINSKI. E. (2024). Os Níveis do Sistema de Suporte Multicamadas (SSMC), Desenho Universal para aprendizagem (DUA) e Abordagem do Ensino Diferenciado (AED). Faculdade Sant'Ana em Revista, 8(2), 339-352.

Disponível em: <https://iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/2585>. Acesso em: 26 mar. 2025.

BERSCH, R.; SCHIRMER, C. R. **Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA**. In: SCHIRMER, Carolina R., et al. Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BLIACHERIS, M. W., & HERNANDEZ, A. (2024). O movimento social da neurodiversidade e a consciência política autista. *Revista Psicologia Política*, 24. O movimento social da neurodiversidade e a consciência política autista | Revista Psicologia Política. Acesso em 28. Mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em 25 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Diário Oficial da União. Brasília: nº 248, 23 de dezembro de 1996. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei%209394.pdf>. Acesso em 26 mar. 2025.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil 2001 a). Parecer nº 17/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: sessão 1, Brasília, DF, p. 46, 17 de agosto de 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a educação especial na educação básica/Secretaria da Educação Especial- MEC: SEESP. 2001. 79 p. (Brasil 2001 b) Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

BRASIL. Parecer CNE/CP1/2002 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: MEC, 2002. BRASIL. Disponível em: portal.mec.gov.br .Acesso em 25 mar. 2025.

BRASIL. Secretaria da Educação Especial. Edital nº-1, de 26 de abril de 2007. Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncional. 2007. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/salas_multifuncionais.pdf. PORTARIA NORMATIVA INTERMINISTERIAL No- 20, DE 24 DE ABRIL DE 2007. Acesso em: 28. Mar. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.738/2008, de 16 de julho de 2008. Lei geral que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, Brasília, DF, 16 jul. 2008a. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/setec-programas-e-aco/es/acordo-gratuidade/240->

programas-e-aco-es-1921564125/piso-salarial-de-professores-1484113857/12253-piso-salarial-profissional-nacional-lei-no-11738-de-1672008. Acesso em 16 de dez. 2024. .

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008 b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 27. Mar.2025.

BRASIL. Ministério da Educação/CNE. Resolução nº 4/2009. Ministério da Educação/CNE. Resolução nº 4/2010. Ministério da Educação. Disponível https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf Acesso em: 28. Mar.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/normas-classificadas-por-assunto/diretrizes-para-a-educacao-basica>. Acesso em: 28. Mar.2025

BRASIL, 2012.Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. LEI Nº 12.764, DE 27 DE DEZEMBRO DE 2012. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. 2012a.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Brasília: Ministério da Saúde, 2014 a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/saude-da-pessoa-com-deficiencia/publicacoes/diretrizes-de-atencao-a-reabilitacao-da-pessoa-com-transtornos-do-espectro-do-autismo.pdf>. Acesso em: 28 Mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota Técnica nº 4, de 23 de janeiro de 2014. Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Brasília, DF: MEC/SECADI/DPEE, 2014c.

BRASIL. Lei nº 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: Presidência da República, 2015 a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 23 mar. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução nº 2/2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: CNE, 2015b. Disponível em <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 26 mar.2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2019. Censo da Educação Básica 2019 – Notas Estatísticas — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep (www.gov.br)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Censo da Educação Básica 2021 [resumo tecnico censo escolar 2021.pdf](https://inep.gov.br/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf) (inep.gov.br)

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar, 2023. Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023> . Acesso em 27. Mar.2025

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da educação básica 2024: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: MEC, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação/ Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº50. Que tratou das Orientações Específicas para o público da Educação Especial: Atendimento aos Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: CNE, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192 . Acesso em 27. Mar.2025.

CAMARGO, S. P. H., SILVA, G. L. D., CRESPO, R. O., OLIVEIRA, C. R. D., & MAGALHÃES, S. L. (2020). Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em revista*, 36, e214220.

