



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

CHRISTIAN BUSINESS SCHOOL

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO

DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

SILVANA GAVIOLI

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO PARA O ESTUDANTE COM TRANSTORNO
DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE RIO
CRESPO - RO

PARIS, 2026



Supervision: French Ministry of National Education (UAI célibataire
- License 0756680D - Académie: Paris) Address: 40 rue Alexandre
Dumas 75011 - PARIS ISNI 0000000489421281



State Registration: P19000015578 - Federal
Registry: EIN 38-4107942 5728 Major Blvd, Ste 530
Orlando, FL 32819 US - ISNI 0000000489421281



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

SILVANA GAVIOLI

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO PARA O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE RIO CRESPO - RO



Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da CHRISTIAN BUSINESS SCHOOL, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Ciências da Educação. Área de concentração: Educação.

Linha de pesquisa: Currículo e didática escolar.

Orientador (a): Profa. Dra. Rozineide Iraci Pereira da Silva

PARIS, 2026



Supervision: French Ministry of National Education (UAI célibataire - License 0756680D - Académie: Paris) Address: 40 rue Alexandre Dumas 75011 - PARIS ISNI 0000000489421281



State Registration: P19000015578 - Federal Registry: EIN 38-4107942 5728 Major Blvd, Ste 530 Orlando, FL 32819 US - ISNI 0000000489421281



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608



40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS
Identifiant: 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

Gavioli, Silvana.

Os Desafios da Inclusão para o Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma Escola no Município de Rio Crespo - RO. Silvana Gavioli / Christian Business School/ Paris, 2026.

134 f.: il.

Orientadora: Profa. Dra. Rozineide Iraci Pereira da Silva

Tese (Doutorado em Ciências da Educação). Christian Business School/ Paris. 2026.

1. Inclusão. 2. Transtorno do Espectro Autista. 3. Escola. 4. Município do Rio Crespo. I. Rozineide Iraci Pereira da Silva (Orient.). II. Christian Business School. III. Os Desafios da Inclusão para o Estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma Escola no Município de Rio Crespo - RO.

Paris/FR/Biblioteca CBS

Elaborado por Miriam Portela Wanderley de Medeiros – CRB-4/1183



Supervision: French Ministry of National Education (UAI célibataire
- License 0756680D - Académie: Paris) Address: 40 rue Alexandre
Dumas 75011 - PARIS ISNI 0000000489421281



State Registration: P19000015578 - Federal
Registry: EIN 38-4107942 5728 Major Blvd, Ste 530
Orlando, FL 32819 US - ISNI 0000000489421281



Christian Business School

40 Rue Alexandre Dumas Acheminement 75011 PARIS

www.cbsead.com

Identifiant : 0756680D - ISNI 0000 0005 1674 7608

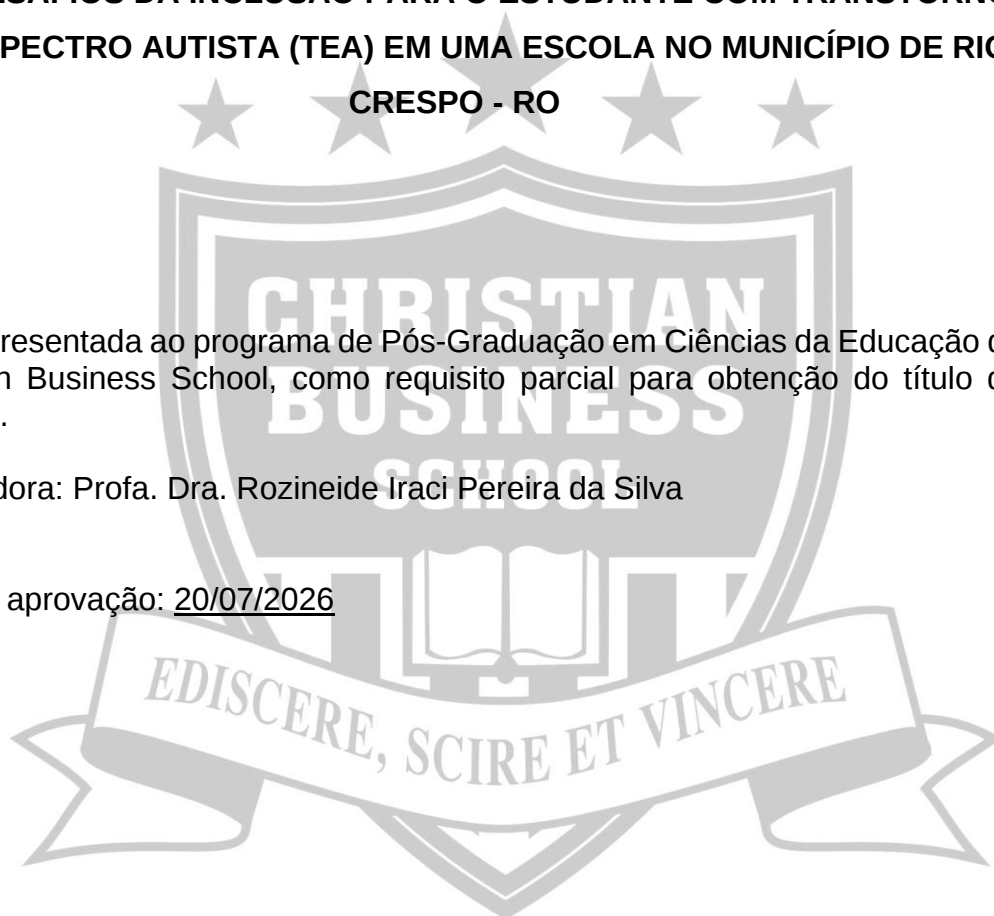
SILVANA GAVIOLI

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO PARA O ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA ESCOLA NO MUNICÍPIO DE RIO CRESPO - RO

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Christian Business School, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora.

Orientadora: Profa. Dra. Rozineide Iraci Pereira da Silva

Data de aprovação: 20/07/2026



Rozineide Iraci Pereira da Silva

Dra. Rozineide Iraci Pereira da Silva
Orientadora

Elton Gomes dos Reis

Dr. Elton Gomes dos Reis

Nilton Soares Formiga

Dr. Nilton Soares Formiga

PARIS, 2026



Supervision: French Ministry of National Education (UAI célibataire
- License 0756680D - Académie: Paris) Address: 40 rue Alexandre
Dumas 75011 - PARIS ISNI 0000000489421281



State Registration: P19000015578 - Federal
Registry: EIN 38-4107942 5728 Major Blvd, Ste 530
Orlando, FL 32819 US - ISNI 0000000489421281

Dedico

Este estudo à comunidade científica e aos profissionais da educação inclusiva, bem como aos participantes da pesquisa da Escola Vaneide de Oliveira, no município de Rio Crespo – RO, na expectativa de que contribua para a compreensão e o enfrentamento dos desafios da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

AGRADECIMENTOS

Esta tese não seria possível sem a colaboração de várias pessoas. Por esse motivo, agradeço:

Ao meu esposo, pelo apoio e incentivo, Sandi Calisto de Souza.

A minha orientadora, Profa. Dra. Rozineide Iraci Pereira da Silva, pelo direcionamento, sugestões e ideias valiosas que foram de grande importância para a construção exitosa da dissertação.

Aos meus colegas de turma, que estiveram sempre unidos uns ajudando os outros e compartilhando o processo de construção de cada trabalho, ajudando no direcionamento das minhas reflexões.

A direção da escola Vaneide de Oliveira pela compreensão e apoio diante dos momentos em que precisei me ausentar para agilizar o processo de escrita desse trabalho.

A minha mãe Flora Moreira Gavioli, e aos meus filhos Jakeline Gavioli de Souza e Silva, José Lucas Gavioli de Souza e Silva. sempre colaborando na administração das tarefas da casa, para que eu pudesse me dedicar ao curso.

E finalmente a todos os amigos e familiares que sempre torceram pelo meu sucesso.



*“A educação é um direito de todos, e aprender juntos é a melhor forma de construir
uma sociedade mais justa”.*

Mantoan

RESUMO

A tese investiga a inclusão de estudantes com TEA na Escola em Rio Crespo–RO, articulando fundamentos teóricos da educação inclusiva, diagnóstico do contexto escolar e proposições de melhoria. O objetivo geral desta pesquisa é analisar os desafios enfrentados pela escola, no município de Rio Crespo-RO, no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como a identificação das estratégias pedagógicas, institucionais e comunitárias adotadas para superar tais barreiras promovendo uma educação inclusiva efetiva. Partindo do reconhecimento de que o direito à educação inclusiva está assegurado no marco legal, o estudo mostra que a efetivação desse direito esbarra em entraves estruturais e pedagógicos, especialmente em redes do interior, onde a matrícula nem sempre se converte em participação e aprendizagem. Metodologicamente, a pesquisa utilizou os procedimentos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo com abordagens quali-quantitativa, de natureza aplicada com os objetivos exploratórios descritivos, foi utilizado como instrumento um questionário aplicado aos docentes e gestores, priorizando a leitura das práticas cotidianas e das percepções sobre barreiras e apoios, sendo que o retrato institucional indica condições básicas de acessibilidade física, porém lacunas em acessibilidade pedagógica, recursos tecnológicos, formação continuada e articulação intersetorial. Entre os achados, destacam-se a necessidade de formação específica para uso qualificado de estratégias como histórias sociais, vídeo-modelagem e suportes visuais; a importância de rotinas colaborativas entre professores, gestão e famílias; e a adoção de avaliação formativa e currículo flexível inspirados no Desenho Universal para a Aprendizagem. Conclui-se que a inclusão efetiva requer alinhar culturas, políticas e práticas, com investimentos em formação, infraestrutura e governança intersetorial, fortalecendo a corresponsabilidade escola–família–comunidade para transformar presença em pertencimento e sucesso acadêmico.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista. Escola. Município do Rio Crespo.



ABSTRACT

This thesis investigates the inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) at the School in Rio Crespo, Rondônia, by linking the theoretical foundations of inclusive education with an analysis of the school context and proposals for improvement. The research aims to analyze the challenges faced by the school in the inclusion process for students with ASD, as well as to identify the pedagogical, institutional, and community strategies adopted to overcome barriers and foster effective inclusive education. While acknowledging that the right to inclusive education is guaranteed by the legal framework, the study demonstrates that the realization of these right encounters structural and pedagogical obstacles particularly in schools located in the interior where enrollment does not always translate into active participation and learning. Methodologically, the study employed bibliographic and documentary research alongside fieldwork, utilizing a mixed-methods (qualitative-quantitative) approach of an applied nature with exploratory and descriptive objectives. Data collection involved a questionnaire administered to teachers and administrators, focusing on daily practices and perceptions regarding barriers and support systems. The institutional profile reveals basic physical accessibility but highlights gaps in pedagogical accessibility, technological resources, continuing education, and intersectoral coordination. Key findings include the need for specialized training in the effective use of strategies such as social stories, video modeling, and visual supports; the importance of collaborative routines involving teachers, administrators, and families; and the adoption of formative assessment and flexible curricula inspired by Universal Design for Learning (UDL). The study concludes that effective inclusion requires aligning cultures, policies, and practices through investments in training, infrastructure, and intersectoral governance, thereby strengthening the shared responsibility among school, family, and community to transform mere presence into a sense of belonging and academic success.

Keywords: Inclusion. Autism Spectrum Disorder. School. Municipality of Rio Crespo.



LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
ART - Artigo
CAA - Comunicação Aumentativa e Alternativa
CEB - Câmara de Educação Básica
CNE - Conselho Nacional de Educação
DSM - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
DUA - Desenho Universal para Aprendizagem
EJA - Educação de Jovens e Adultos
LBI - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
Nº - Número
ONU - Organização das Nações Unidas
PBL - Aprendizagem Baseada em Projetos
PDCA - Planejar, Executar, Chegar, Ajustar
PEI - Plano Educacional Especializado
PLE - *Project Led Education*
PNE - Plano Nacional de Educação
RO - Rondônia
S.D. - Sem data
TA - Tecnologia Assistiva
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEA - Transtorno do Espectro Autista
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Cargo/Função ocupada.....	80
Gráfico 2: Tempo de experiência na escola.....	81
Gráfico 3: Se possui conhecimento suficiente acerca do TEA.....	82
Gráfico 4: Se participou em formações ou capacitações sobre o TEA.....	85
Gráfico 5: Se a escola oferece recursos adequados para atender às necessidades dos alunos com TEA.....	86
Gráfico 6: Se a Escola Vaneide de Oliveira configura um ambiente escolar acessível e inclusivo.....	92
Gráfico 7: Interação dos alunos com TEA com os colegas de classe.....	98
Gráfico 8: Desafios para a inclusão dos alunos com TEA.....	107
Gráfico 9: Identificação de oportunidades para a inclusão dos alunos com TEA na escola.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Recursos adequados para atender as necessidades dos alunos com TEA.....	89
Tabela 2: Melhorias a serem implementadas na escola Vaneide de Oliveira.....	95
Tabela 3: Avaliação quanto à interação dos alunos com TEA com seus colegas de classe.....	101
Tabela 4: Medidas para a promoção da inclusão social dos alunos com TEA.....	104
Tabela 5: Oportunidades de inclusão existentes.....	112
Tabela 6: Sugestões de melhorias para a inclusão dos alunos com TEA na Escola Vaneide de Oliveira.....	115



SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	14
2.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	21
2.1	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	21
2.1.1	Histórico da educação inclusiva no Brasil.....	21
2.1.2	Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação Inclusiva.....	25
2.1.3	Legislação Nacional e Internacional sobre Educação Inclusiva...	29
2.1.4	A Formação Docente para a Inclusão.....	31
2.1.5	Currículo, Avaliação e Acessibilidade.....	34
2.1.6	Educação Inclusiva em Contextos Rurais.....	36
2.1.7	Práticas Inclusivas no Cotidiano Escolar.....	38
2.1.7.1	Desenho Universal para a Aprendizagem.....	38
2.1.7.2	Tecnologias assistivas.....	44
2.1.7.3	Metodologias ativas.....	46
2.2	O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR.....	50
2.2.1	Características e Diagnóstico do TEA.....	51
2.2.2	Conceitos Fundantes de Inclusão e Equidade Educacional.....	53
2.2.3	As Necessidades Educacionais dos Estudantes com TEA.....	56
2.2.4	Estratégias Pedagógicas para o Atendimento ao Estudante com TEA.....	58
2.2.5	O Papel da Equipe Multidisciplinar.....	61
2.2.6	A Importância do Envolvimento da Família.....	65
2.2.7	Barreiras Atitudinais, Estruturais e Didáticas.....	67
3.	METODOLOGIA.....	72
3.1	Quanto á natureza	72
3.2	Quanto à abordagem do problema	73
3.3	Quanto aos procedimentos técnicos.....	75
3.4	Local da pesquisa.....	76
3.5	Universo, amostra e amostragem da pesquisa	76
3.6	Instrumento para coleta de dados.....	78
4.	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	79
4.1	Contextualização da Escola Vaneide de Oliveira no Município de Rio Crespo – RO.....	79
4.2	Perfil dos professores respondentes.....	80
4.3	Conhecimento sobre o TEA, Acessibilidade, Ambiente Escolar e Interações Sociais.....	81
4.4	Desafios, oportunidades e sugestões.....	107
5.	CONCLUSÃO.....	118
	REFERÊNCIAS.....	125
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	133

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com TEA representa um dos maiores desafios contemporâneos enfrentados pelo sistema educacional brasileiro, sobretudo em contextos de maior vulnerabilidade social e geográfica e, muito embora os avanços legislativos tenham assegurado o direito à educação inclusiva, conforme preceituam a LBI (Lei nº 13.146/2015) e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), a implementação efetiva desses dispositivos legais ainda esbarra em obstáculos práticos, estruturais e pedagógicos, especialmente em municípios do interior e em escolas situadas em áreas rurais, como é o caso da Escola no município de Rio Crespo, estado de Rondônia.

O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por comprometimentos nas áreas da comunicação social, comportamento e interesses restritos, exigindo abordagens pedagógicas personalizadas, ambientes escolares adaptados e profissionais capacitados para o atendimento às especificidades desse público e, nesse sentido, a construção de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva demanda não apenas a presença física do estudante com TEA na sala de aula comum, mas a efetiva promoção de sua aprendizagem, participação social e desenvolvimento integral. No entanto, muitas escolas públicas, sobretudo em regiões com recursos limitados, não dispõem das condições necessárias para enfrentar tais exigências com qualidade e equidade.

É nesse cenário que emerge a relevância da presente investigação, ao propor-se a analisar os desafios enfrentados pela Escola na inclusão de estudantes com TEA, considerando a formação e atuação dos professores, a presença (ou ausência) de recursos pedagógicos e estruturais, as estratégias institucionais adotadas e a articulação com as famílias. A escolha dessa escola como *lócus* da pesquisa decorre de sua posição estratégica no município e de sua crescente demanda por atendimento inclusivo, o que a torna um espaço privilegiado para compreender as dificuldades e potencialidades da inclusão escolar no interior da Amazônia Legal.

Ao abordar a inclusão de estudantes com TEA sob uma perspectiva crítica e contextualizada, esta dissertação contribui para o fortalecimento do debate sobre a equidade educacional em territórios historicamente marginalizados e, mais do que relatar carências ou reforçar estigmas, a proposta é investigar com

profundidade as práticas pedagógicas e os arranjos institucionais que têm sido implementados ainda que de forma incipiente para responder às exigências da inclusão.

A presente pesquisa justifica-se, inicialmente, pela urgência de consolidar práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas no contexto da educação básica brasileira, em especial no que se refere à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois, apesar dos avanços legislativos e normativos que asseguram o direito à educação no ambiente escolar comum, há um distanciamento considerável entre o que está previsto nas políticas públicas e o que efetivamente se materializa nas práticas cotidianas das escolas, sobretudo em municípios do interior e em realidades rurais como a de Rio Crespo, Rondônia.

Sob o ponto de vista científico, o estudo se insere no campo da educação especial com ênfase na interface entre gestão escolar, formação docente e práticas pedagógicas adaptadas, subsistindo, aqui, uma lacuna na literatura quanto à compreensão dos desafios enfrentados por escolas localizadas em territórios com baixo índice de desenvolvimento e escasso apoio institucional. Ao investigar a realidade concreta da Escola, esta dissertação oferece contribuições originais ao debate acadêmico, ao mesmo tempo em que amplia o conhecimento sobre as condições de inclusão de alunos com TEA em cenários educacionais periféricos, frequentemente negligenciados nos grandes estudos nacionais.

No plano pedagógico, a pesquisa visa subsidiar a tomada de decisões por parte de gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores da educação básica que atuam com estudantes neurodivergentes e, desta forma, ao proceder com o mapeamento das barreiras e identificar estratégias efetivas de acolhimento, adaptação curricular e mediação da aprendizagem, o estudo é capaz de contribuir para o aprimoramento das práticas escolares e o fortalecimento de uma cultura institucional mais sensível à diversidade. Além disso, os dados gerados poderão apoiar a elaboração de ações formativas voltadas aos profissionais da educação, contribuindo para a construção de uma escola que compreenda e respeite as diferenças como elemento constitutivo do processo educativo.

Do ponto de vista social, a justificativa da pesquisa se ancora na defesa da equidade e da justiça educacional como valores inegociáveis no Estado



Democrático de Direito, eis que crianças e adolescentes com TEA, especialmente em contextos de exclusão socioeconômica e territorial, enfrentam múltiplas formas de barreira, a saber: estigmas culturais, ausência de políticas de apoio, lacunas na formação docente e infraestrutura inadequada.

Ademais, tem-se que esta investigação se justifica pela oportunidade de conferir visibilidade a um cenário local e específico a Escola que se constitui como microcosmo dos desafios vividos por tantas outras instituições públicas no interior do Brasil. A partir da escuta qualificada de professores, gestores e famílias, foi possível não apenas problematizar os entraves existentes, mas também reconhecer experiências, estratégias e caminhos possíveis para uma inclusão mais efetiva.

A presente pesquisa delimita-se ao estudo dos desafios enfrentados pela Escola, localizada no município de Rio Crespo, estado de Rondônia, no que diz respeito à inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja investigação concentra-se especificamente na análise das práticas pedagógicas, recursos disponíveis, formação docente e suporte institucional relacionados ao processo de inclusão desses alunos na educação básica. Dessa forma, o foco não recai sobre a caracterização clínica do transtorno, mas sobre os aspectos educacionais e organizacionais que interferem na promoção de uma educação efetivamente inclusiva no contexto escolar pesquisado.

A escolha da escola como campo empírico decorre de sua inserção em um território com características rurais, o que implica em desafios estruturais e operacionais ainda mais acentuados em relação à implementação das políticas inclusivas. Compreendendo as limitações que permeiam o cotidiano escolar como a escassez de recursos especializados, a formação docente fragmentada e a ausência de equipe multidisciplinar a pesquisa delimita-se também à análise das estratégias locais que vêm sendo desenvolvidas para superar essas barreiras.

O objeto de estudo desta pesquisa é o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA na rede pública de ensino, tendo como recorte empírico a Escola, em Rio Crespo-RO. De forma mais específica, o estudo busca compreender como os atores escolares professores, gestores, coordenadores e famílias percebem, enfrentam e respondem aos desafios impostos pela presença de alunos com TEA nas salas de aula comuns. Desta forma, a



investigação centra-se na dinâmica escolar cotidiana e nas condições concretas que viabilizam (ou dificultam) a implementação de uma pedagogia inclusiva sensível às especificidades do transtorno.

Além de mapear as barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais que incidem sobre o processo de inclusão, o estudo tem como objetivo analisar as práticas educativas que vêm sendo construídas no ambiente escolar para garantir a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com TEA. O objeto é, portanto, dinâmico e relacional, pois não se restringe ao aluno com deficiência, mas envolve as múltiplas dimensões que constituem o espaço educativo: currículo, formação profissional, cultura institucional, políticas públicas e engajamento da comunidade escolar.

Apesar dos avanços normativos que asseguram o direito à educação inclusiva no Brasil, ainda são perceptíveis as dificuldades enfrentadas pelas escolas públicas, especialmente nas regiões rurais, para garantir a efetiva inclusão de estudantes com TEA. No contexto da Escola, localizada no município de Rio Crespo-RO, observa-se a presença de múltiplos desafios que comprometem o processo de inclusão, tais como a falta de formação continuada dos docentes, a ausência de recursos pedagógicos especializados, a carência de apoio institucional e as limitações na adaptação curricular.

Diante desse cenário, a pesquisa se orienta pela seguinte questão central: quais são os principais desafios enfrentados pela Escola para promover a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e quais estratégias têm sido adotadas para superar essas barreiras?

Em relação às hipóteses, salientam-se:

A ausência de formação continuada específica para o atendimento de estudantes com TEA compromete a capacidade dos professores da Escola de implementar práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades desses alunos.

A insuficiência de recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos na Escola limita o desenvolvimento de estratégias de inclusão eficazes para os estudantes com TEA, especialmente no que se refere à adaptação curricular e ao suporte especializado.

A articulação entre a escola, a família e os profissionais da saúde e assistência social ainda é fragilizada, o que dificulta a construção de um projeto

educacional integrado e colaborativo voltado à inclusão dos estudantes com TEA no ambiente escolar regular.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar os desafios enfrentados pela Escola, no município de Rio Crespo-RO, no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como a identificação das estratégias pedagógicas, institucionais e comunitárias adotadas para superar tais barreiras promovendo uma educação inclusiva efetiva.