CAPELLINI, V.L.M.F; SHIBUKAWA, P.H.S; RINALDO, S.C.O. Práticas pedagógicas colaborativas na alfabetização do aluno com transtorno do espectro autista. **Colloquium Humanarum**, v. 13, n. 2, p.87-94, Presidente Prudente, abr./jun. 2016.

CAPELLINI, V.L.M.F.; DUARTE, P.V.C.; DIPPOLITO.A.P. Transtorno do Espectro Autista (TEA): orientações para as Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio de São Paulo - São Paulo: Unesp, 2024 57 p. ISBN 978-65-86498-38-7. Disponível em [orientacoes-tea-digital.pdf](#), acesso em 26 mar.2025.

CAPELLINI, V. L. M. F., & MENDES, E. G. (2007). O ensino colaborativo favorecendo o desenvolvimento profissional para a inclusão escolar. *Educere et Educare*, 2(4), 113-128. Revista Educação. ISSN: 1809-5208.

CANTO I.D. Uma linda história {Texto e Ilustração} Izadora do Canto- 1. ed. Porto Alegre, RS: Ed. da Autora, 2022. ISBN: 9786500577655.

CAST. Universal Design for Learning guidelines version 2. 2 [graphic organizer]. Wakefield, MA: Author, 2018

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. Data & statistics on autism spectrum disorder. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em: 28 maio 2023.

COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALACIOS, J. (2004). Desenvolvimento Psicológico e Educação-Vol. 3: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais (Vol. 3). 2 Artmed Editora.

CRESWELL, J. W. Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. - Porto Alegre: Artmed, 2007.

CASTRO, P. A., & ALVES, C. D. O. S. (2018). Formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. *Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicações Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)*, v. 7, nº 16, dezembro de 2018, p. 3-25.

DE PAOLI, J.; MACHADO, P. F. L. (2022). Autismos em uma perspectiva Histórico-Cultural. *Revista GESTO-Debate*, 22(01-31). <https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17534>.

EDUCAILHABELA. Secretaria Municipal de Educação. Notícias. Disponível em: [Educailhabela - Portal da Comunidade](#), acesso em 27 de setembro de 2024.

FERNANDES, L.B; SCHLESENER, A.; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista InCantare**, v. 2, n. 1, 2011. <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/incantare/article/view/181>. Acesso em 02 nov 2023.

FONSECA, K. A., et al. (2020). A importância da formação em ajustes curriculares para a implantação de práticas inclusivas. *Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECeT)*, 1(1), 29-49.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GOOGLE Meet. Workspace google. 2025. Disponível em [Google Meet: videoconferência para empresas | Google Workspace](#), acesso em 26. Mar.2025.

HEREDERO, E.S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. **Acta Scientiarum Education Maringá**, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/125135/ISSN2178-5198-2010-32-02-193-208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 06 ago. 2023

JOHNSON, D., JOHNSON, R., & SMITH, K. (1998). A aprendizagem cooperativa retorna às faculdades. *Change*, 3(4), 91-102. Disponível em: https://www.academia.edu/31465604/A_Aprendizagem_Cooperativa_Retorna_%C3%A0s_Faculdades. Acesso em 13. jun. 2025.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. In: *The Nervous Child* Baltimore: Child Care Publication, 1943. p. 217-250. Disponível em: http://www.neurodiversity.com/library_kanner_1943.pdf. Acesso em: 6/8/2025

MACÊDO, M.C.G.F. **Inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA): uma intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente.** 2024. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.

MAPAS BLOG- Mapas de Ilhabela, 2025. Acesso pelo link: [Mapas de Ilhabela - SP | MapasBlog](#). Acessado em 12. maio.25.

MENDES, E. G. et al. Práticas inclusivas inovadoras no contexto da classe comum: dos especialismos às abordagens universalistas. **Campos dos Goytacazes: Encontrografia**, 2023.

MENDES, E.G; VILARONGA, C.A.R; ZERBATO, A.P. O Ensino colaborativo como apoio a inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial. São Carlos: Ed. UFSCar, 2014.