Já os objetivos específicos foram:

Identificar as principais barreiras pedagógicas, estruturais e institucionais que dificultam a inclusão de estudantes com TEA no contexto da Escola.

Avaliar o nível de formação dos professores e demais profissionais da escola no que se refere à educação inclusiva e ao atendimento de alunos com TEA.

Analisar as estratégias pedagógicas utilizadas pela escola para adaptar o currículo, a metodologia e o ambiente escolar às necessidades dos estudantes com TEA.

Investigar a articulação entre escola, família e rede de apoio externa (saúde, assistência social, entre outros) no processo de inclusão dos alunos com TEA.

Propor recomendações e sugestões de práticas pedagógicas, formativas e institucionais que possam contribuir para o aprimoramento da inclusão escolar de estudantes com TEA em contextos educacionais similares.

A presente pesquisa adotou os procedimentos bibliográficos, documentais e pesquisa de campo com abordagens quali-quantitativa, de natureza aplicada com os objetivos exploratórios descritivos, com o objetivo de compreender os desafios enfrentados pela Escola no processo de inclusão de estudantes com TEA, bem como identificar e analisar as estratégias utilizadas para responder a essas demandas. A escolha pelas abordagens quali-quantitativa se justifica pela natureza do objeto de estudo, que envolve aspectos subjetivos, relacionais e institucionais, os quais exigem uma compreensão aprofundada das experiências, percepções e práticas dos sujeitos envolvidos. Conforme Minayo (2007), a pesquisa qualitativa é apropriada quando se busca interpretar a realidade a partir da perspectiva dos participantes e das dinâmicas contextuais que os envolvem.

Para fundamentar teoricamente a investigação, foi realizada uma ampla revisão bibliográfica em fontes acadêmicas e institucionais, compreendendo livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais que tratam da inclusão escolar, do Transtorno do Espectro Autista e das políticas educacionais brasileiras voltadas à educação especial. A seleção das obras considerou a atualidade, a relevância e o reconhecimento dos autores no campo da educação inclusiva, priorizando publicações dos últimos dez anos, sem desconsiderar obras clássicas sobre o tema.

Além da revisão teórica, a pesquisa contempla a aplicação de questionários semiestruturados como instrumento de coleta de dados junto aos profissionais da Escola, sendo que os participantes são professores, coordenadores pedagógicos e gestores que atuam diretamente com estudantes com TEA. O questionário foi estruturado com perguntas abertas e fechadas, visando captar tanto dados objetivos quanto percepções e experiências dos respondentes sobre o processo de inclusão, os obstáculos enfrentados, a formação docente, os recursos disponíveis e as práticas pedagógicas adotadas na escola.

Os dados coletados por meio dos questionários foram organizados e sistematizados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a qual permite a categorização temática dos discursos e a identificação de padrões e recorrências nos dados, cuja técnica favorece a interpretação dos conteúdos a partir das dimensões analíticas previamente definidas, como barreiras à inclusão, estratégias pedagógicas e articulação escola-família. A análise foi guiada por categorias construídas com base no referencial teórico e nas hipóteses da pesquisa, permitindo confrontar os dados empíricos com os aportes conceituais discutidos ao longo do trabalho.

Cumpre ainda salientar que a metodologia adotada respeita os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, conforme estabelece as determinações das diretrizes éticas estabelecidas pela Lei n. 14.874/2024, a Resolução CNS n. 466/2012 e as demais normas éticas aplicáveis no que se refere à proteção de dados pessoais dos participantes da pesquisa, de forma que todos os participantes foram convidados de forma voluntária e tiveram assegurados seus direitos à privacidade, ao sigilo das informações prestadas e à possibilidade de recusa ou desistência a qualquer momento. O Termo de Consentimento Livre e



Esclarecido (TCLE) foi apresentado previamente, esclarecendo os objetivos e procedimentos da pesquisa.

Assim, a metodologia delineada articula revisão teórica, instrumentos de coleta alinhados aos objetivos do estudo e um procedimento analítico consistente com as abordagens quali-quantitativa da investigação. Ao combinar questionários semiestruturados com a análise de conteúdo de Bardin, ancorada em categorias derivadas do referencial sobre inclusão e TEA, busca-se produzir uma leitura densa e contextualizada das práticas e dos desafios vivenciados na Escola, respeitando integralmente os preceitos éticos vigentes. Esse arranjo metodológico fornece a base necessária para, nas seções seguintes, apresentar e discutir os resultados, confrontando evidências empíricas e aporte teórico a fim de subsidiar reflexões e proposições para o aprimoramento das ações inclusivas na escola.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo tem por objetivo abordar, em um momento inicial, o contexto histórico da educação inclusiva no Brasil, para, posteriormente, compreender os aspectos principiológicos filosóficos e pedagógicos da educação inclusiva. Além disso, observam-se os regramentos jurídicos nacionais e internacionais acerca da educação inclusiva.

Após, sobrevém a análise da formação docente para a inclusão e, ulteriormente, aborda-se o currículo, a avaliação e a acessibilidade. Ao final, tecem-se considerações acerca da educação inclusiva em contextos rurais e as práticas inclusivas no cotidiano escolar.

2.1.1 Histórico da educação inclusiva no brasil

Inicialmente, oportuno salientar que a trajetória da educação inclusiva no Brasil se insere em um contexto histórico marcado por práticas excludentes, nas quais as pessoas com deficiência eram afastadas da vida social e institucionalizadas em espaços segregados e, desta forma, até meados do século XX, a educação para esse público era inexistente ou relegada a instituições filantrópicas, sem qualquer articulação com o sistema regular de ensino. Conforme Aranha (2004), o modelo assistencialista predominava, baseado na ideia de tutela e não no reconhecimento de direitos, o que refletia uma concepção social pautada na marginalização da diferença, e a deficiência era compreendida sob o viés médico, e a escola, como instituição, não se via responsável por incluir esses sujeitos.

É importante expor que a partir da década de 1930, a sociedade civil passou a se organizar em associações voltadas à temática da deficiência, sendo que, mais especificamente no âmbito governamental, seguiram-se ações dirigidas às especificidades desse alunado, com a criação de escolas vinculadas a hospitais e ao ensino regular. Paralelamente, multiplicaram-se entidades filantrópicas especializadas e surgiram formas diferenciadas de atendimento, em clínicas, institutos psicopedagógicos e serviços de reabilitação, em geral



privados, intensificando-se especialmente a partir de meados do século XX, de modo que todo esse processo se articulou ao contexto mais amplo da educação geral durante o ciclo de industrialização por substituição de importações no Brasil, ocupando os espaços abertos pelas reconfigurações do capitalismo mundial, conforme Jannuzzi (2004):

Foi apenas a partir da década de 1970 que o Brasil passou a esboçar políticas públicas voltadas à educação de pessoas com deficiência, influenciado por movimentos internacionais de direitos civis e pelas discussões emergentes sobre democratização do ensino e, segundo Sassaki (2010), esse período ficou conhecido como o início da transição de uma abordagem segregadora para uma perspectiva integradora, com o surgimento de classes especiais dentro de escolas regulares. No entanto, tais iniciativas mantinham a lógica da separação, pois os alunos com deficiência frequentavam ambientes paralelos, sem participação efetiva nas turmas comuns, perpetuando a exclusão sob nova roupagem.

A promulgação da Constituição Federal de 1988 representou um marco na história da educação inclusiva brasileira ao garantir, no artigo 208, o direito das pessoas com deficiência à educação preferencialmente na rede regular de ensino, cujo avanço legal introduziu um novo paradigma, centrado na noção de cidadania e nos direitos humanos, deslocando o foco do indivíduo para o contexto institucional. Para Mantoan (2003), esse foi um momento de ruptura com a lógica segregadora, embora os efeitos práticos tenham demorado a se consolidar. E, muito embora legislação indicava a direção, mas as práticas escolares permaneciam resistentes à inclusão plena.

No ordenamento brasileiro, a Constituição Federal de 1988, em seu art. 208, inciso III, estabelece que o dever do Estado com a educação inclui a oferta de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Trata-se, pois, de um comando constitucional que fundamenta a política educacional inclusiva e impõe a obrigatoriedade desse atendimento, orientando sistemas e redes a estruturarem serviços, recursos e estratégias de acessibilidade pedagógica no interior das escolas comuns, segundo Werneck (1988):

Na Constituição Brasileira: o inciso III do Art. 208 da Constituição



Federal fundamenta a Educação no Brasil e faz constar a obrigatoriedade de um ensino especializado para crianças portadoras de deficiência. Este é o texto: “O dever do Estado com educação será efetivado mediante a garantia de: III – Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Werneck, 1988, p. 82).

Na década de 1990, o Brasil aderiu à Declaração de Salamanca, documento internacional da UNESCO que defende a inclusão como princípio básico da educação para todos e, conseqüentemente, esse compromisso político levou à elaboração de novas diretrizes nacionais voltadas à educação especial na perspectiva da inclusão. Em 1994, o Ministério da Educação publicou a Política Nacional de Educação Especial, que orientava a matrícula de alunos com deficiência em classes comuns e propunha apoio pedagógico especializado. Nesse passo, Stainback e Stainback (1999) destacam que a inclusão só se efetiva quando os sistemas escolares se reorganizam para acolher todos os estudantes, sem distinção.

Apesar das normativas progressistas, a resistência institucional e cultural persistiu e, desta forma, muitos profissionais da educação ainda concebiam a inclusão como um processo de adaptação do aluno ao modelo tradicional de escola, e não o contrário. Segundo Aranha (2004), esse impasse deriva da histórica formação docente voltada à homogeneidade e à normalização, o que dificulta o acolhimento da diversidade na sala de aula e, por conseguinte, a implementação da política inclusiva exigia mais do que legislação: requeria mudanças estruturais e paradigmáticas no funcionamento da escola.

O início dos anos 2000 trouxe um fortalecimento das políticas inclusivas, com a criação de programas de formação de professores e a ampliação do atendimento educacional especializado. A publicação do Plano Nacional de Educação (PNE) e o lançamento do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade marcaram essa fase de institucionalização das ações em nível federal. Para Mantoan (2003), a consolidação da inclusão requer uma escola que repense seu papel social e assume a diferença como constitutiva do processo pedagógico, superando a ideia de que inclusão é exceção.

Em 2008, restou ratificada, com equivalência constitucional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, cujo tratado reafirma o direito de todas as pessoas com deficiência à educação em igualdade de



condições com os demais, incluindo a obrigação dos Estados de assegurar a oferta de recursos, formação docente e acessibilidade no ensino regular. De acordo com Sassaki (2010), essa etapa consagrou juridicamente o modelo social da deficiência, conferindo legitimidade à inclusão como direito humano fundamental.

No âmbito do modelo social, o conceito de barreiras sociais é central: trata-se de quaisquer obstáculos, atitudes ou práticas que restrinjam ou impeçam a participação de pessoas com deficiência na vida comunitária e o pleno exercício de seus direitos, sendo incluídas, aqui, limitações à acessibilidade, à liberdade de locomoção e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação e à circulação segura, entre outros aspectos que condicionam a autonomia e a inclusão, conforme Guimarães (2021).

Na prática, entretanto, o processo de inclusão continuou a enfrentar obstáculos significativos, eis que a ausência de infraestrutura adequada, a escassez de materiais adaptados e a sobrecarga dos professores ainda são fatores que comprometem a efetividade da inclusão, argumentando Stainback e Stainback (1999) que um sistema inclusivo requer uma mudança cultural aprofundada, que ultrapasse a mera inserção física do aluno e promova sua participação plena, com qualidade no ensino e na aprendizagem.

Nos últimos anos, a promulgação da Lei nº 13.146/2015 representou um reforço normativo à luta por uma educação democrática e acessível, posto ter consolidada a obrigatoriedade da matrícula de alunos com deficiência em escolas regulares, vedando qualquer forma de exclusão ou cobrança de taxa adicional. Para Mantoan (2003), a LBI é um instrumento poderoso para responsabilizar o Estado e as instituições de ensino, mas, indiscutivelmente, seu cumprimento depende de uma cultura escolar comprometida com a equidade.

Cabe destacar a permanente necessidade de mobilização em defesa de direitos, reforçada pela atual conjuntura nacional marcada pelo avanço de medidas de caráter fortemente neoliberal. Ao mesmo tempo em que se promove a supressão de garantias da classe trabalhadora, colocam-se em risco as condições materiais e institucionais para a implementação de políticas sociais capazes de assegurar o acesso a direitos já consagrados em lei, de acordo com Frutado *et al.* (2023).

Ao longo dessa trajetória, a educação inclusiva no Brasil passou por



diferentes fases: da exclusão total à integração parcial e, posteriormente, à inclusão com base em direitos, salientando Aranha (2004) que, muito embora os marcos legais tenham avançado consideravelmente, a inclusão ainda é uma meta a ser alcançada plenamente, pois as desigualdades sociais, regionais e institucionais impõem limites concretos ao seu desenvolvimento.

Mesmo com todas as conquistas, a educação inclusiva no Brasil ainda encontra-se em processo de consolidação, especialmente em contextos escolares onde a precariedade estrutural e a ausência de apoio técnico são mais acentuadas, defendendo Stainback e Stainback (1999) que a inclusão deve ser pensada não como um modelo acabado, mas como um processo contínuo de reconstrução da escola, orientado pela escuta ativa dos sujeitos envolvidos e pelo compromisso com uma pedagogia da diferença.

2.1.2 Princípios Filosóficos e Pedagógicos da Educação Inclusiva

Nesse particular, oportuno lembrar que a educação inclusiva não deve ser compreendida apenas como um conjunto de estratégias técnico-pedagógicas voltadas ao atendimento de alunos com deficiência, mas como um projeto ético e político que questiona a própria estrutura excludente do sistema educacional tradicional. Segundo Booth e Ainscow (2011), a inclusão se assenta em valores fundamentais como equidade, justiça social, participação e valorização da diversidade humana, cujos princípios orientam a reorganização da escola como um todo e exigem que o currículo, a metodologia e a gestão escolar sejam repensadas de forma a garantir o direito de todos à aprendizagem com qualidade.

A centralidade da diferença como motor do processo educativo é um dos aspectos fundantes filosóficos da educação inclusiva, afirmando Mantoan (2003) que a escola precisa deixar de tratar a diversidade como problema ou exceção e passar a reconhecê-la como elemento constitutivo da prática pedagógica. Tal concepção rompe com o paradigma da homogeneização, segundo o qual todos os alunos devem aprender da mesma forma, no mesmo tempo e com os mesmos recursos e, desta feita, na perspectiva inclusiva, a heterogeneidade não é obstáculo, mas condição pedagógica legítima para a construção coletiva do conhecimento.

A pedagogia inclusiva se ancora no princípio da participação plena de todos os estudantes nos processos de ensino-aprendizagem e na vida escolar e, para Freire (1996), a educação deve ser um ato dialógico e libertador, no qual os sujeitos são protagonistas de sua própria formação. Esse ideal converge com os fundamentos da inclusão, pois implica escuta ativa, respeito à singularidade e compromisso com práticas emancipatórias que se contraponham à cultura do fracasso escolar.

É reconhecido que a participação e o engajamento da família são decisivos para a aprendizagem de qualquer criança ou adolescente, o que envolve tanto o apoio direto nas atividades escolares e extraclasse, quanto o estímulo à assiduidade e à participação nas rotinas da escola, além da presença em reuniões, celebrações e demais eventos em que a comunidade escolar convoca mães, pais e responsáveis, nos termos de Kumada *et al.* (2022).

Aliado a isso, o currículo escolar, concebido sob o viés tradicional, tende a ser rígido e normativo, o que dificulta o acesso de estudantes que fogem aos padrões convencionais de aprendizagem, destacando Mitller (2003) que a construção de um currículo inclusivo requer a participação ativa dos professores, gestores e estudantes, visando atender às diversas necessidades educacionais presentes em cada contexto. Essa flexibilização, frise-se, não deve ser confundida com simplificação, mas com adaptação criativa e responsiva, capaz de promover aprendizagens significativas para todos.

A escola inclusiva é, antes de tudo, uma escola ética, pois assume o compromisso com a dignidade humana em sua dimensão mais ampla, ressaltando Mantoan (2003) que a ética da inclusão se traduz na recusa à lógica meritocrática que tradicionalmente permeia o ambiente escolar. Essa lógica, ao valorizar apenas determinados padrões de desempenho e comportamento, acaba por excluir os que não se adaptam às exigências hegemônicas, diferentemente da proposta inclusiva, que busca romper com esse paradigma e criar espaços nos quais todos possam se desenvolver de acordo com suas possibilidades, respeitando os tempos e trajetórias individuais.

Nesse sentido, a igualdade proposta pela educação inclusiva não é a da uniformização, mas a do acesso equitativo aos recursos e oportunidades. Nesse enfoque, Booth e Ainscow (2011) apontam que equidade significa tratar desigualmente os desiguais, de modo a garantir justiça, o que implica reconhecer



que certos estudantes exigem apoios específicos para que possam alcançar o mesmo patamar de participação e aprendizagem que seus colegas.

A concepção freireana de educação como prática da liberdade contribui substancialmente para os fundamentos filosóficos da inclusão e, desta forma, de acordo com Freire (1996), a educação é um processo dialético entre educador e educando, que se realiza no reconhecimento mútuo e na problematização crítica do mundo. A inclusão, nesse contexto, não é apenas presença física, mas, sobretudo, presença política e pedagógica dos sujeitos historicamente silenciados.

No que tange à corresponsabilidade coletiva na construção de ambientes escolares inclusivos, Mantoan (2003) enfatiza que a inclusão não é tarefa exclusiva do professor de sala de aula ou do profissional de apoio, mas um compromisso institucional que envolve toda a comunidade escolar. Logo, a corresponsabilidade implica que gestores, professores, famílias e estudantes compartilhem metas, expectativas e práticas em torno de uma educação democrática.

Nesse cenário, torna-se imprescindível orientar a família para que exerça, no cotidiano, sua função educativa junto à criança; quanto maior a complexidade das necessidades da criança, mais sistemáticas e detalhadas devem ser essas orientações. Além do papel de cuidadora, a família precisa ser fortalecida como agente de aprendizagem: seus membros devem compreender como a criança aprende para atuar como mediadores qualificados de seus processos educativos, conforme preconizam Kumada *et al.* (2022):

Nesse contexto há a necessidade de orientar a família para desempenhar a função educativa desse filho nas atividades diárias, e quanto mais comprometida for a criança, mais orientações serão necessárias. Além dessa família ser a cuidadora da criança, a orientação deverá empoderá-la como agente de aprendizagem, visto que seus membros precisam entender como a criança aprende para ser a mediadora de sua aprendizagem (Kumada *et al.*, 2022, p. 68).

Aliado a isso, tem-se a acessibilidade, que diz respeito não apenas às barreiras físicas, mas também às barreiras comunicacionais, curriculares e atitudinais, afirmando Mitller (2003), nesta toada, que a escola deve se constituir como espaço acessível a todos, o que exige revisão constante de suas práticas e abertura à inovação. Não se pode deixar de mencionar que a eliminação de



barreiras é um processo contínuo que requer formação docente, apoio técnico e reflexão crítica sobre o papel da escola na reprodução ou superação das desigualdades sociais.

A pedagogia inclusiva também pressupõe o princípio da formação docente contínua e crítica, levando-se em consideração o fato de que uma escola inclusiva só se realiza plenamente quando seus profissionais estão preparados para lidar com a diversidade em todas as suas dimensões. Booth e Ainscow (2011) indicam que a formação deve ir além da transmissão de técnicas e se pautar em valores que orientem a prática pedagógica, promovendo consciência ética, sensibilidade social e disposição para o diálogo.

Com a ampliação da inclusão escolar, profissionais da educação passaram a conviver, em suas unidades e salas de aula, com um número crescente de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, cujo cenário tornou incontornável a formação continuada nessa área, incorporando-a de modo permanente às trajetórias formativas e às práticas pedagógicas do corpo docente, conforme Kumada *et al.* (2022).

Em relação à escuta e ao diálogo permanente com os estudantes e suas famílias, Freire (1996) sublinha que a escuta sensível é o ponto de partida de qualquer prática pedagógica comprometida com a transformação e, sendo assim, a escola que inclui é aquela que escuta os sujeitos em suas múltiplas vozes, interpreta suas necessidades e os reconhece como protagonistas do processo educativo. O diálogo, nesse contexto, é instrumento de mediação e construção coletiva de saberes, e não mero dispositivo comunicativo.

Aliado a isso, tem-se que a escola é uma instituição social e, como tal, participa da reprodução ou da contestação das desigualdades existentes, apontando Mantoan (2003) que a inclusão é uma forma de resistência aos mecanismos tradicionais de exclusão, muitas vezes legitimados por critérios aparentemente neutros, como rendimento escolar ou disciplina.

Do ponto de vista pedagógico, a avaliação reside em um elemento que precisa ser ressignificado à luz dos princípios inclusivos, razão pela qual a avaliação tradicional, centrada na medição de resultados padronizados, reforça a exclusão ao desconsiderar os diferentes modos de aprender. Dentro deste contexto, Mittler (2003) propõe uma avaliação formativa, processual e qualitativa,



capaz de reconhecer avanços individuais e respeitar os ritmos de aprendizagem.

Além disso, a inclusão se sustenta sobre o princípio da construção coletiva do conhecimento, que rompe com a ideia de um saber verticalizado, exclusivo do professor, argumentando Booth e Ainscow (2011) que o conhecimento é socialmente construído e deve incorporar as experiências, os saberes e as perspectivas de todos os sujeitos envolvidos, o que exige, consequentemente, metodologias participativas, ensino colaborativo e valorização das múltiplas formas de expressão e cognição, em uma lógica de reciprocidade.

2.1.3 Legislação Nacional e Internacional sobre Educação Inclusiva

Em relação aos marcos legais voltados à educação inclusiva, no âmbito internacional, diversos documentos sinalizaram mudanças na concepção de deficiência, deslocando o foco da limitação individual para os fatores sociais e institucionais que impedem a plena participação. A Declaração de Salamanca, de 1994, organizada pela UNESCO, é considerada um divisor de águas ao afirmar que escolas inclusivas são as mais eficazes na construção de sociedades justas, pois acolhem todos os estudantes.

O documento destaca diretrizes específicas, entre as quais a necessidade de que os sistemas e programas educacionais sejam concebidos e implementados para contemplar a ampla diversidade de características e necessidades dos estudantes. Afirma, ainda, que aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular e que instituições com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de enfrentar atitudes discriminatórias, formar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos, segundo Machado (2018).

A Declaração de Salamanca não apenas reconhece o direito à educação de todos, mas estabelece como dever dos Estados a reorganização dos sistemas escolares para garantir acessibilidade, suporte pedagógico e formação docente, sendo que a proposta do documento internacional converge com o princípio da equidade educacional, ao reconhecer que tratar igualmente os desiguais resulta na perpetuação das desigualdades.

Ainda no campo internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 2006 e



ratificada pelo Brasil com equivalência constitucional em 2008, estabelece que os Estados devem assegurar um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. O Artigo 24 da Convenção especifica que as pessoas com deficiência não podem ser excluídas do sistema de ensino sob qualquer alegação de deficiência, e que devem ter acesso, em igualdade de condições, ao ensino fundamental, médio e superior.

No plano nacional, o Brasil vem construindo um arcabouço legal consistente para consolidar a inclusão educacional como política de Estado e, desta forma, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Este dispositivo, indubitavelmente, rompe com a lógica da segregação institucionalizada, reforçando o princípio de que a escola comum deve se organizar para acolher todos os alunos.