MENDONÇA, F. L. D. R., SILVA, D. N. H., SILVA, K. O. D., & SOUZA, P. H. M. D. (2024). O coletivo, a criação e os processos compensatórios na inclusão. *Revista Psicopedagogia*, 41(124), 33-46. <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240002>

MONTENEGRO, MA; CELERI, EHR; CASELLA, EB. Transtorno do Espectro Autista-TEA: manual prático de diagnóstico e tratamento. **Thieme Revinter Publicações LTDA**, v. X, n. X, 2018. 1ª edição. Rio de Janeiro. ISBN: 978- 85- 5465-080-3.

MONTEIRO, FKDFV (2016). Formação de professores em sistema de comunicação alternativa para pessoas com transtorno do espectro autista-TEA: Uma inserção das tecnologias assistivas em contextos escolares Maranhenses. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/163255/001024183.pdf>. Acesso em 28. Mar. 2025.

NASSIM, CE. Transtorno do Espectro do Autismo: contextos e práticas educacionais / Nassim Chamel Elias, Vanessa Cristina Paulino. -- Documento eletrônico -- São Carlos: EDESPUFSCar, 2022. 54 p ISBN: 978-65-89874-28-7.

NUNES, D. R. P; BARBOSA, J. P. S. e NUNES, L. R. P. **Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura.** *Rev. bras. educ. espec.* [online]. 2021, vol.27, e0212. Epub 15-Jun-2021. ISSN 1980-5470. Em <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0212>. Acesso em 28. mar.2025.

NUNES, S. D. S., SAIA, A. L., & TAVARES, R. E. (2015). Educação inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Psicologia: ciência e profissão*, 35,1106-1119. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/gtPdZxy4yHrX9Lz9txCtQ7c/>. Acesso em 02 SET. 2024.

NUNES, D. R. P., & SCHIMDT, C. (2019). Educação especial e Transtorno do Espectro Autista: das práticas baseadas em evidências à escola. *Cadernos De Pesquisa*, 49(173), 84– 104. Disponível em: [Vista do Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola \(fcc.org.br\)](#). Acesso em 28. Mar.2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE; BANCO MUNDIAL. **Relatório Mundial sobre a Deficiência** (2011). Disponível em: [ORGANIZAÇÃO+MUNDIAL+DA+SAÚDE%3b+BANCO+MUNDIAL.+Relatório+Mundial+sobre+a+Deficiência+\(2011\).&u=a1aHR0cHM6Ly9hcHBzLndoby5pbmQvaXJpcy9iaXRzdHJIYW0vaGFuZGxlLzEwNjY1LzQ0NTc1Lzk3ODg1NjQwNDcwMjBfcG9yLnBkZg&ntb=1](https://www.bancomundial.org/pt/publicacoes/relatorio-mundial-sobre-a-deficiencia-2011). Acesso em: 28 mar. 2025.

ONU. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (Convenção de Nova York). Nova Iorque, Estados Unidos, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/governodigital/pt-br/legislacao/ConvenoDireitosPessoasDeficinciaComentada.pdf> Acesso em 28 mar. 2025.

ORRÚ, S. E. (2024). *O autismo em meninas e mulheres: Diferença e interseccionalidade*. Editora Vozes. ISBN:9788532667632.

ORTEGA, F. Deficiência, autismo e neurodiversidade/ Disability, autism and neurodiversity. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(1): p. 67-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPcMbsxyfF3CXSLwTcprwC/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 22/05/2024.

OLIVEIRA, B. M., (2018). O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. *Revista Educação Especial*, 31(61), 299-310. <https://doi.org/10.5902/1984686X24248>

PASSERINO, L. M., BEZ, M. R., & VICARI, R. M. (2013). Formação de professores em comunicação alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista educação especial**. Santa Maria, RS. Vol. 26, n. 47 (set./dez. 2013), p. 619-638. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/204012>. Acesso em: 28. Mar.2025.

PEREIRA, R. M., & NASCIMENTO, C. (2023). Meditações fenomenológicas sobre o autismo. *Fenomenologia, educação e saúde*, 1, 16-60. ISBN 978-65-85725-35-4 DOI 10.22350/9786585725354 Disponível em: <http://www.editorafi.org>. Acesso em 29 mar.2025.