Nos termos do art. 208, cabe ao Estado garantir o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente no âmbito da rede regular de ensino e, à luz dos parâmetros internacionais já examinados, reafirma-se que a prioridade recai sobre a escolarização em classes e escolas comuns, ficando o encaminhamento para instituições especializadas reservado a situações excepcionais, quando devidamente justificadas, segundo Machado (2018):

Conforme o Artigo 208, o Estado deve assegurar um atendimento especializado para as pessoas com deficiência, preferencialmente em sua rede regular de ensino. Como se viu quando se estudou a legislação internacional, a rede prioritária é a rede regular de ensino e não outra. Constitui-se exceção o atendimento das pessoas deficientes em escolas especializadas (Machado, 2018, p. 441).

A Lei nº 9.394/1996 complementou a Constituição ao estabelecer que o ensino deve ser oferecido com base nos princípios da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e no respeito à liberdade e à tolerância e, desta forma, o artigo 58 da LDB afirma que a educação especial deve ser oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializado, o que reforça o compromisso com uma escola democrática e plural.

A Lei nº 13.146/2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da



Pessoa com Deficiência (LBI), aprofunda esse compromisso ao estabelecer um conjunto de diretrizes que visam garantir a igualdade de oportunidades e a eliminação de barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais no ambiente escolar e, mais especificamente no artigo 28, determina que os sistemas educacionais devem promover o ensino inclusivo em todos os níveis e modalidades, vedando qualquer tipo de exclusão com base na deficiência.

Ainda, a LBI reconhece a autonomia da pessoa com deficiência e do seu protagonismo na tomada de decisões, sendo que esse aspecto influencia diretamente o campo educacional, pois implica em escutar o aluno, considerar suas potencialidades e garantir sua participação ativa na construção dos processos pedagógicos.

O Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, reforça o compromisso com a educação inclusiva, ao estabelecer, como meta 4, a universalização do atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos com deficiência, com a garantia de acesso à escola regular e à oferta de AEE, prevendo a ampliação da formação docente, o investimento em acessibilidade e a criação de indicadores que permitam o acompanhamento das políticas inclusivas.

Há um vasto arcabouço legal, nacional e internacional, que impõe a eliminação das barreiras decorrentes da falta de acessibilidade, obrigação que recai sobre toda a sociedade e, neste estudo, em particular, sobre as instituições de ensino superior, sendo que tanto a legislação específica para essas instituições, quanto as normas de avaliação interna e externa das universidades, determinam atenção especial e contínua às condições de acessibilidade, consoante Machado (2018).

No campo infralegal, diversas resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação também orientam a organização da educação inclusiva no Brasil, como, por exemplo, a Resolução CNE/CEB nº 4/2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, detalhando os princípios, objetivos e formas de organização do AEE.

2.1.4 A Formação Docente para a Inclusão



Nesse particular, é relevante esclarecer que a formação docente para a inclusão é um processo que exige não apenas o domínio de conteúdos pedagógicos, mas também uma transformação na maneira como o professor compreende e se relaciona com a diversidade presente em sala de aula e, desta forma, é necessário que o docente, ainda em sua formação inicial, desenvolva uma consciência crítica e sensível às múltiplas realidades dos estudantes, especialmente daqueles que vivenciam situações de exclusão histórica. Rocha (2020) argumenta que esse processo de sensibilização deve começar pela autorreflexão, pois muitos dos preconceitos ou limitações nas práticas inclusivas derivam de visões cristalizadas sobre deficiência, transtornos e diferenças culturais.

Além do aspecto atitudinal, a formação para a inclusão requer uma preparação técnico-pedagógica sólida, capaz de fornecer aos docentes ferramentas para adaptar o currículo às especificidades de seus alunos, destacando Marin e Braun (2022) que essa competência não pode ser tratada como um “complemento”, mas como parte integrante da formação docente, o que inclui, conseqüentemente, desde a escolha de metodologias ativas que permitam múltiplas formas de participação, até o uso de materiais alternativos e suportes diferenciados para alunos com deficiência ou dificuldades específicas.

Um dos principais desafios da inclusão escolar é assegurar a efetiva aprendizagem dos estudantes. Para que isso se concretize, são indispensáveis profissionais com formação específica, capazes de elaborar adaptações curriculares, planejar de modo minucioso e mobilizar metodologias ativas e diversificadas. Sobretudo, é essencial a atuação colaborativa entre docentes e demais profissionais, pois a educação inclusiva não se realiza no isolamento: ela se constrói em parceria, com a participação articulada de todos os sujeitos que compõem a vida e a rotina da escola, de acordo com Santos (2022).

Aliado a isso, Lima *et al.* (2018) delimitam que uma prática verdadeiramente inclusiva só é possível de ser alcançada a partir do momento que o professor for capaz de problematizar os conceitos de normalidade, deficiência e aprendizagem, implicando, neste particular, o fato de ir além da simples aceitação da diversidade, promovendo um ensino que valorize as diferenças como potencialidades e não como obstáculos. O docente ético é aquele que compreende seu papel como agente de transformação social, capaz



de combater as desigualdades e as barreiras atitudinais que ainda persistem nos espaços escolares, cuja perspectiva requer, portanto, um trabalho formativo contínuo, que incentive a construção de uma postura empática, crítica e sensível às questões sociais, econômicas e culturais que permeiam a trajetória dos alunos em situação de vulnerabilidade.

É justamente nesse ponto que se destaca a importância da formação continuada, ora compreendida não apenas como atualização de conteúdos, mas como um processo de reflexão constante sobre a prática pedagógica, demonstrando Rocha (2020) argumenta, em suas pesquisas, que os programas de formação continuada mais eficazes são aqueles que promovem a construção coletiva de saberes, por meio de grupos de estudo, oficinas colaborativas e projetos de intervenção pedagógica. Esses espaços formativos favorecem a troca de experiências entre professores, estimulam a análise crítica de situações concretas e fortalecem a rede de apoio entre os profissionais da educação.

Aliado a isso, não se pode deixar de mencionar acerca da articulação com outros profissionais e com a família dos estudantes, observando Marin e Braun (2022) que a inclusão é uma tarefa coletiva, que depende do diálogo entre diferentes saberes e da construção de parcerias sólidas dentro e fora da escola e, desta forma, o professor precisa aprender a trabalhar em equipe, compartilhando responsabilidades com psicopedagogos, assistentes sociais, terapeutas e cuidadores, bem como envolvendo os familiares no processo educativo.

A inclusão escolar se fortalece quando seus fundamentos são considerados de forma sistemática, entre eles, destaca-se a formação inicial e continuada do corpo docente, voltada à implementação de programas de desenvolvimento profissional permanente e à promoção de trocas de saberes entre professores, demais profissionais envolvidos na educação inclusiva, estudantes e suas famílias, conforme explica Santos (2022):

A inclusão escolar avança quando se pensa nos seus fundamentos, um desses é a formação inicial e continuada de docentes com vistas a efetivação de programas de contínuo desenvolvimento profissional e trocas de saberes entre esses e essas profissionais e os demais que se envolvem com a educação inclusiva, estudantes e seus respectivos familiares (Santos, 2022, p. 819-820).



No contexto contemporâneo, é impossível falar em formação docente sem considerar o papel das tecnologias digitais na promoção da inclusão, ressaltando Lima *et al.* (2018) que, para além de serem ferramentas de apoio, os recursos tecnológicos representam novas formas de mediação do conhecimento, que podem ampliar significativamente o acesso à informação e à comunicação para alunos com deficiência. Contudo, é preciso que os docentes sejam preparados não apenas para usar essas tecnologias, mas para refletir criticamente sobre sua aplicabilidade e seus limites.

Frise-se, ademais, que a utilização de tecnologias deve estar alinhada com um planejamento pedagógico que tenha como foco a autonomia e o protagonismo dos alunos, argumentando Lima *et al.* (2018) que, quando bem integradas ao cotidiano escolar, as ferramentas digitais podem contribuir para a personalização da aprendizagem, oferecendo múltiplos caminhos para a construção do conhecimento.

2.1.5 Currículo, Avaliação e Acessibilidade

Proceder com a discussão acerca do currículo no âmbito da educação inclusiva não é uma tarefa, diga-se, fácil, eis que exige repensar suas bases epistemológicas, seus objetivos e, sobretudo, sua forma de organização, sendo relevante enfatizar que o currículo tradicional, marcado por uma lógica homogênea e conteudista, tende a excluir estudantes cujas formas de aprendizagem não se encaixam nos padrões esperados. Nesse sentido, Mieto (s.d.) afirma que um currículo inclusivo é aquele que considera a diversidade como ponto de partida e propõe percursos flexíveis, nos quais todos os estudantes tenham oportunidades reais de aprender, razão pela qual a acessibilidade curricular implica, portanto, uma revisão profunda dos conteúdos selecionados, dos métodos utilizados e das estratégias de mediação, de modo a assegurar a participação plena dos alunos com deficiência, transtornos de aprendizagem e outras condições específicas.

Discutir inclusão implica também abordar a noção de “in/exclusão”, característica marcante do nosso tempo: todos estão, em princípio, nos mesmos espaços físicos, mas persiste e, por vezes se reforça a internalização, pelos indivíduos, de supostas incapacidades ou de capacidades limitadas para



compreender, participar e ascender nos âmbitos social, educacional e laboral, nos termos de Guimarães e Sardagna (2024).

A perspectiva de um currículo inclusivo está fortemente ligada ao princípio da equidade, que reconhece que tratar todos de forma igual nem sempre é justo, apontando Guimarães e Sardagna (2025) que um currículo comprometido com a inclusão deve prever adaptações razoáveis e apoios personalizados, garantindo que cada estudante possa acessar o conhecimento de maneira significativa. Essa concepção amplia a noção de currículo para além dos conteúdos, incluindo as experiências escolares, as interações sociais e os contextos culturais nos quais o aluno está inserido.

No que se refere à avaliação, é importante sinalizar que a avaliação tradicional, centrada em provas padronizadas e critérios rígidos de desempenho, pouco dialoga com os pressupostos da inclusão, argumentando Santos e Sardagna (2023) que a avaliação inclusiva deve ser compreendida como um processo contínuo, formativo e dialógico, no qual o foco está no desenvolvimento do aluno e não na sua comparação com os demais, respeitando os ritmos individuais, valoriza diferentes formas de expressão e promove a autoestima dos estudantes.

Mieto (s.d.) destaca que avaliar de forma acessível significa permitir que todos os estudantes consigam demonstrar seus conhecimentos, ainda que por caminhos diferentes, o que pode incluir o uso de recursos tecnológicos, adaptações de linguagem, tempo estendido ou suporte especializado. A acessibilidade, nesse caso, não se limita à eliminação de barreiras físicas, mas se estende às práticas pedagógicas e avaliativas, que devem ser planejadas com base nas necessidades reais dos alunos.

A acessibilidade educacional, por sua vez, não deve ser compreendida apenas como uma exigência legal, eis que se trata, pois, de um conceito ampliado, que abrange as dimensões física, comunicacional, atitudinal, metodológica e tecnológica do processo educativo, enfatizando Guimarães e Sardagna (2025) que garantir acessibilidade é assegurar condições reais de aprendizagem e participação a todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

Desta forma, tem-se que a acessibilidade curricular constitui diretriz expressa na legislação educacional brasileira. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro



de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), em seu art. 59, estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar aos estudantes a adaptação de currículo, métodos, recursos e estratégias pedagógicas para atender às suas necessidades específicas, orientando as instituições a planejarem e implementarem práticas inclusivas no cotidiano escolar, segundo Guimarães e Sardagna (2024):

A acessibilidade curricular é prevista na legislação educacional como uma diretriz aos sistemas de ensino. A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) prevê, no Art. 59, que as instituições de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e estratégias pedagógicas para atender às necessidades específicas dos estudantes (Guimarães; Sardagna, 2024, p. 10).

A dimensão metodológica da acessibilidade ganha destaque quando se pensa na diversificação das estratégias de ensino, defendendo Santos e Sardagna (2023) que tanto as metodologias ativas, como o trabalho por projetos, as oficinas e o ensino colaborativo, criam oportunidades para que diferentes formas de aprendizagem se manifestem, significando, conseqüentemente, que o planejamento das aulas deve considerar as múltiplas inteligências, os estilos de aprendizagem e as necessidades específicas dos alunos, evitando práticas excludentes que reforcem desigualdades.

Desta forma, para que currículo, avaliação e acessibilidade se articulem de forma coerente, é necessário adotar uma visão sistêmica da educação inclusiva, o que significa compreender que cada uma dessas dimensões influencia e é influenciada pelas outras, e que mudanças isoladas dificilmente geram impactos duradouros, propondo Mieto (s.d.) que a inclusão seja entendida como um princípio estruturante do projeto pedagógico da escola, orientando todas as suas ações.

2.1.6 Educação Inclusiva em Contextos Rurais

Inicialmente, cabe salientar que dentro de um contexto geral, as escolas rurais enfrentam desafios específicos, como o difícil acesso, a escassez de recursos pedagógicos, a carência de profissionais especializados e a fragilidade das políticas públicas voltadas ao atendimento das diversidades nesses

espaços, argumentando Nozu e Bruno (2021) que a invisibilidade histórica da população do campo no planejamento educacional agrava a exclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou dificuldades específicas de aprendizagem, reforçando desigualdades já existentes.

O cotidiano escolar do campo deve ser, igualmente, o espaço de efetivação do direito das pessoas com deficiência, mas, contudo, esse direito muitas vezes não se concretiza, pois é sistematicamente impedido pela ausência de práticas pedagógicas e institucionais voltadas à inclusão real, o que acaba por expropriar esses sujeitos do acesso pleno à educação que lhes é garantida, nos moldes de Melo (2019):

De acordo com Lopes *et al.* (2016), muitos docentes que trabalham no campo não receberam formação específica sobre educação inclusiva, tampouco foram preparados para lidar com a multiplicidade de desafios que a realidade rural impõe e, desta forma, além da formação inicial deficiente, é comum a ausência de políticas de formação continuada que contemplem a inclusão de forma contextualizada. Assim, muitos profissionais enfrentam situações de exclusão escolar sem ferramentas pedagógicas, apoio institucional ou respaldo técnico para agir de forma eficaz.

Aliado a isso, deve ser exposto que um currículo inclusivo e contextualizado deve valorizar os saberes do campo, os modos de vida das comunidades e os vínculos com a terra e com o território, promovendo o pertencimento dos estudantes, defendendo Nozu e Bruno (2021) que o descompasso entre os conteúdos escolares e a vida rural é uma das causas do abandono e da baixa participação escolar, especialmente entre estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas.

Ademais, tem-se que não basta assegurar rampas de acesso ou transporte escolar adaptado, sendo preciso garantir também acessibilidade pedagógica, comunicacional e atitudinal, ressaltando Lopes *et al.* (2016) que muitas escolas do campo não dispõem de recursos básicos, como materiais adaptados, profissionais de apoio ou tecnologias assistivas. Além disso, as redes de saúde e assistência social que deveriam dar suporte ao processo de inclusão são, frequentemente, inexistentes ou insuficientes nessas localidades, o que compromete, via de consequência, a efetividade da inclusão e sobrecarrega os



professores, que assumem, muitas vezes, responsabilidades que extrapolam suas funções.

É importante destacar que os processos de exclusão vividos por alunos com deficiência no meio rural não são apenas de ordem material ou estrutural, mas também simbólicos, observando Nozu e Bruno (2021) que o preconceito e o estigma ainda estão presentes nas comunidades escolares do campo, muitas vezes por falta de informação, apoio técnico ou experiências positivas de inclusão.

2.1.7 Práticas Inclusivas no Cotidiano Escolar

Neste tópico abordam-se alguns exemplos de práticas inclusivas no cotidiano escolar, momento em que é abordado o Desenho Universal para a Aprendizagem, as tecnologias assistivas e as metodologias ativas.

2.1.7.1 Desenho Universal para a Aprendizagem

Inicialmente, é importante contextualizar que os meios tradicionais de ensino têm se mostrado insuficientes para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e, dentro deste enfoque, um exemplo que sobressai acerca dessa limitação é a prática de atribuir exclusivamente ao professor a responsabilidade de educar e incluir, desconsiderando o papel ativo do estudante no próprio processo de aprendizagem, cuja centralização tende a reduzir a participação do aluno em etapas essenciais, resultando em um processo de ensino-aprendizagem com lacunas e deficiências (Ribeiro; Amato, 2018).

Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) emergiu na década de 1970, tomando como referência o Desenho Universal, concebido por arquitetos. Trata-se de uma perspectiva de design de ambientes que prioriza o planejamento prévio de produtos capazes de contemplar a maior variedade de usuários, abrangendo a diversidade humana como um todo, e não somente indivíduos com deficiência, nos moldes de Costa (2023).

Nesse sentido, o DUA pode oferecer contribuições significativas, levando-se em consideração o fato de trazer em seu bojo princípios e diretrizes que



podem tornar o aprendizado mais inclusivo e acessível, ajustando-se às variadas necessidades e estilos de aprendizagem dos educandos. Ao ser enfatizada a importância da flexibilidade e da personalização, o DUA viabiliza a utilização de tecnologias digitais não apenas como ferramentas de apoio, mas como catalisadores para uma educação mais participativa e significativa (Böck, 2019).

Dessa forma, ao integrar o DUA com as tecnologias digitais, pode-se não apenas facilitar o acesso, mas também empoderar os docentes e educandos a se tornarem aprendizes ativos e críticos, capazes de transformar suas práticas pedagógicas e experiências educacionais.

Sobre DUA, Böck (2019) afirma que derivado do Desenho Universal na arquitetura, esse conceito transpõe para o campo educacional conhecimentos contemporâneos da pedagogia, neurociências, informática e mídias, entre outras áreas, a fim de flexibilizar objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação. O propósito é contemplar a diversidade de necessidades, interesses e modos de funcionamento e aprendizagem dos estudantes, incorporando variabilidade desde o planejamento até a avaliação das experiências formativas:

Esse conceito, derivado do conceito de desenho universal da arquitetura, busca aplicar conhecimentos atuais da educação, da neurociência, da informática, das mídias, dentre outras áreas, flexibilizando objetivos, métodos, estratégias, recursos e formas de avaliação, de modo a contemplar diferentes necessidades, interesses e modos de funcionamento e aprendizagem (Böck, 2019, p. 37).

Assim, é importante adaptar o ensino para atender à diversidade das necessidades dos alunos, reconhecendo que cada indivíduo possui modos distintos de funcionamento e aprendizagem e, ao incorporar conhecimentos das áreas de educação, neurociência, informática e mídias, a proposta visa criar um ambiente educacional mais inclusivo e acessível, sendo certo que o conceito de flexibilidade, é importante para a construção de práticas pedagógicas que respeitem a singularidade de cada educando (Böck, 2019).

A inclusão escolar é um direito garantido no Brasil desde a Constituição Federal de 1988, que estabelece como dever do Estado oferecer atendimento educacional especializado a estudantes com necessidades especiais matriculados na rede regular de ensino e, mais especificamente no Estado do Paraná, a política adotada é a de Inclusão Responsável, que prevê uma rede de



apoio no ensino regular, incluindo salas de recursos multifuncionais, professores intérpretes e docentes de apoio permanente (Bais *et al.*).

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) orienta-se pela inclusão da diversidade discente. Assim, recomenda a adoção de múltiplos recursos didático-pedagógicos que favoreçam a flexibilização curricular e a remoção de barreiras, assegurando o êxito de todos os estudantes, nos termos de Costa (2023).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), instituída no ano de 2015, enfatiza questões relativas à acessibilidade, ao desenho universal, tecnologia assistiva e barreiras. Mais especificamente em relação ao desenho universal, o mesmo pode ser compreendido como sendo um conjunto de produtos, ambientes e outros meios, que possam ser usados por todas as pessoas, de forma inclusiva, sem haver necessidade de adaptação quando constatada, isto inclui também a oferta adequada de tecnologia assistiva (Brasil, 2015).

Em um contexto de educação inclusiva, é necessário falar, aqui, sobre educação socioemocional. Dentro deste enfoque, salienta-se, inicialmente, que para que a temática da educação socioemocional mantenha coerência no contexto escolar, é necessário que não apenas os professores, mas todos os integrantes da comunidade escolar recebam formação adequada; aliado a isso, tem-se o aspecto que toca à intervenção proposta, que, frise-se, pode ser incorporada a um plano de formação continuada de docentes; e, por fim, a formação docente não se limita ao momento da intervenção, mas se prolonga e se renova continuamente a partir da própria prática pedagógica (Holanda *et al.*, 2024).

Logo, promover a inclusão escolar vai além de garantir o acesso físico à escola, eis que requer a preparação e capacitação dos profissionais da educação, para que, em parceria com especialistas, desenvolvam estratégias pedagógicas alinhadas às necessidades específicas de cada aluno, razão pela qual esse trabalho precisa ser realizado de forma a assegurar o progresso individual do estudante com deficiência, sem comprometer o desenvolvimento acadêmico do restante da turma. Assim, a efetividade da inclusão depende tanto de políticas públicas adequadas quanto do engajamento e da qualificação contínua dos educadores (Bais *et al.*, s.d.).



Diante das novas demandas educacionais e da busca por uma escola inclusiva, faz-se necessária a construção de um currículo orientado ao desenvolvimento de competências e, nesse sentido, é imprescindível que docentes e demais agentes da educação reconheçam a centralidade do estudante no processo de aprendizagem e implementem alternativas metodológicas inovadoras e diversificadas, em consonância com os princípios do DUA, de modo a promover a inclusão de todos no ambiente escolar, nos moldes de Costa (2023).

A respeito da temática levantada, oportuno sinalizar que no conjunto das práticas pedagógicas, a avaliação da aprendizagem ocupa um lugar de alta complexidade, sobretudo no ensino superior e, se antes era compreendida principalmente como um instrumento para mensurar o que o estudante havia aprendido durante ou ao término de um curso, hoje seu alcance se ampliou: ela também revela a eficácia do trabalho docente e a pertinência do planejamento em relação ao projeto formativo do aluno. Avaliar, portanto, vai além de aferir resultados; é um ato reflexivo que exige repensar métodos e finalidades e, nesse sentido, torna-se pertinente investigar e discutir novos referenciais e abordagens que possam enriquecer esse processo, considerando diferentes perspectivas teóricas e experiências consolidadas (Luz, 1993).

Vale mencionar que subsiste um empenho consistente, sobretudo por parte de professores e pesquisadores, na promoção de uma inclusão responsável e significativa de estudantes com necessidades especiais na rede regular de ensino do Paraná, cujo compromisso busca assegurar que a diversidade seja efetivamente integrada ao cotidiano escolar, garantindo oportunidades de aprendizagem e participação para todos (Bais *et al.*).

Reconhece-se que os estudantes apresentam estilos e ritmos de aprendizagem diversos, o que requer respeito às suas necessidades, individualidades e interesses e, nessa perspectiva, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) subsidia práticas pedagógicas que produzem transformações substantivas no cotidiano escolar, evidenciando que, mediante empenho e dedicação, é viável promover a inclusão de todos no processo de aprendizagem, consoante Costa (2023).

No entanto, para que essa integração se concretize de forma plena, é imprescindível que todos os elementos do processo estejam em funcionamento,



como a presença de professores especialistas, a oferta de salas de recursos adequadas e o fornecimento de apoio contínuo aos alunos que necessitam de atendimento diferenciado. Esse conjunto de condições exige incentivo permanente e investimentos por parte das instituições escolares, especialmente as públicas, cuja gestão e financiamento estão sob responsabilidade do Governo do Estado (Bais *et al.*, s.d.).