PEREIRA, G. S., BRITO, L. B., KOBIAISHI, B. G., & ROCHA, A. N. D. C. (2015). A inserção da comunicação alternativa por meio do conto e reconto de histórias com crianças com transtorno do espectro do autismo. Disponível em : <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/b2610930-5515-44b6-94b5-f877652ac9eb>. Acesso em 10. jun. 2025.

PICOLLO, G. M. (2025). *Se Todo Mundo é Deficiente, Ninguém é Deficiente: O Complexo Biológico, Cultural, Econômico e Político do Autismo*. Editora Appris. ISBN: 9786525072630.

PIMENTEL, A. G. L., & FERNANDES, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology-Communication Research*, 19(2), 171-178. Disponível em:

scielo.br/j/acr/a/S9vVj4QZJHQrnsZy3Tx55Tj/?format=pdf&lang=pt. Acesso em 12 de ago. 2025.

REBELO, A. S., & KASSAR, M. D. C. M. (2020). Gestão da Educação Especial no Brasil e conservadorismo político: notas sobre uma história persistente. *Educação e Fronteiras*, 10(30), 153-169. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/educacao/article/view/13182>. Acesso em 11 de ago.2025

RIBEIRO, F. C; SILVA, S. S; BORGES FILHO, E. F. Educação Especial e Inclusiva: Apontamentos históricos e legais sobre a formação docente na perspectiva da inclusão no Brasil. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 02, Vol. 06, pp. 75-102. Fevereiro de 2021. ISSN: 2448-0959. Link de acesso: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/historicos-e-legais>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/historicos-e-legais. Acesso em 28.mar. 2025.

RODRIGUES, R. V., BUREI, A. P., & STANGHERÇIN, D. C. (2017). Comunicação alternativa: discutindo a prática pedagógica e a utilização desses recursos. *Criar Educação*, 6(2). Disponível em: https://www.academia.edu/92801332/Comunica%C3%A7%C3%A3o_Alternativa_Discutindo_a_Pr%C3%A1tica_Pedag%C3%B3gica_e_a_Utiliza%C3%A7%C3%A3o_Desses_Recurso. Acesso em 13 de ago. 2025.

ROTTA, N. T.; OHLWEILER, L.; DOS SANTOS RIESGO, R. Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar. Porto Alegre Artmed Editora, 2016

RUTTER, M. L. Progress in understanding autism: 2007-2010. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, [S.l.], v. 41, n. 4, p. 395-404, 2011. doi:[10.1007/s10803-011-1184-2](https://doi.org/10.1007/s10803-011-1184-2).

SAINT-EXUPÉRY, A. O pequeno príncipe. 48. ed. Rio de Janeiro: Agir, 2009.

SAMPAIO, C M. T.; OLIVEIRA, G. F. O Desafio da Leitura e da Escrita em Crianças com Perturbação do Espectro do Autismo. **ID on line. Revista de psicologia**, [S.l.], v. 11, n. 36, p. 343-362, jul. 2017. ISSN 1981-1179. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/796/1141>>. Acesso em 28. Mar.2025.

SANTOS, K. S.; MENDES, E. G.. (2021). Ensinar a todos e a cada um em escolas inclusivas: a abordagem do ensino diferenciado. *Revista Teias*, 22(66), 40. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.57138>

SANTOS, J. R., MENDES, E. G., & VILARONGA, C. A. R. Planejamento Educacional Individualizado (Pei): O Que É Necessário Saber Sobre Os Dados Pessoais Do Estudante Da Educação. Anais do 1º Disseminando saberes da Educação Especial (DISSEE): Temas Atuais, Pesquisas e Inovação, 2023. EDESP-UFSCAR. ISBN: 978-65-89874-68-3. Especial.Link:https://www.edesp.ufscar.br/arquivos/livros/anais-dissee_2023.pdf#page=54

SANTOS, C. (2016). Os desafios da formação de professores nos anos 1990. *Unoesc & Ciência-ACHS*, 7(1), 111-120. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/achs/article/view/9937>, acesso em 25 mar.2025.