Nesse passo, é importante salientar que o desenvolvimento das competências socioemocionais nos professores beneficia todo o ambiente escolar e impacta positivamente os alunos, o que reforça a necessidade de programas permanentes de formação continuada, com foco prático e vivencial, que integrem a educação socioemocional aos currículos e à rotina escolar. No contexto brasileiro, marcado por tensões e intolerância social refletidas nas relações escolares, torna-se indispensável preparar docentes para lidar com esses desafios por meio da empatia e de práticas que fortaleçam a convivência, a diversidade e a consciência emocional (Holanda *et al.*, 2024).

O DUA é focado na pluralidade dos seres humanos, onde não há um padrão definido acerca dos modos de aprender, eis que cada pessoa apresenta necessidades específicas de aprendizado (aprende de maneiras diversas) e, desta forma, estas devem ser sanadas por meio do ensino de qualidade ofertado pelos professores (Pletsch; Souza, 2021). Não se pode olvidar, ademais, que o DUA “suruiu nos Estados Unidos, seguindo o mesmo princípio do Desenho Universal para a arquitetura que trazia a ideia de que as edificações e equipamentos fossem construídos para atender o maior número de pessoas possível” (Pereira, 2021, p. 30).

De acordo com Nunes e Madureira (2015), o DUA constituiu uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a atenderem à diversidade de estudantes implica reconhecer e valorizar diferentes formas de aprender, eliminando obstáculos que dificultam o acesso ao conhecimento, sendo que, nesse processo, é essencial adotar metodologias flexíveis que ofereçam múltiplas possibilidades de interação com os conteúdos e de participação nas atividades escolares. Ao ampliar as opções de acesso, expressão e engajamento, minimiza-se a necessidade de adaptações pontuais para cada estudante, favorecendo a consolidação de práticas pedagógicas que já nascem inclusivas e equitativas:



O DUA constitui uma abordagem curricular que procura ajudar os docentes a: i) responder às necessidades de diversos alunos; ii) remover as barreiras à aprendizagem; iii) flexibilizar o processo de ensino; iv) permitir aos alunos formas alternativas de acesso e envolvimento na aprendizagem e, por último, v) reduzir a necessidade de adaptações curriculares individuais, contribuindo assim para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas (Nunes; Madureira, 2015, p. 40).

Em um estudo realizado por Prais, Stein e Vitaliano (2020), restou identificado que o uso do DUA auxiliou o desenvolvimento dos alunos na capacidade de resolverem problemas, desenvolvendo melhor o comportamento, além de começarem a interagir melhor entre si e, conseqüentemente, obtiveram melhor desempenho nas atividades curriculares.

Desta forma, “na perspectiva do DUA, as deficiências são entendidas como peculiaridades, como individualidades que necessitam ser consideradas nos projetos educacionais, com o intuito de que eles se tornem inclusivos, no sentido amplo, ou seja, que sejam para todos” (Ricardo; Saço; Ferreira, 2017, p. 1528).

Nesta premissa, os autores Luzetti e Rodrigues (2021), enfatizam que embora ainda seja pouco debatido no cenário educacional brasileiro, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) constitui uma abordagem favorável ao aprimoramento da educação, por promover práticas pedagógicas significativas e acessíveis, sendo relevante enfatizar que a formação de cidadãos aptos a transformar uma sociedade que, muitas vezes, não se mostra plenamente inclusiva requer que a equidade esteja presente desde as etapas iniciais do processo educativo.

Nesse sentido, o DUA pode ser entendido como uma introdução aos princípios do Desenho Universal na sociedade e, quando implementado já na educação infantil, tem potencial para contribuir decisivamente na formação de sujeitos éticos, críticos e ativos, comprometidos com a construção de um contexto social mais justo e acessível para todos, nos termos delimitados por Luzetti e Rodrigues, 2021).

Não se pode olvidar que o DUA é comumente utilizado na modalidade de ensino à distância, garantindo maior acessibilidade ao currículo, onde os alunos têm acesso qualitativo aos materiais e atividades a serem desenvolvidas ao



longo do percurso de aprendizado (Vitaliano; Prais; Santos, 2019).

Nesse diapasão, vale ressaltar que o DUA possui alguns princípios básicos que devem ser seguidos para que haja a efetivação do aprendizado de modo qualitativo, os quais estão relacionados com o fato do planejamento docente ser voltado para meios de envolvimento, representação, ação e expressão (Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022).

Dentro deste enfoque, os autores Sebastián-Heredero, Moreira e Moreira (2022) explicam que estratégias de ensino eficazes devem contemplar as diferenças individuais no processo de aprendizagem e, desta forma, o DUA apresenta-se como um recurso pedagógico de grande potencial, cuja aplicação envolve tanto a integração de tecnologias, quanto a definição de diretrizes para a produção de materiais didáticos acessíveis, capazes de atender a múltiplos perfis de estudantes.

As propostas de engajamento previstas no DUA favorecem a construção de vínculos mais sólidos entre alunos e professores, bem como entre os próprios estudantes, promovendo colaboração e senso de pertencimento, sem se olvidar que a adoção de uma estrutura de ensino fundamentada nos princípios do DUA mostra-se eficaz para estimular a motivação e a participação ativa dos aprendizes:

Partindo da base que estratégias de ensino satisfazem as diferenças individuais na aprendizagem, o DUA é uma potente ferramenta, seja desde a proposta de uso de tecnologias ou com orientações para a elaboração do material didático adaptado; as estratégias de envolvimento do DUA ajudaram aos alunos a se sentirem mais conectados ao professor e a outros alunos, além do que o uso de uma estrutura baseada no DUA é um método válido para aumentar a motivação dos alunos (Sebastián-Heredero; Moreira; Moreira, 2022, p.1918).

Viabilizar que as escolas e professores façam uso do DUA não é uma tarefa simples, pois, sair dos padrões tradicionais de ensino requer mudanças internas e externas, e um dos pontos principais é entender que o DUA delinea o aprendizado não somente por meio de materiais e avaliações, mas também e principalmente envolve abordagem intelectual e emocional (Meo, 2008).

2.1.7.2 Tecnologias assistivas



As tecnologias assistivas constituem um campo interdisciplinar dedicado a ampliar a funcionalidade, a participação social e a autonomia de pessoas com deficiência ou com restrições funcionais temporárias, articulando conhecimentos de engenharia, educação, terapia ocupacional, fonoaudiologia e design universal para remover barreiras ambientais e comunicacionais que historicamente limitaram o exercício pleno de direitos e oportunidades (Cook; Polgar, 2015).

Dentro deste enfoque, é oportuno salientar que as tecnologias assistivas englobam serviços, processos de avaliação, adaptação e acompanhamento, exigindo um ciclo contínuo de análise das demandas, seleção de recursos, treinamento de usuários e cuidadores, e monitoramento de resultados, de modo que o dispositivo certo encontre a pessoa certa, no contexto certo, no tempo certo, com o mínimo de carga cognitiva e o máximo de usabilidade (Bersch, 2017).

Em meio ao surgimento de novos paradigmas inclusivos e à expansão das TIC, intensificam-se pesquisas que buscam remover barreiras à participação social de pessoas com deficiência e, dentro deste enfoque, a Tecnologia Assistiva configura-se como um campo em desenvolvimento, cujo emprego remonta a práticas ancestrais, mas que hoje se sistematiza em categorias diversas (Galvão Filho, 2009).

A TA compreende desde artefatos simples e acessíveis até dispositivos complexos, todos orientados à funcionalidade e autonomia do usuário, sendo que, mais especificamente no âmbito escolar, destacam-se apoios para leitura, fixação de materiais, engrossadores de escrita, pranchas adaptadas, órteses e outros recursos de baixo custo, selecionados conforme as necessidades específicas dos estudantes, Galvão Filho (2009).

A avaliação centrada na pessoa é um princípio estruturante, tendo em vista o fato de ser considerado o perfil sensorial, motor, cognitivo e comunicacional, bem como as tarefas desempenhadas e os ambientes onde ocorrem, evitando soluções “tamanho único” e privilegiando combinações modulares que possam ser ajustadas conforme metas educativas, profissionais ou de vida diária, reduzindo abandono e aumentando a aderência ao uso (Bersch, 2017).

No âmbito educacional, a tecnologia assistiva dialoga com o Desenho Universal para a Aprendizagem ao diversificar meios de representação,



ação/expressão e engajamento, transformando barreiras curriculares em oportunidades pedagógicas e assegurando que os recursos sejam incorporados ao planejamento didático e à avaliação, e não apenas oferecidos como “acréscimos” individuais desconectados do cotidiano da sala de aula (Bersch, 2017).

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) da mesma forma se traduz como uma tecnologia assistiva relevante, eis que contempla desde pranchas de pictogramas de baixo custo até softwares com síntese de fala e estratégias pragmáticas de interação, ajudando alunos não falantes ou com fala limitada a construir repertórios comunicativos que sustentam participação, aprendizagem e relações, com ênfase em modelagem por parceiros e em rotinas visuais consistentes (Cook; Polgar, 2015).

No âmbito do domínio sensorial, recursos como lupas, softwares de ampliação, leitores de tela, linhas braile, materiais táteis, contrastes visuais e laços de indução magnética reduzem barreiras à informação, enquanto fones com redução de ruído, abafadores, filtros auditivos e reorganização acústica de ambientes apoiam regulação sensorial e foco atencional em contextos ruidosos (Bersch, 2017).

As tecnologias assistivas cognitivas incluem agendas visuais, *timers* com *feedback* claro, aplicativos de lembretes por passos, organizadores de tarefas e narrativas sociais, que externalizam funções executivas e tornam previsíveis rotinas escolares e de vida diária, diminuindo ansiedade e aumentando a autonomia para planejamento, iniciação e conclusão de atividades (Bersch, 2017).

2.1.7.3 Metodologias ativas

É importante salientar, aqui, que ao proceder com uma análise, ainda que breve, acerca das metodologias tradicionais, estas se encontram comumente associadas ao ensino expositivo, onde o conhecimento é transmitido do professor para os alunos de maneira unidirecional. Philippe Perrenoud (1999) descreve essa abordagem como aquela em que o aluno é visto como um recipiente vazio que deve ser preenchido com o conhecimento do professor. Nesse contexto, o professor é a figura central e a principal fonte de informação,

enquanto os alunos têm um papel passivo, focado na memorização e reprodução de conteúdo.

Além disso, Paulo Freire, em sua obra seminal "Pedagogia do Oprimido" (1970), também abordou as limitações do ensino tradicional, especialmente no que diz respeito à perpetuação das desigualdades sociais. Freire (1970) argumentou que essa abordagem promove uma relação hierárquica entre o professor e o aluno, na qual o primeiro detém todo o poder e autoridade, enquanto o segundo é relegado a um papel passivo de receptáculo de informações.

O ensino tradicional, marcado por uma abordagem centrada no professor e na transmissão de conhecimento de forma unilateral, tem sido objeto de análise por diversos autores ao longo do tempo. Um dos críticos mais proeminentes dessa abordagem foi Ivan Illich, cujo livro "Desescolarização" (1971) questionou a eficácia e os impactos negativos do sistema educacional tradicional. Trata-se de uma abordagem capaz de limitar o potencial criativo e a autonomia dos alunos, ao invés de incentivá-los a buscar o conhecimento de forma independente.

A análise realizada permite inferir que as metodologias ativas se configuram como abordagens que oportunizam ao estudante a construção do conhecimento mediante atividades teórico-práticas, sendo que estas metodologias intensificam a interação entre sujeito, objeto e contexto de estudo, contribuindo para a aproximação entre a formação acadêmica e a atuação profissional, conforme Schlichting e Heinzle, (2020):

A reflexão até aqui apresentada permite compreender que as metodologias ativas são aquelas que oferecem aos estudantes oportunidades de construir seu conhecimento por meio de atividades teórico-práticas, que instigam maior interação entre estudante, objeto e contexto de estudo, de modo a aproximar a formação acadêmica da atuação profissional (Schlichting; Heinzle, 2020, p. 21).

Em contraste, as metodologias ativas promovem a participação ativa dos alunos no processo de aprendizagem, incentivando a construção colaborativa do conhecimento. José Moran (2015) argumenta que nas metodologias ativas, os estudantes assumem a responsabilidade pelo seu aprendizado, participando ativamente na construção do conhecimento. Essa abordagem está alinhada com



teorias construtivistas, que enfatizam o papel do aluno como protagonista do seu próprio aprendizado.

Lilian Bacich e Moran (2018) destaca que as metodologias ativas incentivam os alunos a serem protagonistas do seu próprio aprendizado, desenvolvendo competências essenciais para o século XXI.

As metodologias ativas também se beneficiam do uso de tecnologias. Liliana Passerino (1998) observa que as tecnologias digitais podem potencializar as metodologias ativas, promovendo uma aprendizagem mais colaborativa e personalizada. As ferramentas digitais oferecem recursos que facilitam a interação, a colaboração e o acesso a informações, enriquecendo o processo educativo.

Para Bacich e Moran (2018) as metodologias ativas são definidas como estratégias pedagógicas que envolvem os alunos de forma direta e participativa no processo de aprendizagem, incentivando-os a serem protagonistas na construção do conhecimento. As metodologias ativas estimulam a autonomia, a reflexão crítica e a aplicação prática do que é aprendido.

Conforme Valente (2019), as metodologias ativas são descritas como abordagens educacionais centradas no aluno, que promovem a interação, a colaboração e o engajamento através de atividades práticas e reflexivas. Essas metodologias buscam desenvolver competências essenciais, como a resolução de problemas e o pensamento crítico.

Dutra (2020) e Oliveira, Oliveira e Fernandes (2020) caracterizam as metodologias ativas como um conjunto de estratégias didáticas que colocam o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, estimulando a participação ativa e a co-construção do conhecimento. Essas metodologias valorizam a aprendizagem contextualizada e significativa.

A integração de tecnologias digitais é uma estratégia essencial para o sucesso das metodologias ativas. Kenski (2018) argumenta que as ferramentas digitais, como plataformas de aprendizagem online, aplicativos educacionais e recursos multimídia, facilitam a criação de ambientes de aprendizagem interativos e dinâmicos.

A tecnologia permite que os alunos acessem uma vasta gama de recursos educacionais e colaborem de forma mais eficaz, além de oferecer oportunidades para a personalização do ensino e o feedback imediato (Kenski, 2018).



Inscritas em um contexto de inovação e mudança, as metodologias ativas de aprendizagem, ainda que configurem movimentos metodológicos diversos, convergem ao reconhecer a centralidade do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o acadêmico participa de práticas orientadas por professores e, por meio do engajamento ativo, constrói progressivamente sua autonomia formativa, nos moldes de Schlichting e Heinzle (2020).

Dentro deste contexto, é importante expor que as metodologias ativas, aliadas à tecnologia, têm transformado o ensino da ao promover uma abordagem centrada no aluno, que passa a ser protagonista de seu aprendizado. Em vez de apenas receber informações de forma passiva, os estudantes são estimulados a resolver problemas, explorar conceitos e aplicar o conhecimento em contextos práticos e significativos, conforme Bacich e Moran (2018).

Além disso, metodologias ativas como a sala de aula invertida, o aprendizado baseado em projetos (PBL) e o ensino por investigações integram a tecnologia para fomentar a colaboração, o pensamento crítico e a autonomia. Por exemplo, alunos podem usar plataformas online para explorar conceitos matemáticos em equipe, resolver desafios gamificados ou até desenvolver projetos que se aplicam a problemas reais, como planejamento urbano ou otimização de recursos, consoante Bacich e Moran (2018).

O *Project Led Education* (PLE), ou Aprendizagem Baseada em Projetos, tem se consolidado nos cursos de Engenharia, notadamente no ensino superior europeu, como uma abordagem que integra conteúdos teóricos e demandas práticas por meio de projetos ancorados em problemas autênticos do campo profissional e, ao organizar a aprendizagem em torno de desafios complexos, situados e interdisciplinares, o PLE favorece a mobilização de conhecimentos científicos, técnicas de engenharia e julgamentos éticos, articulando-os com competências transversais essenciais, tais como trabalho em equipe, comunicação acadêmico-profissional, gestão de projetos, resolução de problemas, criatividade e pensamento crítico (Schlichting; Heinzle, 2020).

Metodologicamente, o PLE estrutura ciclos iterativos de investigação, planejamento, prototipagem, teste e avaliação, sustentados por orientação docente e momentos sistemáticos de reflexão (*debriefing*) sobre processos e resultados. A avaliação tende a ser autêntica, combinando rubricas, portfólios, relatórios técnicos e apresentações públicas, o que amplia a validade ecológica



do processo formativo (Schlichting; Heinzle, 2020).

Ademais, parcerias com o setor produtivo e laboratórios institucionais possibilitam o acesso a contextos reais de aplicação, reduzindo a distância entre formação e prática profissional e, desse modo, ao final do percurso, o estudante não apenas acumula repertório prático relevante, como também desenvolve um conjunto robusto de competências transferíveis, potencializando sua inserção e atuação qualificada no mercado de trabalho, conforme Schlichting e Heinzle (2020):

O Project Led Education (Aprendizagem Baseada em Projetos) é uma metodologia atualmente bastante difundida em cursos de Engenharia, especialmente em contextos europeus de formação superior. Por ser uma metodologia ativa de aprendizagem baseada em projetos desenvolvidos a partir de um problema relativo à área de atuação profissional, o PLE permite que o estudante chegue ao campo profissional com algum conhecimento prático, além de capacidades transversais, como já sinalizado (Schlichting; Heinzle, 2020, p. 22).

Ao considerar as explanações de Kindel e Oliveira (2016), há, pois, manifesta preocupação quando o assunto versa a respeito da utilização inadequada dos recursos didáticos, especialmente nos casos em que não são levados em consideração o aspecto formador do uso de jogos, assim como de materiais que possam ser manipuláveis. Desta feita, o ensino deve ser acessível a todos, de maneira que mecanismos devem ser adotados para o fim de interferir nos baixos índices de desempenho dos alunos.

2.2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo tem por objetivo promover uma análise acerca do transtorno do espectro autista no contexto escolar, salientando-se, inicialmente, as características e o diagnóstico do TEA, para, posteriormente, analisar as necessidades educacionais dos estudantes com TEA. Neste panorama, de igual forma serão observadas as estratégias pedagógicas para o atendimento ao estudante com TEA.

Ainda, analisa-se o papel executado pela equipe multidisciplinar, a importância do envolvimento da família, as barreiras atitudinais, estruturais e didáticas e, ainda, as práticas inclusivas no cotidiano escolar.



2.2.1 Características e Diagnóstico do TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que afeta principalmente a comunicação, a interação social e o comportamento, sendo comumente denominado como “espectro” por abranger uma gama de manifestações clínicas e níveis de suporte necessários, o que reforça a ideia de que não há um “modelo único” de autismo. Uta Frith (2003), ao discutir os mecanismos cognitivos por trás do autismo, propõe que a dificuldade central está na chamada teoria da mente, a capacidade de compreender os pensamentos e emoções alheios, explicando, assim, parte dos comportamentos sociais atípicos frequentemente observados em pessoas com TEA.

É importante salientar que o transtorno do espectro autista (TEA) configura-se como uma condição do neurodesenvolvimento de alta prevalência na infância, sendo que o seu diagnóstico envolve o comprometimento de dois domínios nucleares: (1) dificuldades persistentes na comunicação e na interação social e (2) presença de comportamentos, interesses ou atividades restritos e repetitivos, nos moldes de Almeida *et al.* (2018).

Desde os primeiros anos de vida, é possível identificar sinais comportamentais do TEA: dificuldades em manter contato visual, ausência de balbúcio, resistência ao toque físico e desinteresse em brincadeiras interativas são alguns dos indicadores precoces. Temple Grandin (2013), que relata sua própria experiência como pessoa autista, afirma que muitos comportamentos considerados “estranhos” por observadores externos são, na verdade, respostas adaptativas a um mundo sensorialmente sobrecarregado e socialmente complexo.

A linguagem diz respeito a uma área frequentemente afetada no espectro autista, eis que algumas crianças não desenvolvem fala verbal, enquanto outras podem apresentar linguagem funcional, mas com limitações pragmáticas, como a dificuldade em manter uma conversa recíproca ou compreender ironias, reforçando Barry Prizant (2015) que o comportamento comunicativo do autista não deve ser visto como disfuncional, mas como um reflexo das suas tentativas de se expressar dentro de um sistema que, muitas vezes, não é sensível à sua



forma de perceber o mundo.

No TEA, observa-se um déficit característico na comunicação não verbal, variando desde a escassez de expressões faciais até a limitada integração entre sinais gestuais, como, por exemplo, contato visual, sorriso, apontar, acenos, envio de beijos ou o gesto de dar de ombros, e a comunicação verbal. Em perfis altamente verbais, é frequente que a linguagem receptiva apresente menor comprometimento relativo quando comparada à linguagem expressiva, consoante Almeida *et al.* (2018):

A marca do TEA é o déficit na comunicação não verbal que varia desde a total falta de expressão facial até a inexistência da integração da comunicação gestual (contato visual, sorriso, apontar, acenar com a cabeça, mandar beijo, dar de ombros) com a comunicação verbal. A linguagem receptiva, geralmente, é menos comprometida do que a linguagem expressiva em crianças altamente verbais com TEA (Almeida *et al.*, 2018, p. 73).

Além das dificuldades na linguagem e interação social, o TEA é caracterizado por padrões repetitivos de comportamento, interesses restritos e necessidade de rotinas, interpretando Frith (2003) esses comportamentos como resultado de uma “coerência central fraca”, ou seja, uma tendência a se fixar em detalhes isolados, em detrimento do entendimento global de uma situação. Essa característica pode explicar, por exemplo, o fascínio por objetos giratórios, a repetição incessante de frases ou a resistência intensa a mudanças na rotina diária.

Aliado a isso, não se pode deixar de mencionar a hipersensibilidade sensorial e, desta forma, sons comuns, luzes fluorescentes, texturas de roupas ou cheiros específicos podem causar extremo desconforto e levar a comportamentos de fuga ou crises, descrevendo Grandin (2013) em detalhes como seu cérebro “funciona como um scanner”, captando estímulos de forma amplificada e dificultando a filtragem sensorial, cujo aspecto reforça a necessidade de ambientes adaptados e da compreensão de que o que parece um “mau comportamento” pode, na verdade, ser uma reação sensorial intensa.

Ainda, cabe expor que, no TEA, observa-se uma interação social atípica, caracterizada por responsividade reduzida ao interlocutor, notadamente no contato visual, e por tentativas de aproximação que, por vezes, configuram-se como inapropriadas. Em ambientes sociais de maior demanda, como recreios



escolares e refeitórios, emergem desafios quanto à manutenção da reciprocidade e à compreensão/interpretação de normas sociais implícitas, segundo Almeida *et al.* (2018).

O diagnóstico do TEA é clínico e baseado em critérios estabelecidos em manuais como o DSM-5, sendo realizado por uma equipe multidisciplinar, sendo essencial, pois, que o processo inclua observações sistemáticas do comportamento, relatos familiares e, quando possível, o uso de instrumentos padronizados, argumentando Prizant (2015) que o diagnóstico não deve focar exclusivamente nas limitações, mas também reconhecer os padrões únicos de funcionamento, as estratégias adaptativas e as potencialidades do indivíduo autista.

A importância do diagnóstico precoce tem sido reconhecida, pois intervenções iniciadas nos primeiros anos de vida tendem a apresentar melhores resultados no desenvolvimento global da criança, destacando Frith (2003) que sinais de dificuldades sociais e comunicativas podem ser detectados já por volta dos 18 meses, embora muitas vezes sejam confundidos com traços de personalidade, o que demonstra a necessidade de formação de profissionais da educação e saúde para identificação sensível e não estigmatizante do autismo.

2.2.2 Conceitos Fundantes de Inclusão e Equidade Educacional

A inclusão e a equidade educacional partem do reconhecimento de que a diferença é constitutiva do ser humano e, portanto, deve orientar o desenho da escola como direito e não como concessão. Nesse horizonte, equidade não significa tratar todos de forma idêntica, mas ofertar apoios diferenciados para garantir acesso, participação e aprendizagem a cada estudante, superando práticas que, sob a aparência de neutralidade, reproduzem desigualdades históricas e invisibilizam determinados grupos (Mantoan, 2003).

Distinguir inclusão de integração é um conceito fundante, levando-se em consideração o fato de que a integração admite o aluno “como ele é”, porém, exige adaptação unidirecional ao padrão vigente, enquanto a inclusão reconfigura culturas, políticas e práticas para remover barreiras à presença, participação e êxito, deslocando o problema do indivíduo para o contexto (Booth; Ainscow, 2011).



A noção de “barreiras à aprendizagem e à participação” substitui rótulos deficitários por um diagnóstico do contexto e, desta forma, barreiras podem ser arquitetônicas, curriculares, comunicacionais, atitudinais ou de governança, e a tarefa da escola inclusiva é identificá-las e reduzi-las sistematicamente, cuja perspectiva evita a medicalização das dificuldades e promove intervenções que impactam o coletivo, pois o que beneficia um estudante em geral melhora o ecossistema pedagógico inteiro (Mantoan, 2003).

Equidade educacional se materializa em três dimensões interdependentes acesso, participação e aprendizagem que precisam ser monitoradas com evidências e, nesses termos, garantir a matrícula sem assegurar engajamento significativo e progressão de competências mantém uma inclusão meramente formal, ao passo que uma escola comprometida com equidade acompanha presença, voz e resultados, ajustando tempos, recursos e expectativas de acordo com as necessidades de cada estudante (Booth; Ainscow, 2011).

A questão da cultura escolar inclusiva é compreendida como um conjunto de valores e crenças compartilhadas que sustentam decisões cotidianas e, quando a cultura valoriza a diferença como recurso, políticas e práticas tendem a se alinhar, reduzindo incoerências entre discurso e ação, ao passo que culturas meritocráticas estritas naturalizam fracassos e justificam exclusões sob a retórica da “exigência” abstrata (Mantoan, 2003).

No plano conceitual, a passagem do modelo de caridade/assistência para o modelo de direitos representa um marco no sentido de que estudantes não “recebem favores”, mas exercem direitos educacionais universais com apoios razoáveis, cabendo ao sistema escolar adaptar-se, cujo deslocamento retórico e prático sustenta o princípio de desenho para a diversidade e legítima ajustes curriculares e avaliativos enquanto expressão de justiça, não de privilégio (Sassaki, 1997).

Em relação à corresponsabilidade, infere-se que a inclusão não se subsume a uma tarefa individual do professor, tampouco a um serviço terceirizado, perfazendo verdadeiro projeto institucional e intersetorial que convoca gestão, docentes, famílias e parceiros a compartilhar diagnósticos, metas e apoios. Quando a responsabilidade se dilui, as barreiras se perpetuam, e quando se distribui com clareza, as soluções ganham continuidade e escala



(Booth; Ainscow, 2011).

Dentro deste enfoque, é relevante enfatizar que a equidade implica diferenciar sem estigmatizar, o que requer, conseqüentemente, planejamento didático que ofereça múltiplos caminhos para aprender e expressar o aprendido, metas claras e critérios transparentes. Ao reconhecer ritmos e modos distintos, a escola evita a lógica de “acomodação excepcional” e passa a operar com variação planejada, na qual o estudante não é exceção, mas referência legítima para o desenho do ensino (Mantoan, 2003).

A avaliação, como conceito fundante, precisa ser formativa e orientadora da aprendizagem, substituindo práticas classificatórias por *feedbacks* que informam decisões pedagógicas e, desta forma, rubricas graduadas, portfólios e oportunidades variadas de demonstração de competência compõem um repertório que, além de mais justo, é epistemicamente mais robusto, porque capta trajetórias e não apenas instantâneos (Booth; Ainscow, 2011).

O princípio da participação vai além da presença física, incluindo voz e agência estudantil na construção do cotidiano escolar e, em decorrência disso, perguntar, escutar e incorporar perspectivas de estudantes e famílias ajuda a identificar barreiras não visíveis em documentos e favorece soluções contextualizadas, fortalecendo o sentido de pertencimento que suporta o engajamento e a permanência (Sassaki, 1997).

No eixo da gestão, um conceito-chave é o do planejamento inclusivo como ciclo contínuo de melhoria: diagnosticar barreiras, definir prioridades, implementar apoios, avaliar resultados e retroalimentar decisões, sendo certo que sem esse ciclo a escola acumula iniciativas desconectadas e perde a capacidade de aprender com a própria prática, perpetuando assimetrias (Mantoan, 2003).

Diante do exposto, observa-se que a equidade educacional requer justiça distributiva e reconhecimento, o que envolve alocar recursos onde há maior necessidade, mas também reconhecer identidades, histórias e saberes que a escola costuma marginalizar, de modo que todos se vejam refletidos no currículo e nos modos de conviver; quando distribuição e reconhecimento caminham juntos, a inclusão deixa de ser promessa e se torna prática cotidiana (Booth; Ainscow, 2011).



2.2.3 As Necessidades Educacionais dos Estudantes com TEA

Atender às necessidades educacionais dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer preparo docente, planejamento pedagógico flexível e compreensão das singularidades cognitivas e sociais desses alunos e, desta forma, a escola precisa abandonar práticas padronizadas e abrir espaço para abordagens diferenciadas que respeitem os modos únicos de aprender. Myles (2006) destaca que muitos alunos com TEA têm dificuldades em captar e aplicar o chamado "currículo oculto", ou seja, as normas sociais implícitas que regem o comportamento nas interações escolares, sendo necessário, portanto, tornar esses aspectos explícitos e ensiná-los de forma sistemática.

A comunicação, no caso dos estudantes com TEA, pode se apresentar de formas alternativas, eis que muitos alunos não usam linguagem verbal, enquanto outros possuem fala, mas enfrentam dificuldades na comunicação funcional, como compreender piadas, turnos de fala ou linguagem ambígua, defendendo Seach (1998) que o uso de suportes visuais, como quadros de rotina, sinais gráficos e recursos pictográficos, torna o conteúdo mais acessível e permite maior autonomia por parte do aluno.

A condução pedagógica com estudantes no espectro autista requer a manutenção intencional do contato visual, o estímulo sistemático à comunicação e a incorporação de atividades lúdicas, recomendando-se, ainda, o uso de linguagem simples e objetiva, bem como a seleção de materiais e estratégias didáticas que otimizem o processo de ensino-aprendizagem, conforme Pereira *et al.* (2022):

Para a realização de um trabalho adequado, o educador necessita sempre buscar e manter o contato visual com o aluno autista, estimulando a comunicação, brincadeiras lúdicas, utilizando uma linguagem simples e clara, além de utilizar recursos didáticos que favoreçam o processo de ensino (Pereira *et al.*, 2022, p. 134).

No campo das relações sociais, a maioria dos estudantes com TEA demonstra dificuldade para iniciar, manter ou interpretar interações sociais, o que pode gerar isolamento ou comportamentos inadequados em sala de aula, propondo Bellini (2006) um modelo estruturado de ensino de habilidades sociais, baseado em modelagem, prática guiada, reforço positivo e feedback direto, com



foco em situações concretas do cotidiano escolar. Segundo o autor, essas habilidades não se desenvolvem de forma espontânea em alunos autistas e precisam ser ensinadas com a mesma intencionalidade dos conteúdos acadêmicos.

Aliado a isso, não se pode deixar de mencionar acerca da sensorialidade, levando-se em consideração o fato de que muitos estudantes com TEA apresentam hipersensibilidade ou hipossensibilidade a estímulos visuais, auditivos, táteis e olfativos, o que pode gerar comportamentos de fuga, agitação ou retraimento e, desta forma, Myles (2006) explica que o ambiente escolar precisa ser ajustado de forma a minimizar estímulos aversivos e permitir espaços de autorregulação, com recursos como iluminação suave, materiais com texturas neutras e cantos sensoriais.

Logo, o transtorno do espectro autista (TEA) abrange comprometimentos na comunicação e na interação social, dificuldades na constituição de vínculos e padrões atípicos de reatividade sensorial, desde hipo até hiper-respostas, frequentemente associados à seletividade alimentar. Observam-se ainda alterações biológicas que, em determinados casos, justificam a indicação de intervenções farmacoterápicas e de terapias complementares, conforme avaliação clínica individualizada, segundo Pereira *et al.* (2022).

Ainda, cabe esclarecer que os alunos com TEA geralmente aprendem melhor por meio de conteúdos concretos, estruturados e visualmente organizados, sugerindo Seach (2007) que os professores usem sequências claras de instruções, subdividam tarefas em etapas e ofereçam exemplos visuais para facilitar a compreensão, cuja aprendizagem precisa ser construída sobre rotinas estáveis e previsíveis, com oportunidades de repetição e generalização.

Cumprindo ainda esclarecer acerca da compreensão do comportamento, eis que muitas atitudes vistas como desobediência ou resistência podem ser, na verdade, respostas a estímulos incompreendidos ou sensações intensas, afirmando Myles (2006) que o comportamento dos alunos com TEA deve ser analisado a partir de suas causas e funções, e não apenas controlado por reforços ou punições.

Dentro deste enfoque, Seach (2007) ressalta que muitos educadores ainda carecem de preparo específico para trabalhar com alunos com TEA, o que leva à insegurança, ao uso inadequado de estratégias e até à exclusão velada



e, desta forma, a formação inicial e continuada deve oferecer subsídios teóricos e práticos sobre autismo, abordando comunicação, comportamento, sensorialidade, currículo adaptado e avaliação inclusiva, de modo a capacitar o docente para uma atuação ética, competente e acolhedora.

A formação de professores na área da educação especial pode dar-se tanto na etapa inicial quanto na formação continuada, tornando-se imprescindível que o docente conheça o perfil de seus estudantes a fim de delinear estratégias pedagógicas alinhadas às suas possibilidades de aprendizagem. Nesse sentido, quanto mais consistente for o repertório teórico-prático do profissional, mais qualificada será a intervenção, ressaltando-se, aqui, a necessidade de preparação específica para prevenir o uso de métodos e técnicas desprovidos de respaldo em evidências científicas, nos moldes de Pereira *et al.* (2022):

A formação na área da educação especial pode ser na formação inicial ou continuada, sendo importante que o professor que a realize conheça seu aluno para poder estabelecer as estratégias pedagógicas reconhecendo as possibilidades do aprendizado; assim, quanto maior o nível de entendimento do profissional da educação, melhor será a intervenção realizada. Os professores necessitam ter uma preparação adequada para evitarem métodos e técnicas de ensino sem embasamento nas evidências (Pereira *et al.*, 2022, p. 137).

Bellini (2006) argumenta que intervenções interdisciplinares, planejadas de forma conjunta e continuada, são mais eficazes para promover o desenvolvimento global do estudante com TEA e, sendo assim, a escola precisa manter diálogo constante com os familiares, compartilhar estratégias, ouvir demandas e respeitar o conhecimento que esses cuidadores têm sobre a criança, valorizando sua experiência como parte legítima do processo educativo.

2.2.4 Estratégias Pedagógicas para o Atendimento ao Estudante com TEA

É importante salientar, neste particular, que promover uma educação inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requer o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que respeitem sua forma singular de perceber, processar e interagir com o mundo, levando-se em consideração o fato de que a complexidade do espectro exige que o professor vá além da



repetição de conteúdos e adote práticas que combinem estrutura, flexibilidade e compreensão empática. Desta forma, Carvalho (2020) destaca que os estudantes com TEA geralmente não acessam o currículo oculto da escola, isto é, as normas sociais implícitas que regem as relações e interações cotidianas, o que implica que o professor deve tornar explícitas essas regras e expectativas, ensinando-as de forma concreta e sistemática, sempre com apoio visual e reforço positivo.

A escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda práticas pedagógicas intencionalmente delineadas para suas necessidades singulares, com vistas à constituição de ambientes inclusivos e pedagogicamente efetivos, cujas práticas devem fundamentar-se nos princípios da individualização, da estruturação e do suporte, considerando a heterogeneidade das manifestações do TEA. Nesse escopo, a adaptação curricular configura-se como eixo central, envolvendo a modificação de tarefas, o emprego sistemático de apoios visuais e a elaboração de materiais facilitadores da compreensão e da consolidação da aprendizagem, nos termos de Feitoza (2024).

O uso de recursos visuais é uma das estratégias que são recomendadas para favorecer o entendimento e a previsibilidade das tarefas e, sendo assim, quadros de rotina, instruções ilustradas, cronogramas visuais e uso de imagens para antecipar atividades ajudam a reduzir a ansiedade e aumentam a compreensão das exigências escolares. Almeida *et al.* (2024) afirmam que alunos com TEA beneficiam-se da organização visual do espaço e das atividades, pois isso lhes oferece um ponto de referência constante, promovendo autonomia e segurança.

Além das adaptações visuais, as salas devem ser organizadas de modo a facilitar a concentração e minimizar distrações sensoriais, tendo em vista que alunos com TEA, em especial os que apresentam hipersensibilidades, podem reagir negativamente a ruídos, cheiros ou estímulos visuais excessivos, recomendando Pinheiro e Oppelt (2024) que os espaços sejam sensorialmente acessíveis, oferecendo zonas de autorregulação onde o aluno possa se acalmar sem se retirar completamente do ambiente de aprendizagem.

A compreensão das dificuldades apresentadas por estudantes com TEA constitui condição basilar para o delineamento de estratégias pedagógicas mais



eficazes e para a promoção de um ambiente educativo inclusivo e acolhedor, e a alfabetização, nesse contexto, transcende o mero ensino de letras e palavras, demandando a adaptação de metodologias que considerem especificidades sensoriais, emocionais e cognitivas, nos moldes de Feitoza (2024):

Compreender essas dificuldades é fundamental tanto para a criação de estratégias pedagógicas mais eficazes, como também para promover um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor. A alfabetização para crianças com TEA não é apenas uma questão de aprendizado de letras e palavras, mas envolve a adaptação de metodologias que levem em consideração as particularidades sensoriais, emocionais e cognitivas destes alunos (Feitoza, 2024, p. 10).

Aliado a isso, é relevante esclarecer que como muitos estudantes com TEA têm dificuldade para iniciar ou manter interações, o ensino de habilidades sociais precisa ser parte do currículo, propondo Carvalho (2020) uma abordagem estruturada de ensino social, com atividades baseadas em dramatizações, modelagens, histórias sociais e práticas mediadas, o que permite que o aluno compreenda, ensaie e generalize comportamentos sociais apropriados em diferentes contextos.

No plano da comunicação, é indispensável que os educadores aceitem formas alternativas de expressão, já que nem todos os estudantes com TEA fazem uso da linguagem verbal: alguns utilizam comunicação aumentativa e alternativa (CAA), como figuras, gestos, tablets ou cartões com imagens, reforçando Almeida *et al.* (2024) que o reconhecimento dessas formas de comunicação como legítimas é crucial para garantir a participação ativa do aluno.

Não é demais lembrar que as atividades pedagógicas devem ser planejadas com base em objetivos claros, com etapas bem definidas e acompanhamento contínuo, eis que alunos com TEA podem ter dificuldades em compreender instruções longas ou tarefas abertas, recomendando Pinheiro e Oppelt (2024) dividir as atividades em pequenas partes, com instruções diretas, linguagem concreta e apoio visual.

Vale ressaltar que é comum que estudantes com TEA demonstrem interesses restritos ou muito específicos, e a valorização desses interesses pode se mostrar eficaz para o campo da aprendizagem, razão pela qual Carvalho (2020) defende o uso desses temas como ponto de partida para desenvolver atividades nas diversas áreas do conhecimento, visando tornar o conteúdo mais



significativo.

A escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em contextos regulares demanda desenho pedagógico diferenciado, fundamentado no reconhecimento de necessidades específicas e na eliminação de barreiras à aprendizagem e à participação. A implementação de práticas inclusivas, articulando adaptações curriculares, apoios individualizados e mediação socioemocional, constitui condição para assegurar a participação ativa, a interação entre pares e o progresso acadêmico. Reitera-se, assim, a educação inclusiva como direito universal, cuja efetivação contribui para a construção de uma sociedade mais igualitária e socialmente respeitosa da diversidade, consoante Feitoza (2024).

Em relação ao reforço positivo, trata-se de uma estratégia intimamente vinculada ao atendimento ao aluno com TEA, tratando-se, pois, de valorizar comportamentos desejados, conquistas e avanços, mesmo que pequenos, por meio de elogios, recompensas simbólicas ou atividades preferidas, explicando Almeida *et al.* (2024) que o reforço precisa ser planejado com base no que tem valor real para o aluno, sendo aplicado de forma imediata, clara e coerente.

Ademais, Pinheiro e Oppelt (2024) delimitam a importância da realização de atividades em dupla ou pequenos grupos, com a mediação do professor, para incentivar a colaboração e a empatia, considerando que os colegas podem funcionar como modelos positivos de comportamento, além de contribuírem para o desenvolvimento da comunicação e das habilidades sociais.

2.2.5 O Papel da Equipe Multidisciplinar

Nesse particular, cabe esclarecer que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar exige uma atuação pedagógica articulada com diferentes saberes, o que torna indispensável o papel da equipe multidisciplinar, cuja equipe, composta por profissionais como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais e professores especializados, contribui para a construção de uma abordagem mais eficaz no atendimento às necessidades do aluno com autismo. Desta forma, Teixeira (2024) enfatiza que o trabalho colaborativo entre esses profissionais possibilita compreender a criança em sua totalidade, favorecendo não apenas a



aprendizagem, mas também o desenvolvimento emocional e social.

Apesar dos avanços normativos, permanecem barreiras à escolarização inclusiva de estudantes com TEA, de modo que a previsão acerca da matrícula “preferencialmente” na rede regular sustenta interpretações que fragilizam a universalização do direito à educação. Conjugam-se, ainda, deficiências de infraestrutura e lacunas na formação docente e das equipes de apoio, comprometendo o desenvolvimento das potencialidades dos alunos, ressaltando-se a centralidade de equipes multiprofissionais, envolvendo fonoaudiologia, psicologia, mediação escolar, entre outras áreas, para o planejamento e a execução de intervenções. Ademais, a disponibilidade do mediador escolar, frequentemente ausente, constitui condição operacional relevante para a participação e a aprendizagem, conforme Cantanhede e Garcia (2023):

Mesmo com a criação da PNE ainda existem dificuldades e resistências encontradas por pais e alunos portadores do TEA, visto que, a palavra preferencialmente empregada na lei deixa margem para que as escolas não ofereçam a universalização da Educação. Muitas escolas não têm profissionais capacitados, bem como estruturas adequadas para desenvolver as potencialidades desses alunos. Destaca-se que a inclusão escolar de crianças autistas depende de uma equipe multidisciplinar composta por fonoaudiólogo, psicólogos, mediadores, entre outros. Outra dificuldade encontrada, diz respeito à necessidade de se ter um mediador na escola, pois nem sempre a escola possui ou oferece esse profissional (Cantanhede; Garcia, 2023, p. 13).

Dentro deste enfoque, deve ser lembrado que a equipe multidisciplinar atua como apoio técnico e emocional ao docente, fornecendo orientações e estratégias baseadas em avaliações específicas da criança, destacando Ferreira e Grossi (2024) que a atuação conjunta permite a elaboração de planos educacionais individualizados mais coerentes com o perfil do estudante, considerando fatores como linguagem, comportamento, processamento sensorial e habilidades sociais.

Cumprir expor que o diagnóstico e o planejamento de intervenções adequadas nos primeiros anos escolares têm impacto direto na qualidade de vida e no desenvolvimento das habilidades da criança com TEA, afirmando Nascimento *et al.* (2024) que os profissionais devem trabalhar de forma integrada, compartilhando observações e definindo metas comuns, evitando



abordagens fragmentadas que podem comprometer a evolução do aluno.

A efetiva participação de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola não se restringe à presença física no ambiente educacional; requer, igualmente, engajamento, interação e desempenho sustentados por uma equipe multiprofissional, cujas necessidades extrapolam dimensões puramente orgânicas, abrangendo condições pedagógicas e organizacionais do contexto escolar. A inclusão se concretiza quando o estudante participa de atividades que mobilizam o conjunto da comunidade escolar, funcionando essas experiências como estímulos potentes à aprendizagem e, nessa direção, a oferta de apoios educacionais estruturados é condição para a promoção do desenvolvimento de competências cognitivas e sociais, nos moldes de Cantanhede e Garcia (2023).

Aliado a isso, Teixeira (2024) defende que os profissionais da educação precisam compreender os fundamentos do autismo para que consigam interpretar adequadamente os comportamentos, adaptar o currículo e estabelecer vínculos com o aluno e, desta forma, a equipe técnica tem o papel de fornecer subsídios teóricos e práticos, promover reflexões e incentivar práticas baseadas em evidências, colaborando para o crescimento profissional do corpo docente e para o fortalecimento da cultura inclusiva na escola.

Além de apoiar os docentes, a equipe multidisciplinar exerce função no âmbito da mediação entre escola e família, levando-se em consideração o fato de que muitas famílias vivenciam o diagnóstico do TEA com dúvidas, medos e inseguranças, e é papel desses profissionais estabelecer canais de escuta, acolhimento e orientação. Neste enredo, Ferreira e Grossi (2024) ressaltam que o envolvimento da família é indispensável para o sucesso das intervenções escolares, e a equipe multidisciplinar deve promover reuniões, esclarecer estratégias utilizadas em sala e articular ações conjuntas, reconhecendo a família como parceira ativa no processo educativo.

O mediador ocupa papel importante na inclusão escolar, não para substituir o estudante na execução de atividades, mas para promover condições de autonomia e autorregulação, razão pela qual é exigida formação específica e atuação intencional voltada à retirada progressiva de apoios. Assim, uma mediação bem-sucedida é aquela que se torna gradualmente dispensável, prevenindo relações de dependência entre aluno e profissional, conforme Cantanhede e Garcia (2023):



O mediador é um profissional importante no processo de inclusão do aluno, porém é necessário deixar claro que o mediador não irá desenvolver as atividades do mesmo, ao contrário, este necessita ser um profissional capacitado, pois tem a função de contribuir com a autonomia do aluno. Por isso, ao conseguir cumprir seu papel mediador deixará de ser necessário. Esse profissional deverá evitar a dependência do aluno à sua presença (Cantanhede; Garcia, 2023, p. 13).

Em relação ao desenvolvimento das habilidades sociais, profissionais como psicólogos e terapeutas comportamentais podem colaborar com o professor na implementação de atividades específicas para promover a interação entre o aluno com TEA e seus colegas, propondo Nascimento *et al.* (2024), nesta toada, o desenvolvimento por parte da equipe de programas de habilidades sociais com objetivos claros e aplicabilidade em contextos reais da vida escolar.