SANTOS, K. D. S. (2021). Avaliação de um programa de formação docente sobre inclusão escolar aliando ensino colaborativo e diferenciado. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/6d811c8a-7c4a-4ef2-bcb5-9c8daa741dd1>. Acesso em 28. Mar. 2025.

SÃO PAULO. **LEI Nº 17.897, DE 09 DE ABRIL DE 2024**. Institui o uso do Cordão de Girassol como instrumento auxiliar de orientação para identificação de pessoas com deficiências ocultas no Estado de São Paulo. Disponível em: [LEI Nº 17.897, DE 09 DE ABRIL DE 2024 - Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo](#). Acesso em 28. Mar. 2025

SÃO PAULO (Estado). Política de Educação Especial do Estado de São Paulo, 2021. Disponível em, <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/09/PEE-SP-DOCUMENTO-OFICIAL.pdf>. Acesso em 28. Mar.2025.

SCAVONI, M. P. P. Representações sociais de professores sobre inclusão e o projeto político pedagógico: a escola em movimento. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2016.195fls.Disponível em:https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/136268/scavoni_mpp_me_m ar.pdf?sequence=3 . Acesso em 04 de Ag. de 2023

SCHLÜNZEN, E.; RINALDI, R.; SANTOS, D. Inclusão escolar: marcos legais, atendimento educacional especializado e possibilidade de sucesso escolar para pessoas com deficiência. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 148-160, v. 9.

SERRA, D. (2018). Alfabetização de alunos com TEA. E-Nuppes. [[Links](#)]. Acesso em 28. Mar.2025.

SILVA, T. T. Da, Identidade e Diferença; a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva(org.), Stuart Hall, Kathryn Woodward. 11. ed.- Petrópolis- RJ: Vozes, 2012. ISBN: 978- 85- 326- 2413-0.

SORIANO, F. D. F. Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista. Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2022. Acesso em 13 de mar. 2024. Disponívem em: [Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com Transtorno do Espectro Autista](#).

SOUZA, L. B. P. (2023). FORMAÇÃO CONTINUADA: QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE. *Revista Ibero-Americana De Humanidades, Ciências E Educação*, 9(5), 2249–2261. Disponível em <https://doi.org/10.51891/rease.v9i5.9969>. Acesso em: 28. Mar. 2025

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de 58 ANAIS DO 1º DISSEMINANDO SABERES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL (DISSEE): TEMAS ATUAIS, PESQUISAS E INOVAÇÃO* Educação, v. 23 e230076, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782018000100261&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 12 maio.2025.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2014. ISBN 9788532644282- Edição Digital.

TOGASHI, C. M.; WALTER, C. C. de F. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com transtorno do espectro do autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, p. 351-366, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tZTpdk6vY9sNgZvSwkvvrzcn/?format=html&lang=pt>. Acesso em 28. Mar. 2025

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. 1990. Unesco, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em: 14 fev. 2024.

UNESCO. *Declaración de Salamanca Y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*. España: UNESCO: Ministerio de Educación y Ciencia, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa. Acesso em: 14 fev. 2024.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO Brasil, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 14 fev. 2024.

VALERA, J. R. (2015). Deficiência intelectual e adaptação curricular sob o olhar de teses e dissertações. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/f894c5c8-b36d-40e2-8c87-50da375daba6>. Acesso em 23. maio.2025

VIGOTSKI, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37 (4), 861-870. [[Links](#)]

WALTER, C. C. F.; NUNES, L. R. D. O. P. Comunicação alternativa para alunos com autismo no ensino regular. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 587-601, 2013.

WEIZENMANN, L. S., PEZZI, F. A. S., & ZANOM, R. B. (2020). Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24 e217841. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/NwnK5kF4zM9m9XRynr53nwF/?lang=pt>. Acesso em 27. Mar. 2025.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID): revisão 11., 2022. Disponível em: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>. Acesso em: 06 de jan. de 2023.