A atuação da equipe multidisciplinar da mesma forma remonta importância no campo do planejamento de estratégias de autorregulação emocional e sensorial, já que estudantes com autismo frequentemente apresentam reações exacerbadas a estímulos ambientais, como barulhos, cheiros ou luminosidade intensa, sugerindo Teixeira (2024) que a equipe contribua com a criação de planos de suporte sensorial individualizados, orientando o professor quanto à organização do ambiente, ao uso de recursos de modulação sensorial e à criação de espaços seguros para momentos de sobrecarga.

No processo de avaliação educacional, o olhar multidisciplinar amplia a compreensão dos avanços e dificuldades do estudante e, sendo assim, avaliar um aluno com TEA não pode se limitar aos parâmetros tradicionais de desempenho acadêmico, afirmando Ferreira e Grossi (2024) que a equipe pode sugerir instrumentos complementares, como observações sistemáticas, análise funcional do comportamento, registros do progresso socioemocional e relatórios familiares.

Constitui-se como um dos avanços, no âmbito da escola pública, a oferta de atendimento qualificado por docentes especializados em períodos que não interfiram nas aulas regulares, sendo certo que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) contribui para a inclusão ao promover o desenvolvimento



de conhecimentos e habilidades, integrar recursos baseados em computador e disponibilizar experiências formativas complementares ao currículo acadêmico da classe comum, potencializando o acesso, a participação e a aprendizagem, segundo preceituam Cantanhede e Garcia (2023), no texto transcrito logo a seguir.

Não se pode olvidar que a equipe multidisciplinar deve participar ativamente na elaboração de diretrizes escolares, protocolos de atendimento e planos de ação para inclusão garante que as decisões da gestão estejam alinhadas às reais necessidades dos alunos com TEA, enfatizando Nascimento *et al.* (2024) que a inclusão não deve ser responsabilidade de um único professor ou setor, mas uma política institucional sustentada por profissionais comprometidos com a equidade, a diversidade e a justiça social.

2.2.6 A Importância do Envolvimento da Família

Nesse particular, cabe salientar que a participação da família no processo de escolarização do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma das bases para a construção de uma educação inclusiva efetiva, uma vez que a escola não pode atuar de forma isolada, principalmente quando se trata de compreender as singularidades de alunos com necessidades específicas. Nesse passo, Moschini (2019) destaca que os familiares são fontes privilegiadas de informação sobre o comportamento, os gostos, as estratégias de regulação e os desafios enfrentados pela criança no cotidiano e, ao envolver a família, o professor amplia sua compreensão do aluno e consegue planejar intervenções mais adequadas.

A participação de pais e responsáveis constitui elemento estruturante do êxito inclusivo, pois, ao fornecerem informações qualificadas sobre o perfil do estudante e co-construírem estratégias pedagógicas, favorecem a adequação das intervenções (Theobald *et al.*, 2024).

A comunicação escola–família, contínua e dialógica, bem como a participação ativa em processos decisórios, potencializa a adaptação do aluno e a eficácia das práticas. Ademais, o suporte emocional e a advocacia familiar configuram condições para a criação de um ambiente de aprendizagem positivo e inclusivo, promotor do desenvolvimento acadêmico e sociocomunicativo do



estudante com TEA, conforme Theobald *et al.* (2024):

Os pais e responsáveis são fundamentais para o sucesso da inclusão, pois fornecem informações essenciais sobre as necessidades e características do aluno, além de colaborar na implementação de estratégias educacionais. O envolvimento da família com a escola, através de comunicação contínua e participação ativa, pode facilitar a adaptação do aluno e assegurar que as abordagens educacionais sejam adequadas e eficazes. Além disso, o apoio emocional e a advocacia dos pais são cruciais para criar um ambiente de aprendizado positivo e inclusivo, que promove o desenvolvimento acadêmico e social do aluno autista (Theobald *et al.*, 2024, p. 4396-4397).

A parceria entre escola e família deve ser construída com base em uma relação dialógica, contínua e respeitosa, na qual o saber da família seja valorizado como complementar ao saber pedagógico, ressaltando Assis e Silva (2021) que a escuta atenta das famílias permite à escola adaptar melhor suas práticas, acolher demandas legítimas e agir com maior empatia.

Além de fornecer informações sobre o aluno, a família atua como verdadeiro pilar para a continuidade das ações educativas fora da escola e, desta forma, as estratégias utilizadas em sala de aula, como rotinas visuais, reforço positivo ou treino de habilidades sociais, podem ser estendidas ao ambiente doméstico, desde que haja orientação adequada, afirmando Assis e Silva (2021) que a consistência entre os ambientes, escola e casa, favorece a generalização das habilidades aprendidas, acelerando o progresso e fortalecendo a segurança emocional do estudante.

Não obstante as dificuldades associadas ao TEA, muitos indivíduos evidenciam aptidões específicas, por vezes notáveis, em domínios como matemática, música e artes visuais, sendo que a implementação de intervenções baseadas em evidências, aliada a suportes individualizados, favorece a maximização dessas competências e a mitigação de barreiras funcionais. Nesse sentido, terapias especializadas, percurso escolar adaptado e planos de apoio personalizados configuram-se como eixos centrais para o desenvolvimento e a adaptação aos contextos social e educacional, consoante asseveram Theobald *et al.* (2024).

Aliado a isso, tem-se que crianças que percebem que seus responsáveis valorizam e participam da vida escolar tendem a demonstrar mais interesse pelas atividades pedagógicas e a apresentar maior estabilidade emocional,



observando Moschini (2019) que o apoio emocional e prático da família é um fator de proteção para o desenvolvimento psicológico do aluno com autismo, contribuindo para sua autoconfiança e seu engajamento no processo de aprendizagem.

Dentro deste enfoque, a família precisa ser envolvida na definição de metas e estratégias educacionais e, por conseguinte, em reuniões de planejamento individualizado, sua participação contribui para alinhar expectativas, estabelecer prioridades e ajustar intervenções de forma realista, defendendo Assis e Silva (2021) que incluir os pais na construção dos planos de apoio educacional favorece uma abordagem mais centrada na criança e menos burocrática.

A formação de professores para o trabalho com alunos com TEA deve incluir orientações sobre como envolver as famílias de forma ética e eficaz, delimitando Moschini (2019) que muitos docentes sentem insegurança ao lidar com famílias, especialmente quando há divergências de opinião ou resistência às intervenções e, em decorrência disso, a formação inicial e continuada deve preparar o educador para mediar essas relações, oferecendo instrumentos para a escuta ativa, o diálogo respeitoso e a resolução colaborativa de conflitos.

2.2.7 Barreiras Atitudinais, Estruturais e Didáticas

Inicialmente, cabe salientar ser indiscutível o fato de que a educação inclusiva exige o enfrentamento de múltiplas barreiras que dificultam o acesso, a permanência e a aprendizagem de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo que, dentre essas, destacam-se as barreiras atitudinais, estruturais e didáticas, que muitas vezes são invisíveis, mas excludentes. Sob esse prisma, Lustosa e Ribeiro (2021) ressaltam que, para alunos com TEA, não basta estar fisicamente presente na escola; é necessário que o ambiente seja preparado para acolher e responder às suas necessidades singulares, o que implica uma revisão das posturas, espaços e métodos de ensino.

As barreiras atitudinais são, quiçá, as mais difíceis de serem superadas, pois envolvem crenças, preconceitos e estigmas sobre a deficiência e sobre o próprio potencial dos alunos e, desta forma, muitos professores ainda acreditam que alunos com TEA são incapazes de aprender, apontando Kamimura *et al.*



(2024) que tais visões reduzem as possibilidades de envolvimento desses estudantes e limitam sua participação em atividades significativas.

A ética pública impõe o enfrentamento de todas as formas de exclusão e discriminação, sendo que, mais especificamente no campo da educação de estudantes com deficiência, identificam-se duas dimensões excludentes: (i) a exclusão externa ao sistema, manifesta na recusa de matrícula e na orientação para buscar exclusivamente o AEE em instituições especializadas; e (ii) a exclusão interna, em que a frequência escolar é assegurada, porém desprovida de intervenções pedagógicas que promovam desenvolvimento e aprendizagem, nos moldes de Lustosa e Ribeiro, 2021, p. 3-4):

Todas as formas de exclusão e discriminação precisam ser eticamente combatidas. Em relação aos estudantes com deficiência, em particular, ainda podemos identificar a existência de duas dimensões de exclusão: i. a exclusão que ocorre no exterior do sistema de ensino, materializada na negação do acesso ao espaço escolar e expressa na não aceitação da matrícula ou na indicação para a família procurar apenas serviços de AEE em instituições especializadas, por exemplo; ii. e a exclusão que ocorre no próprio interior do sistema de ensino, nesse caso, o/a estudante frequenta regularmente a escola, no entanto, na sala de aula, pouco é realizado pedagogicamente para favorecer o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem. Ambas as dimensões são perversas formas de negação de direitos (Lustosa; Ribeiro, 2021, p. 3-4).

Além das atitudes, a estrutura física da escola pode representar um verdadeiro obstáculo à inclusão: barreiras arquitetônicas, como escadas sem rampas, banheiros inacessíveis, salas com iluminação agressiva ou excesso de ruídos, comprometem não apenas a acessibilidade, mas o bem-estar e a segurança do estudante com TEA. Nesse particular, Lustosa e Ribeiro (2021) destacam que muitos desses alunos têm hipersensibilidades sensoriais que os tornam extremamente vulneráveis a estímulos ambientais.

Aliado a isso, observa-se que a ausência de professores auxiliares, de profissionais de apoio, de espaços de regulação emocional e de materiais específicos para alunos com autismo revela a distância entre o discurso da inclusão e a prática cotidiana e, nesta toada, Kamimura *et al.* (2024) argumentam que a inclusão real exige investimento, planejamento e vontade política, pois somente assim é possível garantir o suporte necessário para uma prática educativa eficaz.



No campo das barreiras didáticas, observa-se a permanência de práticas pedagógicas rígidas, centradas na homogeneização do ensino, que desconsideram os diferentes modos de aprender, diante do fato de que muitos professores ainda recorrem exclusivamente à exposição oral, ao uso de apostilas ou à avaliação por provas padronizadas, sem considerar os estilos cognitivos, as formas alternativas de comunicação ou os tempos diferenciados dos alunos com TEA (Lustosa; Ribeiro, 2021).

Desta forma, Lustosa e Ribeiro (2021) propõem que a flexibilização curricular seja uma estratégia permanente, com uso de recursos visuais, atividades práticas, tarefas fragmentadas e avaliação contínua, respeitando a singularidade de cada estudante.

Ainda, tem-se a dificuldade de adaptar o ensino às especificidades do TEA sem tornar a prática pedagógica excludente para o restante da turma, de maneira que muitos docentes relatam insegurança em “diferenciar” atividades por receio de favorecer ou “facilitar demais”, explicando Kamimura *et al.* (2024) que diferenciar não significa reduzir a exigência, mas apresentar os mesmos objetivos por caminhos diversos.

A educação inclusiva tem se afirmado como diretriz estruturante das políticas educacionais contemporâneas, orientada pelo princípio da equidade e pela universalização do direito à aprendizagem e, nessa perspectiva, não se trata apenas de garantir o acesso físico de todos os estudantes à escola, mas de promover sua participação plena, significativa e com qualidade nos processos de ensinar e aprender (Theobald *et al.*, 2024).

Isso implica reconfigurar o sistema educacional em seus diferentes níveis, gestão, currículo, práticas pedagógicas, avaliação e cultura escolar, para acolher a heterogeneidade discente, reconhecendo as diferenças como dimensões constitutivas do processo educativo, e não como exceções a serem remediadas (Theobald *et al.*, 2024).

A constituição de uma cultura inclusiva no contexto escolar requer mais do que adesão declaratória a princípios, eis que demanda a sedimentação de valores e práticas que orientem a escola a organizar-se como comunidade de pertencimento, na qual a convivência se estrutura pelo respeito, pela justiça e pela valorização ativa das diferenças. Isso implica revisar dimensões interdependentes do fazer educativo, projeto pedagógico, currículo, avaliação,



gestão e relações interpessoais, para antecipar barreiras, redistribuir oportunidades e assegurar que todos os sujeitos tenham voz e agência (Lustosa; Ribeiro, 2021).

No plano curricular e didático, a cultura inclusiva pressupõe flexibilização intencional, como objetivos claros com múltiplas rotas de acesso e expressão, acessibilidade comunicacional e tecnológica, além de avaliações processuais sensíveis à diversidade de perfis e ritmos. Requer, ainda, desenvolvimento profissional contínuo das equipes, com ênfase em colaboração multiprofissional, letramento em diversidade e enfrentamento de vieses, e o fortalecimento de parcerias com famílias e comunidade. Nesse sentido, a materialização da tolerância se expressa em práticas concretas de inclusão, monitoradas por indicadores de participação, pertencimento e aprendizagem de todos, conforme Lustosa e Ribeiro (2021).

A consecução desse paradigma requer um desenho pedagógico que antecipe barreiras e organize apoios, alinhado a referenciais como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a acessibilidade comunicacional e arquitetônica e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Theobald *et al.*, 2024).

Dentro deste enfoque, currículos flexíveis, com objetivos claros e rotas diversificadas de acesso ao conhecimento, ensejam múltiplos meios de representação, expressão e engajamento, de modo a contemplar perfis sensoriais, cognitivos, culturais e linguísticos variados. Do ponto de vista da avaliação, privilegiam-se estratégias processuais e formativas, com instrumentos válidos e responsivos às singularidades dos estudantes, evitando práticas padronizadas que invisibilizam necessidades específicas (Theobald *et al.*, 2024).

No plano da profissionalidade docente, a educação inclusiva demanda formação inicial e continuada que integre fundamentos teóricos, conhecimento sobre desenvolvimento humano e tecnologias pedagógicas baseadas em evidências, além de competências para o trabalho colaborativo em equipes multidisciplinares (Theobald *et al.*, 2024).

A gestão escolar, por sua vez, deve assegurar condições institucionais, tempo de planejamento, recursos e serviços de apoio, além de fomentar uma cultura de acolhimento e corresponsabilidade, na qual estudantes, famílias e profissionais participem de forma dialógica das decisões pedagógicas (Theobald



et al., 2024).

Em síntese, a ideia central que sustenta a educação inclusiva consiste em reconhecer e valorizar a diversidade como valor público, garantindo que cada estudante disponha de oportunidades efetivas para desenvolver ao máximo seu potencial em ambientes de aprendizagem eticamente orientados, academicamente exigentes e socialmente respeitosos, conforme Theobald *et al.* (2024):

A educação inclusiva tem se consolidado como um princípio fundamental nas políticas educacionais contemporâneas, visando proporcionar a todos os alunos, independentemente de suas condições ou necessidades especiais, acesso equitativo ao ambiente escolar e oportunidades de aprendizagem. Este modelo educacional busca adaptar o sistema escolar para atender às diversas necessidades dos alunos, promovendo a participação plena de todos no processo educativo. A ideia central da educação inclusiva é reconhecer e valorizar a diversidade, garantindo que cada aluno tenha a oportunidade de alcançar seu potencial máximo em um ambiente de apoio e respeito (Theobald *et al.*, 2024, p. 4396).

Questão que igualmente deve ser levantada consiste no uso inadequado de materiais e estratégias, enfatizando Lustosa e Ribeiro (2021) que o uso de histórias sociais, vídeos-modelo, jogos estruturados e atividades com roteiros visuais pode ser altamente eficaz no desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e comunicativas dos alunos com TEA.

No entanto, sem formação adequada, muitos professores não sabem aplicar esses recursos ou acabam utilizando-os de maneira mecânica, sem vínculo com os objetivos pedagógicos (Lustosa; Ribeiro, 2021).

A ausência de diálogo entre os diferentes atores da escola, professores regulares e professores de apoio, gestão e equipe pedagógica, ou entre escola e família, compromete a efetividade das ações inclusivas, observando Kamimura *et al.* (2024) que a construção de um ambiente colaborativo, onde todos compartilhem responsabilidades e informações sobre o aluno, é essencial para enfrentar barreiras.

3 METODOLOGIA

3.1 Quanto à natureza

A presente investigação caracteriza-se, quanto à natureza, como pesquisa aplicada, na medida em que busca produzir conhecimentos orientados à compreensão e ao enfrentamento de problemas concretos observados no cotidiano escolar, com ênfase em decisões pedagógicas e institucionais que possam qualificar a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto da Escola, no município de Rio Crespo, Rondônia, considerando que a efetivação do direito à educação inclusiva, embora amparada por marcos normativos, encontra obstáculos práticos que demandam análise situada e proposições de melhoria.

Nessa direção, trata-se de uma pesquisa que se ancora na relevância social da educação inclusiva em territórios do interior e em escolas de áreas rurais, onde as condições estruturais, os recursos pedagógicos e a formação profissional nem sempre acompanham a complexidade das demandas educacionais contemporâneas, de modo que o estudo pretende iluminar barreiras e potencialidades institucionais com vistas a subsidiar estratégias viáveis e contextualizadas, evitando soluções genéricas que não dialoguem com as especificidades locais e com a organização real do trabalho escolar.

A natureza aplicada também se evidencia por articular diagnóstico e proposição, pois, ao mesmo tempo em que descreve e interpreta práticas, percepções e condições de acessibilidade pedagógica, busca indicar caminhos para o aprimoramento do atendimento escolar ao estudante com TEA, compreendendo que a inclusão efetiva depende de ações integradas envolvendo planejamento, gestão, recursos, formação continuada e corresponsabilização entre escola e famílias, com foco na permanência, participação e aprendizagem. Conforme Severino (2016) sustenta ao discutir a natureza da pesquisa em educação, o que permite compreender os dados como expressões de processos mais amplos de organização do trabalho pedagógico.

Ainda quanto à natureza, o estudo assume um compromisso com a produção de conhecimento educacional que seja útil para a tomada de decisão no âmbito da escola, considerando que a pesquisa em educação, quando

vinculada a problemas públicos e institucionais, deve oferecer elementos para reflexão crítica e reorientação de práticas, sem reduzir a complexidade do fenômeno a explicações simplificadas, especialmente quando se trata de inclusão de estudantes neurodivergentes em contextos de recursos limitados.

Sob o ponto de vista científico, a pesquisa aplicada aqui delineada também visa contribuir para o campo da educação inclusiva ao aprofundar a compreensão dos desafios da inclusão em escolas do interior, ampliando o repertório interpretativo sobre como barreiras pedagógicas, institucionais e atitudinais se combinam no cotidiano escolar, e como determinadas estratégias podem ser viabilizadas quando há alinhamento entre cultura escolar, planejamento pedagógico e apoio da gestão.

Por fim, a natureza aplicada do estudo se materializa na intenção de fortalecer práticas escolares mais responsivas, sustentadas por evidências produzidas a partir da escuta de profissionais da própria instituição, de modo que a pesquisa não se limite a descrever uma realidade, mas colabore para transformar a compreensão dessa realidade em ação educativa qualificada, com rigor analítico e respeito às condições concretas do campo investigado.

3.2 Quanto à abordagem do problema

Quanto à abordagem do problema, as pesquisas caracterizam-se como quali-quantitativa, pois combina dados quantitativos e qualitativos para compreender os desafios relacionados à inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A dimensão quantitativa decorre das questões fechadas do questionário aplicado aos professores, coordenadores e gestores, cujos resultados foram organizados em frequências, percentuais, tabelas e gráficos. A dimensão qualitativa corresponde às questões abertas e à interpretação das percepções, experiências e práticas relatadas pelos participantes. Desse modo, as duas abordagens se complementam, possibilitando uma compreensão mais ampla do contexto investigado, visto que “[...] as abordagens quantitativas e qualitativas não são opostas, na verdade, elas se complementam e possibilitam um aprofundamento e uma compreensão maior da questão investigada” (Bueno, 2018, p. 7).

As abordagens quali-quantitativa mostra-se coerente com o objeto de



estudo, pois a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como presença do estudante em sala comum, já que envolve dinâmicas pedagógicas, escolhas curriculares, modos de organização do trabalho docente, interação social e concepções sobre aprendizagem, o que requer interpretar a realidade a partir do ponto de vista dos participantes e das condições materiais e simbólicas que atravessam as decisões educacionais no interior da escola.

Além disso, a pesquisa se inscreve como exploratória e descritiva, uma vez que pretende levantar e organizar informações sobre um cenário específico, identificar características e padrões de entendimento presentes no corpo profissional da instituição e descrever, com densidade, os desafios e as estratégias já mobilizadas, permitindo que a análise produza um retrato interpretativo do contexto investigado e sustente recomendações alinhadas às necessidades evidenciadas.

A dimensão quantitativa foi desenvolvida por meio da sistematização das respostas às questões fechadas, permitindo identificar frequências, percentuais e tendências nas percepções dos participantes. Os resultados foram apresentados em gráficos e tabelas, favorecendo a caracterização do perfil dos respondentes e a análise de aspectos como formação profissional, conhecimento sobre o TEA, acessibilidade, recursos disponíveis, interação social, desafios e oportunidades de inclusão. Esses dados numéricos foram interpretados de maneira articulada às informações qualitativas, evitando que o fenômeno investigado fosse reduzido a mensurações isoladas.

A dimensão qualitativa, por sua vez, concentrou-se na interpretação das respostas abertas e dos relatos fornecidos pelos participantes. Esses conteúdos foram examinados mediante a análise de conteúdo, possibilitando a identificação de categorias, recorrências, experiências e sentidos relacionados às práticas inclusivas, às barreiras encontradas e às estratégias utilizadas pela escola. A integração entre os dados quantitativos e qualitativos permitiu que os percentuais e tendências observados fossem compreendidos à luz das experiências concretas dos profissionais participantes.

No tratamento analítico, adota-se a lógica de interpretação por categorias, permitindo sistematizar o conteúdo obtido junto aos participantes e relacioná-lo a dimensões analíticas pertinentes à inclusão de estudantes com TEA, como formação docente, recursos disponíveis, acessibilidade pedagógica, estratégias

de mediação, articulação com famílias e suporte institucional, buscando compreender não apenas o que é dito, mas também as condições que tornam certas práticas mais frequentes, mais difíceis ou mais viáveis.

Dessa forma, a abordagem do problema estrutura-se na compreensão contextualizada do fenômeno, articulando o que os sujeitos relatam às dimensões institucionais e pedagógicas da escola, com o propósito de produzir uma leitura interpretativa consistente, capaz de sustentar proposições realistas de aprimoramento, respeitando a complexidade da inclusão escolar e evitando conclusões apressadas dissociadas do campo empírico.

3.3 Quanto aos procedimentos técnicos

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa contempla, em primeiro lugar, uma revisão bibliográfica ampla, construída a partir de obras acadêmicas e documentos institucionais relacionados à educação inclusiva e ao TEA, com a finalidade de delinear um quadro teórico capaz de orientar a formulação do instrumento, a delimitação de categorias analíticas e a interpretação dos achados, assegurando que a leitura do campo empírico não seja meramente descritiva, mas sustentada por referenciais reconhecidos na área.

Em seguida, foi conduzida uma pesquisa de campo no lócus investigado, centrada na escuta de profissionais que vivenciam a inclusão no cotidiano escolar, de modo que a coleta buscou captar tanto informações sobre condições e recursos quanto percepções sobre práticas, dificuldades e caminhos de superação, reconhecendo que o conhecimento situado produzido pelos atores escolares é fundamental para compreender como políticas e diretrizes se traduzem, ou não, em ações concretas no interior da escola.