ZABOROSKI, A. P.; MATA, S. P.; SORIANO, K. R.; MARTINS, P. T. O ENSINO COLABORATIVO E A FORMAÇÃO PERMANENTE DOS PROFESSORES PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, Marília, SP, v. 4, n. 1, 2017. DOI: [10.36311/2358-8845.2018.v4n1.10.p119](https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v4n1.10.p119). Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7334>. Acesso em: 12 ago. 2025.

ZAR, J.. Biostatistical analysis. 5th. ed. New Jersey: Prentice Hall. 2010.

ZERBATO, A. P., & MENDES, E. G. (2018). Desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. *Educação Unisinos*, 22(2), 147-155. <https://www.redalyc.org/journal/4496/449657611004/449657611004.pdf>

ZERBATO, A. P., & MENDES, E. G. (2021). O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. *Educação e Pesquisa*, 47, e233730. Disponível em : https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=html&lang=pt_ Acesso em :26. Maio.2025.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da Pesquisa: “Formação do professor na perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas voltada aos alunos com transtorno do espectro autista nas escolas de ensino fundamental I das escolas públicas de Ilhabela”

Nome da pesquisadora: Erica de Lima Pedroso

Nome do Orientador: Eduardo Galhardo

1. **Natureza da pesquisa:** o Sra. (sr.) está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa que tem como finalidade verificar se a formação inicial ou continuada dos professores do ensino fundamental I das escolas do município de Ilhabela os preparou para atuarem junto aos estudantes com TEA na perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos alunos diagnosticados com transtorno do espectro autista.

2. **Participantes da pesquisa:** (No total 16 professores do município de Ilhabela, 2 por cada escola, sendo 1 professor regente de sala de aula e outro professor de atendimento educacional especializado (apoio de sala ou professor da sala de recursos multifuncional).

3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a Sra. (Sr.) permitirá que a pesquisadora faça observações na sala de aula, leia documentos escolares, como planos de ensino e relatórios e faça uma entrevista.

4. **Sobre as entrevistas:** A entrevista ocorrerá de forma online, gravada pela plataforma meet.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução CNS 510\16 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Mas por se tratar de uma pesquisa exploratória poderá haver invasão do espaço particular dos sujeitos pesquisados.

6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** Sua identidade, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

8. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a Sra. (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as práticas pedagógicas inclusivas de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir com a formação dos professores nas escolas,

onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. **Pagamento:** a Sra. (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A Sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a Sra. (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário, através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador: Erica de Lima Pedroso.

Orientador: Eduardo Galhardo.

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coodenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA

A entrevista será realizada de forma online e individual pelo aplicativo meet em horário e dia agendado com os professores. Após a autorização do Comitê de ética

1. Há quanto tempo leciona na área de atuação?
2. Possui pós-graduação na área docente?
3. Possui pós-graduação na área de educação especial / inclusiva?
4. Possui cursos de aperfeiçoamento que não seja pós-graduação na área da educação especial /inclusiva?
5. A rede municipal de educação oferece formação em educação especial/ inclusiva?
6. Se sim, você considera que as formações contribuíram para sua prática pedagógica ser mais inclusiva?
7. Possui alunos com transtorno do espectro autista?
8. Como você considera seu conhecimento na área do transtorno do espectro autista?
9. Caso você considere apresentar pouco conhecimento para atuar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista, que aspecto você considera que tenha sido o principal responsável pela falha na sua formação, em relação ao trabalho com a inclusão
10. Onde costuma buscar informações a respeito do transtorno do espectro autista?
11. A criança desenvolve a atividade sem precisar de intervenções de acomodação e apoio para participação na sala de aula?
12. Você obteve alguma orientação para o trabalho com seu estudante com TEA?
13. Se você pudesse escolher entre trabalhar ou não com este estudante receber o que você teria escolhido na ocasião? Por quê?
14. Apresentaria a mesma escolha hoje? Por quê?
15. Qual é sua avaliação das suas colegas, da coordenação pedagógica, dos profissionais de apoio, da direção da escola em relação à inclusão de crianças com o diagnóstico de TEA?
16. Que tipos de adaptações ou intervenções é feito nas aulas?