O procedimento de coleta foi operacionalizado por meio de questionários semiestruturados, combinando questões abertas e fechadas, estratégia que permite reunir dados objetivos para caracterização do contexto e, ao mesmo tempo, registrar narrativas e interpretações dos respondentes sobre barreiras, apoios e estratégias pedagógicas, assegurando um conjunto de informações adequado à natureza qualiquantitativa, exploratória e descritiva do estudo. Lakatos e Marconi (2017, p. 31) acentuam que o questionário é “um instrumento de coleta de dados, constituindo uma série ordenada de perguntas, que devem



ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador”.

Para a análise dos dados, adotou-se a análise de conteúdo, compreendida como técnica de tratamento sistemático do material empírico, possibilitando organizar respostas, agrupar unidades de sentido e construir categorias temáticas que expressem regularidades e singularidades do discurso dos participantes, favorecendo a interpretação do conjunto em diálogo com o referencial teórico e com os objetivos da investigação.

Por fim, no âmbito dos procedimentos técnicos, a pesquisa observou os princípios éticos pertinentes às investigações com seres humanos, garantindo participação voluntária, preservação de identidade, sigilo das informações e possibilidade de desistência, com utilização de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como instrumento de esclarecimento e concordância, de modo que a produção e o uso dos dados respeitassem a dignidade dos participantes e a integridade do processo investigativo.

3.4 Local da pesquisa

O local da pesquisa é a Escola Vaneide de Oliveira, situada no município de Rio Crespo, no estado de Rondônia, compreendida neste estudo como espaço de materialização de políticas e práticas de inclusão escolar em um território marcado por especificidades geográficas e institucionais típicas de municípios do interior, nos quais desafios de infraestrutura, acesso a recursos especializados e oferta de formação continuada podem influenciar diretamente a qualidade do atendimento educacional destinado a estudantes com TEA.

A escolha desse lócus se justifica por sua centralidade na realidade educacional municipal e pela pertinência do cenário para compreender como a inclusão se efetiva em condições concretas, considerando que a presença de estudantes com TEA em classes comuns demanda reorganização pedagógica e institucional, além de articulação com famílias e rede de apoio, aspectos que, quando analisados a partir de um caso situado, permitem identificar barreiras e potencialidades com maior precisão e utilidade para a gestão escolar e para o planejamento docente.

3.5 Universo, amostra e amostragem da pesquisa



O universo da pesquisa é composto pelos profissionais da Escola Vaneide de Oliveira que atuam direta ou indiretamente no processo de inclusão de estudantes com TEA, abrangendo funções pedagógicas e de gestão, uma vez que a inclusão se configura como responsabilidade institucional e não apenas como atribuição individual do professor de sala, sendo necessário compreender como diferentes posições no organograma escolar percebem desafios, recursos disponíveis, estratégias aplicadas e limites operacionais do contexto investigado.

A amostra foi delineada com foco nos sujeitos que possuem maior proximidade com a realidade investigada, especialmente por participarem do planejamento pedagógico, da condução das rotinas escolares e do acompanhamento de estudantes com TEA, razão pela qual se privilegia a participação de professores, coordenadores pedagógicos e gestores, entendidos como atores centrais na implementação cotidiana de ações inclusivas e na mediação entre diretrizes, recursos e práticas no interior da escola.

A amostragem caracteriza-se como não probabilística, do tipo intencional, pois a seleção dos participantes se orienta pela pertinência ao objeto, isto é, pela capacidade do respondente de oferecer informações qualificadas sobre práticas, barreiras e estratégias relacionadas à inclusão de estudantes com TEA, de modo que a representatividade buscada é analítica e contextual, e não estatística, priorizando sujeitos com experiência e vivência efetiva do fenômeno pesquisado.

Como critérios de inclusão, consideraram-se a vinculação profissional à escola no período de realização da pesquisa, a atuação em funções pedagógicas ou de gestão e a disposição para participar voluntariamente mediante consentimento, assegurando que as respostas refletissem percepções baseadas em experiências reais e recentes, ao mesmo tempo em que se preservaram condições éticas como confidencialidade, liberdade de recusa e proteção da identidade, evitando qualquer forma de constrangimento institucional.

Desse modo, a definição de universo, amostra e amostragem busca alinhar coerência metodológica e viabilidade de campo, reconhecendo que, em estudos aplicados e qualitativos, o valor do material empírico está na profundidade e na consistência interpretativa, obtidas pela escolha de participantes capazes de explicitar, com detalhe e criticidade, como a inclusão é compreendida, praticada e tensionada na rotina escolar, permitindo que os



resultados subsidiem reflexões e encaminhamentos concretos para aprimoramento institucional.

3.6 Instrumento para coleta de dados

O instrumento de coleta de dados adotado foi o questionário semiestruturado, elaborado para conjugar questões fechadas, voltadas à obtenção de informações objetivas sobre perfil profissional e condições percebidas, com questões abertas destinadas a captar percepções, experiências e interpretações sobre a inclusão de estudantes com TEA, permitindo registrar, de forma organizada, tanto a dimensão descritiva do contexto quanto a dimensão interpretativa associada às práticas e aos desafios vivenciados.

A estrutura do questionário foi orientada pelos objetivos da pesquisa, contemplando tópicos relacionados a obstáculos enfrentados, formação e necessidades formativas, recursos pedagógicos e institucionais disponíveis, estratégias utilizadas em sala e na gestão escolar, além de aspectos de articulação com famílias e suporte institucional, de modo que as perguntas abertas favorecessem respostas densas e contextualizadas, enquanto as perguntas fechadas apoiassem a sistematização inicial do material e a identificação de tendências de percepção entre os respondentes. Conforme Gil (2002), mesmo em pesquisas de orientação interpretativa, o tratamento sistemático dos dados é condição necessária para a análise rigorosa e para a transparência metodológica.

Após a aplicação, as respostas foram organizadas e encaminhadas para tratamento analítico por análise de conteúdo, com categorização temática e identificação de recorrências discursivas, procedimento que permite interpretar o conjunto de dados de maneira sistemática e coerente com a abordagem qualitativa e com a natureza exploratória e descritiva do estudo, fortalecendo o vínculo entre evidências empíricas e referencial teórico, bem como entre diagnóstico e proposições voltadas ao aprimoramento das práticas inclusivas na escola.



4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O fim pretendido neste tópico é analisar os desafios da inclusão para o estudante com Transtorno no Espectro Autista no âmbito da Escola Vaneide de Oliveira, no Município do Rio Crespo, Rondônia.

Desta forma, inicia-se com a contextualização da instituição de ensino em apreço, para, posteriormente, compreender os desafios para a inclusão dos alunos com TEA, as práticas pedagógicas inclusivas e a relação com a família e a sociedade.

4.1 Contextualização da escola Vaneide de Oliveira no Município de Rio Crespo - RO

A escola localiza-se na Rua Cerejeira, 1570, Setor 03, Vila Baiana, em Rio Crespo/RO, telefone (69) 3539-2392; situa-se em área urbana, é da rede municipal e oferta Ensino Fundamental – Anos Finais nas modalidades Ensino Regular e EJA, possuindo recursos de acessibilidade (escola e dependências acessíveis e sanitário adaptado), fornece alimentação escolar e água filtrada (Qedu, s.d.).

Nas dependências físicas, conta com sanitários internos, cozinha, biblioteca e sala de leitura, quadra de esportes, sala da direção, sala de professores e sala de atendimento especial; não dispõe de laboratório de informática nem de ciências. Quanto aos serviços, tem água tratada da rede pública, energia elétrica da rede pública e esgotamento por fossa séptica (Qedu, s.d.).

Figura 1: Escola Vaneide de Oliveira no Município de Rio Crespo - RO

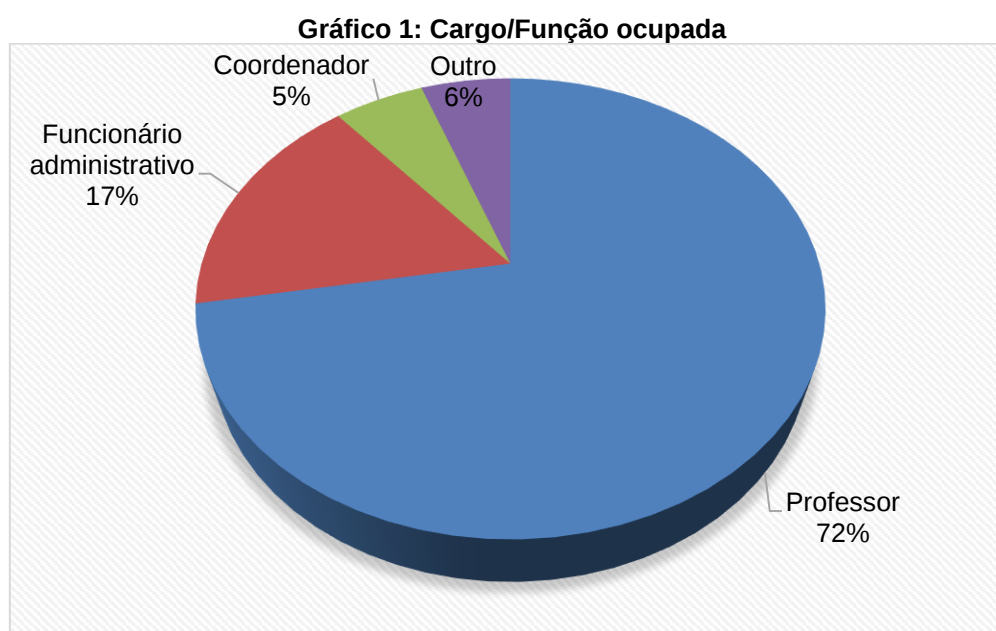


Fonte: Escolas.Info (s.d.).

A gestão de resíduos é feita com coleta periódica e outra forma cadastrada como “outros”, sem queima, sem disposição em outra área, sem reciclagem e sem enterro. No campo da tecnologia, há internet banda larga, porém não há computadores para uso dos alunos. Entre os equipamentos, a escola possui impressora, copiadora, retroprojetor/projetor e televisão, não contando com antena parabólica. Por fim, o quadro funcional é de 35 servidores e a escola não adota organização por ciclos (Qedu, s.d.).

4.2 Perfil dos professores respondentes

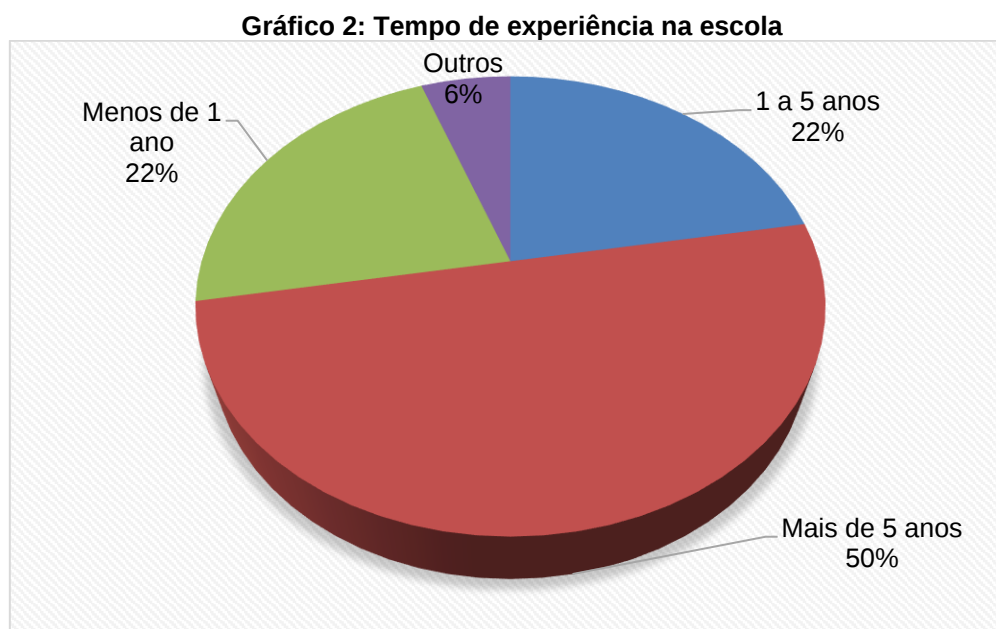
De maneira inicial, foi indagado qual é o cargo/função ocupada e, dentro deste panorama, observa-se predominância de professores (72%) entre os respondentes, seguidos por funcionários administrativos (17%). Participações menores foram registradas para coordenadores (5%) e para a categoria “outro” (6%). Esse perfil indica que a amostra é majoritariamente composta por docentes, o que confere centralidade à perspectiva do professor nas análises subsequentes:



Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Posteriormente, em relação ao tempo de experiência na escola, metade dos respondentes possui mais de 5 anos de atuação (50%), enquanto 22% têm entre 1 e 5 anos e outros 22% apresentam menos de 1 ano de experiência; por

fim, 6% enquadram-se na categoria “outros”. Esse perfil sugere a presença significativa de profissionais com trajetória mais longa na instituição, ao mesmo tempo em que há renovação do quadro com profissionais em fase inicial de vínculo.

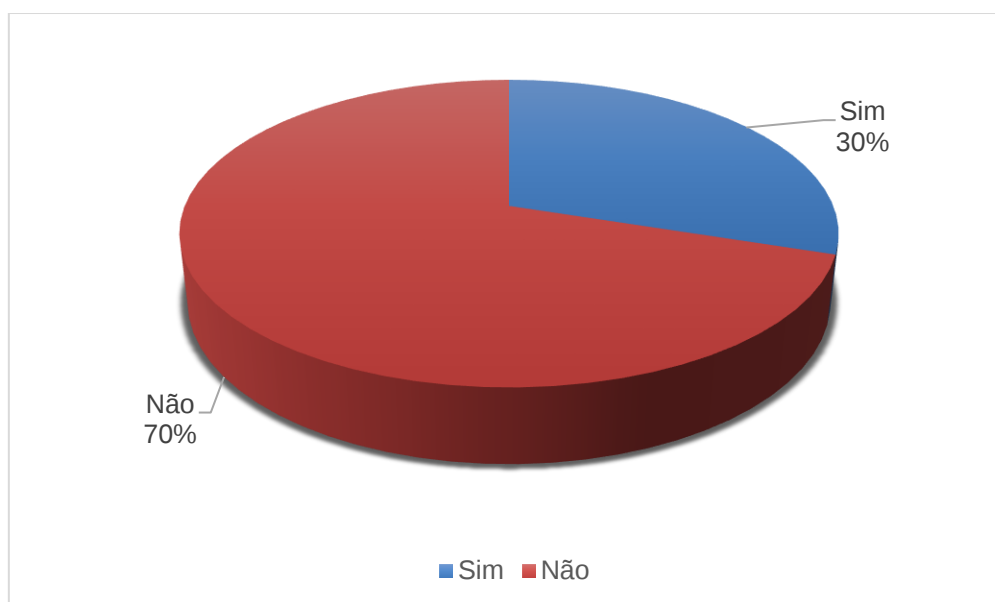


Fonte: elaborada pela autora, 2025.

4.3 Conhecimento sobre o TEA, acessibilidade, ambiente escolar e interações sociais

Quanto ao conhecimento acerca do TEA, observa-se que apenas 30% dos respondentes consideram possuir conhecimento suficiente, enquanto 70% afirmam não o ter, indicando uma lacuna formativa relevante e reforçando a necessidade de ações contínuas de capacitação e atualização profissional na temática.

Gráfico 3: Se possui conhecimento suficiente acerca do TEA



Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Os indícios de lacuna formativa apontados no gráfico sugerem que, além de técnicas, a formação precisa se ancorar em valores e processos que garantam participação e corresponsabilidade de todos os atores da escola (Booth; Ainscow, 2011). Em paralelo, a literatura recente enfatiza que a consolidação de uma cultura profissional inclusiva requer formação continuada específica, dado o contato crescente com estudantes público-alvo da educação especial e a necessidade de alinhar práticas pedagógicas e apoios (Kumada *et al.*, 2022).

Em relação à participação em formações ou capacitações sobre o TEA, a maioria expressiva dos respondentes declarou já ter participado (85%), enquanto 15% informaram não possuir essa vivência, sinalizando que, embora haja investimento formativo, ainda existe um contingente que poderia ser melhor alcançado por ações de capacitação.

O Gráfico 3 evidencia uma lacuna formativa relevante: uma parcela minoritária declara possuir conhecimento suficiente sobre o TEA, enquanto a maioria afirma não o ter. À luz de Booth e Ainscow (2011), esse resultado não deve ser lido apenas como uma deficiência individual de “informação” do professor, mas como um sinal de que a escola ainda precisa consolidar processos institucionais que articulem valores inclusivos, participação e corresponsabilidade.

Quando a maioria se percebe insuficientemente preparada, tende a

emergir uma prática pedagógica mais reativa, com menor intencionalidade no planejamento para a diversidade e maior risco de improvisação diante de situações que exigem mediações específicas. Booth e Ainscow (2011) permitem compreender que inclusão exige coerência sistêmica: a formação docente precisa dialogar com políticas internas, cultura escolar e rotinas de apoio para se converter em práticas consistentes.

Essa leitura dialoga diretamente com Kumada et al. (2022), especialmente quando se considera que o contato com estudantes com TEA vem demandando repertórios mais específicos, tanto para o manejo da comunicação e do comportamento quanto para a organização de intervenções pedagógicas e sociais no cotidiano escolar.

Assim, o dado majoritário de “não possuir conhecimento suficiente” sugere que, mesmo havendo esforços formativos, eles podem não estar chegando com profundidade ou aplicabilidade ao contexto real da sala de aula. Kumada et al. (2022) reforçam que formação não é evento pontual: é processo contínuo e situado, que precisa se conectar às demandas práticas, à troca entre pares e a estratégias concretas de ensino, acompanhamento e adaptação. Nesse sentido, o gráfico funciona como alerta para qualificar a formação e garantir que o conhecimento se traduza em práticas planejadas.

Complementarmente, Mantoan (2003) oferece um enquadramento crítico para interpretar porque essa lacuna pode produzir efeitos excludentes, ainda que involuntários. Quando a escola mantém referências de homogeneidade e rendimento padronizado, a falta de domínio sobre o TEA pode reforçar a ideia de que a diferença é um “problema do aluno”, e não uma responsabilidade pedagógica e institucional. Mantoan (2003) sustenta que a inclusão é resistência aos mecanismos tradicionais de exclusão, frequentemente naturalizados nas rotinas escolares.

Nessa direção, Frith (2003) contribui ao sustentar que o TEA precisa ser compreendido a partir de explicações que iluminem seus mecanismos e padrões, evitando interpretações simplistas que culpabilizam o estudante ou naturalizam dificuldades como “falta de interesse”.

Em paralelo, Pinheiro e Oppelt (2024) reforçam que o conhecimento docente se consolida quando se traduz em repertório de estratégias e critérios de intervenção no cotidiano escolar, pois compreender o TEA, na prática,



significa saber planejar situações de aprendizagem com previsibilidade, suportes visuais, mediação comunicacional e rotinas pedagógicas ajustadas ao perfil do estudante. Assim, o resultado do Gráfico 3 pode ser interpretado como um indicador de que parte da equipe ainda precisa articular melhor conhecimento conceitual e conhecimento aplicável ao planejamento e à avaliação.

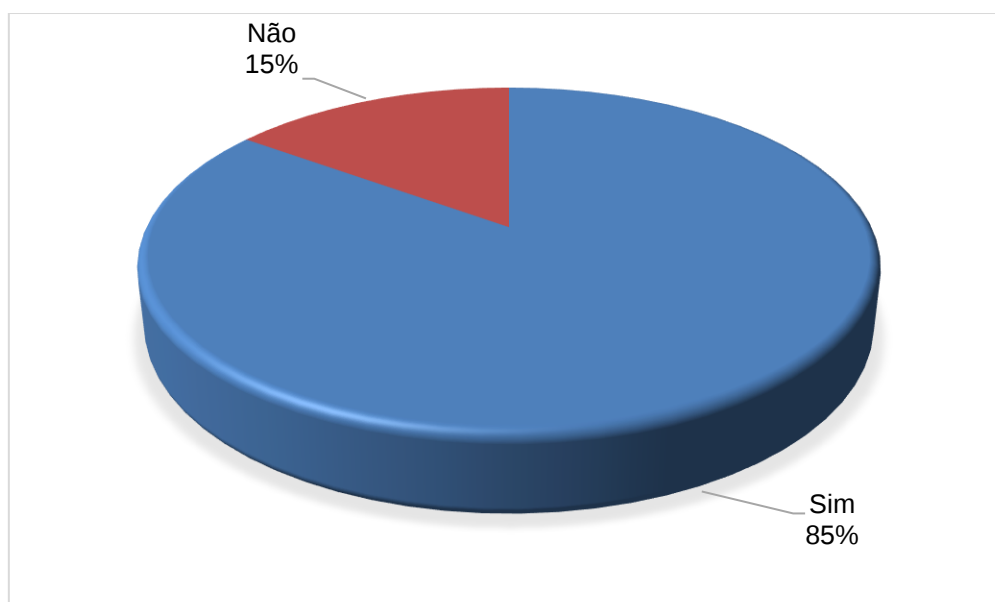
Ao aprofundar a análise, torna-se relevante observar que a percepção de conhecimento insuficiente pode refletir não apenas lacunas formativas individuais, mas também ausência de sistematização institucional do saber pedagógico sobre TEA. Frith (2003) ajuda a enquadrar esse ponto ao mostrar que compreender o autismo exige ultrapassar descrições genéricas e reconhecer nuances do desenvolvimento e do comportamento que, na escola, aparecem como desafios de interação, flexibilidade e comunicação.

Já Pinheiro e Oppelt (2024) permitem avançar para o plano da ação: quando a escola organiza estratégias pedagógicas de inclusão, o professor deixa de operar por tentativa e erro e passa a apoiar-se em procedimentos didáticos mais claros, com adaptações e mediações coerentes com objetivos de aprendizagem. Dessa forma, o Gráfico 3 pode ser lido como um chamado à consolidação de uma formação que una compreensão do TEA e instrumentalização pedagógica, para que o “saber” se converta em práticas observáveis na sala comum.

Portanto, ampliar conhecimento sobre TEA significa não apenas “saber mais”, mas reorientar crenças e expectativas: planejar para a diversidade, flexibilizar estratégias e assumir que a escola deve se reorganizar para garantir participação e aprendizagem, em vez de esperar que o estudante se ajuste ao padrão.

Gráfico 4: Se participou em formações ou capacitações sobre o TEA





Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Restou evidenciado que a maioria dos respondentes considera que a escola oferece recursos adequados para atender às necessidades dos alunos com TEA, com 80% indicando “sim” e 20% “não”, sinalizando percepção predominantemente positiva quanto à disponibilidade de recursos.

A alta participação em cursos é um passo importante, mas sua efetividade depende de rever currículo, avaliação e estratégias de ensino, com foco em processos formativos, qualitativos e contínuos que reconheçam ritmos e modos diversos de aprender (Mitller, 2003). Esse movimento ganha densidade quando sustentado por práticas dialógicas e pela escuta sensível de estudantes e famílias, que reorientam o planejamento e a ação pedagógica no cotidiano (Freire, 1996).

Perrenoud (1999) contribui ao destacar que a escola precisa formar para competências, isto é, para mobilizar conhecimentos em situações complexas, e a inclusão de estudantes com TEA é um desses contextos que exigem decisões pedagógicas contínuas, ajustes e leitura criteriosa do processo de aprendizagem.