17. Quais são as maiores dificuldades encontradas para promover a inclusão do aluno na aula?
18. Qual é sua percepção dos efeitos da inclusão no sistema de educação?
19. Qual é sua opinião sobre a inclusão dos estudantes com TEA nas escolas públicas?
20. Qual sua avaliação do processo de inclusão dos estudantes com TEA nesta escola que atua?

APÊNDICE C - TERMO DE CIÊNCIA DO RESPONSÁVEL PELO CAMPO DE ESTUDO



R. Prefeito Mariano Procópio de Araújo Carvalho, 86 – Perequê – CEP 11630-000
Estado de São Paulo – Brasil – Fone/Fax (012) 3896-9200
CNPJ 46.482.865/0001-32 HOME PAGE – <http://www.ilhabela.sp.gov.br>
Home page: www.educacaoilhabela.ibl.com.br



Secretaria Municipal de Educação

Declaração

DECLARO que tenho CIÊNCIA E AUTORIZO, o desenvolvimento da pesquisa intitulada “Formação do professor na perspectiva de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para alunos no Espectro Autista no ensino fundamental I das escolas públicas de Ilhabela”, a ser conduzida pelo Sra. Erica de Lima Pedroso, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-Graduação em Educação inclusiva da Faculdade de Ciência e Tecnologia de Presidente Prudente/ UNESP, orientada pelo Prof. Dr. Eduardo Galhardo, nas escolas municipais do ensino fundamental I de Ilhabela- SP.

Sem mais para o momento, reitero votos de estima e consideração.

Ilhabela, 17 de agosto de 2023


Nome, carimbo e assinatura do Responsável pelo local

Kelly Tirado Carvalho
RG 18.167.092-6.
Diretoria Pedagógica

APÊNDICE D - PARECER DA PLATAFORMA BRASIL

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - UNESP/CAMPUS PRESIDENTE PRUDENTE



Continuação do Parecer: 6.591.387

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2226285.pdf	23/11/2023 17:52:02		Aceito
Outros	Roteiro_entrevista.pdf	23/11/2023 17:40:57	ERICA DE LIMA PEDROSO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_assinado_assinado.pdf	23/11/2023 17:38:41	ERICA DE LIMA PEDROSO	Aceito
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2226285.pdf	17/11/2023 15:23:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_LIVRE_E_ESCLARECIDO_assinado_assinado.pdf	16/11/2023 17:39:39	ERICA DE LIMA PEDROSO	Recusado
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracao_de_autorizacao_prefeitura.pdf	16/11/2023 17:37:43	ERICA DE LIMA PEDROSO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	termo_de_responsabilidade_dados_e_arquivos_assinado.pdf	16/11/2023 17:29:11	ERICA DE LIMA PEDROSO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_EricaPedroso091023_assinado_assinado.pdf	16/11/2023 17:23:14	ERICA DE LIMA PEDROSO	Aceito
Outros	roteiro_observacao.pdf	16/11/2023 17:19:18	ERICA DE LIMA PEDROSO	Aceito
Outros	roteiro_de_entrevista.pdf	16/11/2023 17:12:42	ERICA DE LIMA PEDROSO	Recusado
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Erica.pdf	16/11/2023 17:08:31	ERICA DE LIMA PEDROSO	Aceito
Cronograma	cronograma_EricaDeLimaPedroso.pdf	16/11/2023 16:04:27	ERICA DE LIMA PEDROSO	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto_assinado.pdf	16/11/2023 15:59:56	ERICA DE LIMA PEDROSO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Roberto Simonsen, 305 - Faculdade de Ciência e Tecnologia da Unesp Prédio da Administração - SI 04
Bairro: Centro Educacional **CEP:** 19.060-900
UF: SP **Município:** PRESIDENTE PRUDENTE
Telefone: (18)3229-5315 **Fax:** (18)3229-5300 **E-mail:** cep.fct@unesp.br