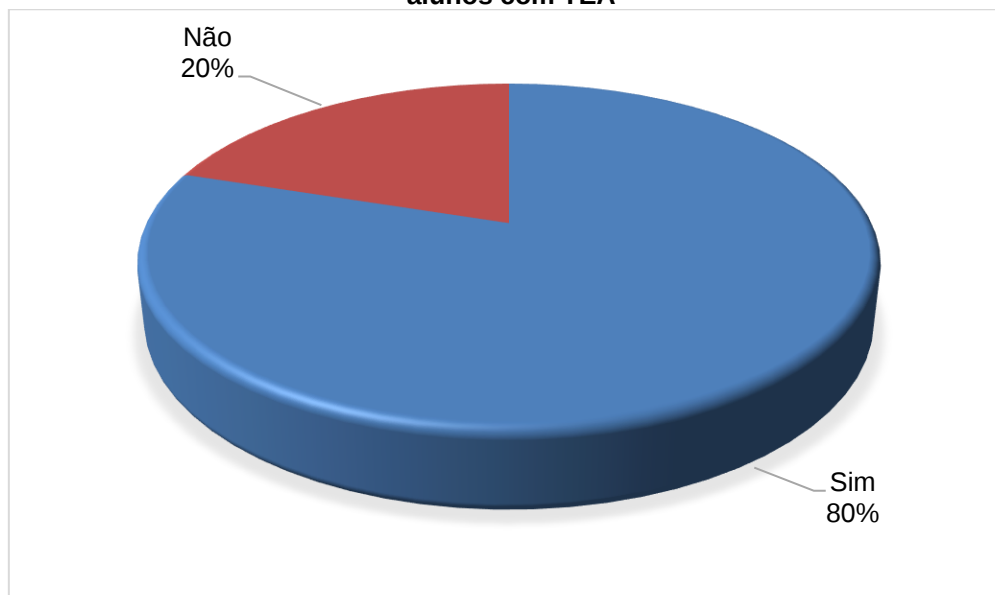
De modo complementar, Nunes e Madureira (2015) reforçam que práticas inclusivas se constroem quando o planejamento considera diferentes formas de acesso ao conteúdo, participação e expressão, o que implica preparar o docente para desenhar experiências flexíveis, e não apenas para “ter informações” sobre o transtorno. Assim, a participação em capacitações, à luz desses autores, deve

ser avaliada não pelo certificado, mas pela capacidade de reconfigurar ensino, recursos e avaliação em favor da aprendizagem de todos.

Em termos de implicações para a escola, a análise do Gráfico 4 se fortalece ao distinguir formação episódica de desenvolvimento profissional sustentado. Perrenoud (1999) permite compreender que a competência se mostra quando o professor consegue lidar com a heterogeneidade real da turma, criando meios de acompanhamento, feedback e regulação do ensino, o que é particularmente decisivo quando há estudantes com TEA demandando mediações específicas.

Já Nunes e Madureira (2015) orientam a leitura de que a capacitação precisa desembocar em práticas pedagógicas inclusivas deliberadas: organizar múltiplos caminhos de aprendizagem, diversificar estímulos, reduzir barreiras curriculares e favorecer a participação com intencionalidade. Logo, o Gráfico 4 pode ser tratado como evidência do quanto a escola já se movimentou em direção à formação, mas também como oportunidade para qualificar o “depois” da formação: o acompanhamento da implementação, a troca entre pares e a estabilização de rotinas inclusivas.

Gráfico 5: Se a escola oferece recursos adequados para atender às necessidades dos alunos com TEA



Fonte: elaborada pela autora, 2025.

O reconhecimento de recursos adequados é coerente com o modelo social de deficiência, que desloca o foco do indivíduo para as barreiras no

ambiente e exige oferta de apoios no ensino comum (Sassaki, 2010). Ao mesmo tempo, a literatura alerta que a simples presença de recursos não basta: é preciso mudança sistêmica, para que os apoios se convertam em participação efetiva dos estudantes na vida escolar (Stainback; Stainback, 1999).

O Gráfico 4 aponta que a ampla maioria já participou de formações ou capacitações sobre TEA, e uma parcela menor não teve essa experiência. Esse dado é relevante porque indica adesão e alguma disponibilidade institucional ou pessoal para buscar qualificação. No entanto, Mitller (2003) contribui para interpretar o ponto central: a efetividade da formação depende de sua tradução em mudanças no planejamento, no ensino e na avaliação, especialmente por meio de avaliação formativa, flexibilização pedagógica e acompanhamento sistemático do progresso.

Ou seja, não basta “ter feito formação”; é necessário que a formação produza repercussão concreta no cotidiano escolar, na forma como se definem objetivos, se planejam atividades, se organizam apoios e se avaliam resultados, de modo a atender ritmos e necessidades diversas sem reduzir expectativas de aprendizagem.

Sob uma perspectiva crítica e dialógica, Freire (1996) amplia a compreensão do dado ao enfatizar que formação docente não deve ser mera transmissão de técnicas, mas processo de conscientização e de reconstrução de práticas a partir da realidade vivida. Quando se fala em TEA, isso implica escuta sensível, diálogo com estudantes e famílias e disposição para revisar rotinas e estratégias conforme necessidades concretas.

Assim, a participação em formações pode ser um ponto de partida para fortalecer uma pedagogia mais reflexiva e humanizadora: compreender a singularidade do estudante, criar oportunidades de participação e sustentar relações educativas que não reproduzam exclusões simbólicas. Freire (1996) permite ler o gráfico como oportunidade de consolidar uma cultura pedagógica que aprende com a prática e transforma conhecimento em ação crítica no ambiente escolar.

Kumada et al. (2022) complementam essa leitura ao destacar a importância da formação permanente e articulada ao cotidiano, evitando que o tema se torne episódico. Mesmo com alta participação em capacitações, é possível que persista a sensação de insuficiência de conhecimento quando as

formações não são contínuas, não dialogam com desafios reais ou não oferecem suporte prático para implementação.

Kumada et al. (2022) ajudam a sustentar que o conhecimento sobre TEA precisa ser reforçado por processos recorrentes de estudo, reflexão e acompanhamento, preferencialmente integrados a tempos de planejamento e colaboração entre profissionais. Assim, o gráfico não deve ser lido apenas como “missão cumprida”, mas como base para qualificar a continuidade, a profundidade e a aplicabilidade das ações formativas.

Cook e Polgar (2015) contribuem ao situar tecnologias e recursos assistivos como um campo que depende de princípios e prática: identificar necessidade funcional, selecionar recurso apropriado, implementar com treinamento e avaliar continuamente resultados. Sob essa lente, dizer que a escola “oferece recursos adequados” só se sustenta quando há compatibilidade entre recursos disponíveis e demandas pedagógicas reais, além de condições de uso no cotidiano da sala e do atendimento especializado.

Em complemento, Bersch (2017) reforça que a tecnologia assistiva se define pelo seu papel em reduzir barreiras e ampliar autonomia e participação, o que desloca o foco de “ter equipamento” para “produzir acessibilidade”. Assim, o Gráfico 5 pode indicar percepção positiva, mas a análise precisa examinar se os recursos são integrados ao planejamento, se há orientação de uso e se efetivamente ampliam o acesso ao currículo.

Aprofundando, a adequação de recursos deve ser entendida como adequação pedagógica e contextual, não apenas material. Cook e Polgar (2015) sustentam que o impacto de um recurso depende do sistema de suporte: capacitação, manutenção, compatibilidade com rotinas escolares e alinhamento com objetivos educacionais, pois recursos sem governança tendem a subutilização ou uso desarticulado.

Já Bersch (2017) permite enfatizar que, no TEA, recursos frequentemente precisam operar em dimensões comunicacionais e organizacionais, por exemplo, suportes visuais, rotinas estruturadas e instrumentos de comunicação alternativa e, por isso, “adequação” deve ser medida pelo quanto reduz sobrecargas e amplia previsibilidade e participação. Desse modo, o Gráfico 5 pode ser lido como um ponto de partida para auditar a qualidade do ecossistema de recursos: o que existe, como é usado, por quem, com que finalidade e com

que resultados para o estudante com TEA.

Caso a resposta do questionamento acima fosse negativa, perguntou-se quais os recursos que o participante acharia necessários e, conforme sintetizado na Tabela 1, os participantes apontaram a necessidade de sala e profissionais especializados; a criação de um espaço próprio na escola, devidamente equipado; a disponibilização de ambientes mais tranquilos, com controle de iluminação e ruídos, além de materiais pedagógicos apropriados; a ampliação de atividades conduzidas por profissionais como psicólogo e fonoaudiólogo, bem como natação e atividades lúdicas que despertem o interesse; e o fortalecimento da colaboração da família:

Tabela 1: Recursos adequados para atender as necessidades dos alunos com TEA

A escola oferece recursos adequados para atender as necessidades dos alunos com TEA?
Se não, quais recursos você acha que seriam necessários?

Sala e profissionais especializados
Uma sala própria dentro da escola, com todo aparato necessário e aparato para isso
Áreas mais tranquilas, iluminação e ruídos e materiais pedagógicos
Propor maior número de atividades com profissionais especializados como psicólogo, fonoaudiólogo, natação e atividades lúdicas, as quais despertam interesse
Colaboração da família
Colaboração da família

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

As demandas por ambiente/sala adequada, apoio especializado e suporte às famílias expressam a centralidade das barreiras sociais e de acessibilidade como determinantes da participação (Guimarães, 2021). Elas também evidenciam que a inclusão não se esgota em matrícula: requer mudança estrutural e paradigmática na escola, historicamente formada para a homogeneidade, o que implica revisar tempos, espaços, papéis e fluxos de trabalho (Aranha, 2004).

A Tabela 1 evidencia demandas associadas à suficiência de recursos e apoios: solicitações por ambiente/sala adequada, espaços mais tranquilos, controle de ruído e iluminação, materiais pedagógicos apropriados, além de apoio especializado e colaboração com as famílias. Sassaki (2010) oferece uma base conceitual para interpretar essas demandas como parte do modelo social, em que a deficiência não é explicada apenas por características individuais, mas pelas barreiras que a escola impõe, ou deixa de remover, no ambiente e nas práticas.

Nesse sentido, pedir ambientes adequados, materiais específicos e apoios humanos não significa buscar privilégios, e sim condições de acessibilidade para participação e aprendizagem. Sassaki (2010) ajuda a compreender que recursos adequados são aqueles que eliminam barreiras e permitem que o estudante com TEA acesse o currículo e a convivência sem depender de imprevistos.

Guimarães (2021) reforça que acessibilidade e inclusão são fortemente condicionadas por barreiras sociais e organizacionais, o que se expressa na tabela quando os respondentes indicam necessidade de ambientes mais tranquilos e de suporte especializado. Em contextos de TEA, esses aspectos são particularmente sensíveis: o ambiente pode favorecer ou prejudicar a autorregulação, a atenção e a comunicação.

Guimarães (2021) sustenta que a participação não é resultado apenas de “acolhimento”, mas de condições concretas de acessibilidade, o que envolve espaços, materiais, rotinas e apoios humanos. Assim, a tabela indica que, para parte dos respondentes, a escola precisa ampliar ou qualificar condições ambientais e pedagógicas para que a inclusão seja vivida com mais estabilidade e consistência.

Aranha (2004) complementa o diagnóstico ao afirmar que a inclusão exige mudança estrutural e paradigmática da escola, historicamente organizada para a homogeneidade. As demandas da Tabela 1 podem ser lidas como solicitações de reorganização institucional: além de recursos materiais, são pedidos por redes de apoio e por reconfiguração de espaços, papéis e processos.

Aranha (2004) ajuda a interpretar que a escola inclusiva não “adiciona” apenas um recurso; ela modifica seu modo de funcionamento para reduzir barreiras e sustentar apoios de forma contínua. Assim, a Tabela 1 evidencia que a inclusão depende de arquitetura institucional: ambientes adequados, materiais, apoio especializado e articulação com famílias, integrados ao projeto pedagógico.

Galvão Filho (2009) contribui ao delimitar o campo da tecnologia assistiva como um conjunto de recursos e serviços voltados a ampliar funcionalidade e participação; nessa perspectiva, pedidos como suportes visuais, organização ambiental (ruído/iluminação) e materiais pedagógicos apropriados podem ser lidos como componentes de acessibilidade que reduzem barreiras e qualificam



a experiência escolar.

Em complemento, Ferreira e Grossi (2024) sustentam a relevância da colaboração escola-família como elemento estruturante da inclusão, de modo que a ênfase na participação familiar não é acessória: ela é condição para coerência de rotinas, continuidade de estratégias e construção de confiança entre os atores envolvidos. Assim, a tabela pode ser interpretada como expressão de uma inclusão que depende simultaneamente de recursos e de articulação relacional.

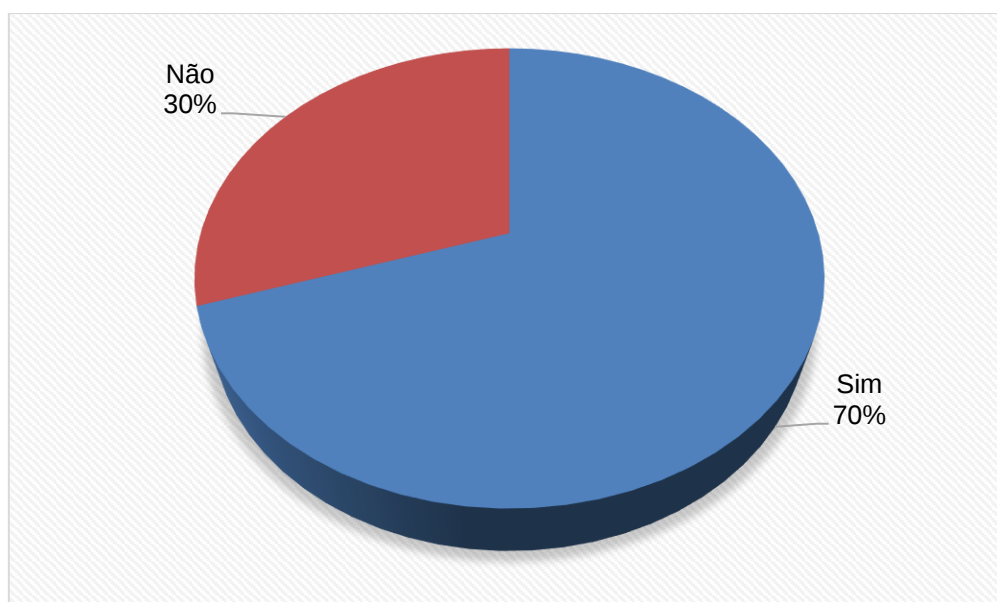
Aprofundando, as respostas sintetizadas na Tabela 1 indicam que parte da comunidade escolar percebe a necessidade de tornar o ambiente previsível e pedagogicamente acessível, o que exige escolhas organizacionais e não apenas boa vontade. Galvão Filho (2009) ajuda a compreender que recursos só se tornam inclusivos quando conectados a serviços e práticas: formação para uso, integração ao planejamento e avaliação do impacto no acesso ao currículo e na autonomia do estudante.

Já Ferreira e Grossi (2024) permitem reforçar que a colaboração com a família não é um complemento “externo”, mas parte do próprio arranjo de apoio, pois decisões sobre comunicação, rotinas e estratégias ganham consistência quando família e escola compartilham expectativas e práticas. Dessa forma, a Tabela 1 pode ser lida como base para estruturar um plano de provisão de recursos e de governança colaborativa, garantindo que o suporte material e humano se converta em participação e aprendizagem.

Posteriormente, verificou-se percepção majoritariamente favorável: 70% dos respondentes consideram que a Escola Vaneide de Oliveira configura um ambiente escolar acessível e inclusivo para estudantes com TEA, ao passo que 30% discordam. Esse resultado indica avanços percebidos na inclusão, embora ainda haja uma parcela significativa que identifica barreiras a superar.

Gráfico 6: Se a Escola Vaneide de Oliveira configura um ambiente escolar acessível e inclusivo





Fonte: elaborada pela autora, 2025.

A avaliação majoritariamente positiva sinaliza um avanço cultural, mas sustenta também a necessidade de vigilância permanente para que acessibilidade não se restrinja ao plano físico e se traduza em pertencimento acadêmico e social. Isso exige mudanças de crenças, rotinas e responsabilidades compartilhadas na escola (Stainback; Stainback, 1999) e o cultivo de uma cultura de equidade que ajuste práticas de acordo com as necessidades dos estudantes, garantindo participação e aprendizagem (Booth; Ainscow, 2011).

Caso a resposta da pergunta anterior fosse negativa, perguntou-se o que poderia ser melhorado, momento em que sobrevieram, em síntese, as seguintes respostas: necessidade de aprimorar a estrutura física das salas (com materiais e recursos adequados), ampliar a presença de profissionais especializados e investir em formação continuada do corpo pedagógico; salientaram ainda a importância de ambientes ajustados aos diferentes níveis do TEA, de adaptações curriculares e de orientações específicas para o trabalho docente, bem como de maior participação e apoio das famílias.

O Gráfico 6 apresenta predominância de percepção positiva quanto à oferta de recursos adequados, embora exista uma parcela que discorda. A interpretação desse tipo de resultado se fortalece com Sassaki (2010), ao deslocar o foco do “aluno” para o “ambiente” e suas barreiras: recursos adequados, nessa perspectiva, são aqueles que reduzem obstáculos físicos,

comunicacionais, pedagógicos e atitudinais, assegurando condições de participação no ensino comum. Assim, a percepção favorável pode indicar reconhecimento de meios e suportes existentes, mas o ponto analítico central é compreender se esses recursos são efetivamente acessíveis, consistentes e integrados ao cotidiano da sala de aula. Para Sassaki (2010), recursos não são adereços; são dispositivos para garantir acesso e equidade, e devem funcionar como parte de uma política institucional de acessibilidade e inclusão.

Stainback e Stainback (1999) acrescentam que recursos, por si só, não garantem inclusão. Mesmo escolas com materiais e estruturas podem manter exclusão se não houver mudança de práticas, cultura e organização do trabalho pedagógico. Assim, a leitura do gráfico deve considerar se a escola transforma recursos em estratégias pedagógicas efetivas: planejamento colaborativo, rotinas claras, mediações sociais, adaptação de atividades e apoio ao professor. Quando parte dos respondentes discorda da suficiência dos recursos, isso pode refletir experiências concretas de inconsistência: disponibilidade irregular, falta de integração com currículo, ou ausência de suporte para uso. Stainback e Stainback (1999) sustentam que inclusão exige mudança sistêmica, e recursos só cumprem seu papel quando conectados a uma cultura escolar que valoriza participação e aprendizagem de todos.

Guimarães (2021) contribui ao reforçar que acessibilidade e inclusão são condicionadas por barreiras sociais e organizacionais, e que a suficiência de recursos deve ser avaliada também pelo impacto no cotidiano: previsibilidade, conforto ambiental, adequações sensoriais e disponibilidade de apoios humanos e pedagógicos. Em contextos de TEA, a adequação não é apenas quantitativa (ter ou não ter), mas qualitativa (como, quando e para quê se utiliza).

A coexistência de percepções positivas e negativas no gráfico sugere um cenário de avanços com lacunas: pode haver recursos, mas ainda existir demandas por ampliação, qualificação e integração, especialmente para garantir que os suportes oferecidos não se restrinjam a momentos pontuais e se convertam em condições estáveis de participação e aprendizagem.

O Gráfico 6 indica que a maioria percebe a escola como ambiente acessível e inclusivo, mas uma parcela significativa discorda, o que demonstra heterogeneidade de experiências e percepções. Stainback e Stainback (1999) permitem interpretar esse contraste como típico de escolas em processo de

transição: há esforços inclusivos, porém ainda coexistem práticas, barreiras e rotinas que impedem parte da comunidade de reconhecer inclusão de forma plena. Um ambiente inclusivo, nessa perspectiva, não é apenas aquele que “aceita” o estudante com TEA, mas aquele que reorganiza práticas pedagógicas, relações e apoios para que a participação seja efetiva. A discordância de uma parcela dos respondentes pode indicar que a inclusão ainda não está igualmente consolidada em todos os espaços, turmas ou rotinas.

Booth e Ainscow (2011) reforçam essa leitura ao estabelecer que inclusão exige alinhamento entre cultura, políticas e práticas, sustentado por valores de equidade e participação. Assim, um ambiente acessível e inclusivo precisa ser reconhecido não apenas por elementos físicos, mas pela coerência institucional: currículo flexível, metodologias diversificadas, apoio ao professor, monitoramento de barreiras e ações de melhoria contínua.

A presença de discordância sugere que ainda existem barreiras que impactam a experiência real de alunos e profissionais, ou inconsistência na aplicação de práticas inclusivas. Booth e Ainscow (2011) ajudam a compreender que inclusão não é atributo fixo; é processo institucional de construção permanente, e o gráfico pode ser entendido como indicador de avanços, mas também de pontos de atenção.

Mantoan (2003) oferece um aprofundamento crítico: percepções sobre “inclusão” variam conforme a concepção que se tem do que significa incluir. Se inclusão é vista apenas como acolhimento ou matrícula, a avaliação tende a ser mais positiva; se inclusão é compreendida como garantia de aprendizagem, apoio, adaptação curricular e participação social, as exigências aumentam e as fragilidades se tornam mais visíveis.

Mantoan (2003) também alerta que a escola tradicional, orientada para homogeneidade, pode manter mecanismos de exclusão mesmo quando se declara inclusiva. Assim, a parcela que discorda no gráfico pode estar evidenciando que, em alguns contextos, persistem práticas que dificultam atendimento individualizado, flexibilização e organização de apoios, indicando que a acessibilidade e a inclusão ainda precisam ser consolidadas como eixo estrutural do projeto pedagógico.

Nozu e Bruno (2021) ajudam a ler a inclusão em escolas do campo como um processo atravessado por condições concretas de território e por formas de



produção da diferença, o que significa que percepções divergentes sobre acessibilidade podem refletir desigualdade de condições entre turmas, recursos e apoios efetivamente disponíveis.

De modo complementar, Pletsch e Souza (2021) fortalecem a ideia de que acessibilidade se articula ao desenho das experiências de aprendizagem: quando o currículo e as atividades são planejados para múltiplas formas de participação e expressão, reduz-se a dependência de soluções improvisadas e amplia-se a consistência institucional da inclusão. Assim, o Gráfico 6 pode ser lido como um termômetro não apenas da estrutura, mas da coerência pedagógica e cultural que sustenta a acessibilidade no cotidiano.

Em termos práticos, a interpretação do Gráfico 6 também pode evidenciar que a inclusão se torna mais visível quando a escola organiza padrões de acessibilidade que “valem para todos”, e não apenas para casos pontuais. Nozu e Bruno (2021) permitem compreender que, em contextos do campo, a inclusão frequentemente enfrenta barreiras associadas à infraestrutura, à oferta de serviços e à distância de redes de apoio, o que torna a gestão de acessibilidade um desafio sistêmico e não individual.

Já Pletsch e Souza (2021) orientam que a acessibilidade precisa dialogar com o planejamento didático e com o desenho universal das propostas, pois é nessa arquitetura pedagógica que se reduz exclusão por “não caber no modelo”. Desse modo, o Gráfico 6 pode ser interpretado como um indicador de avanços e, simultaneamente, como evidência de que a experiência de inclusão pode variar na escola conforme a consistência do desenho curricular e a estabilidade dos apoios.

Destacou-se que, nas escolas regulares, as turmas numerosas dificultam o atendimento individualizado e a efetivação da inclusão, de modo que, embora haja avanços e a legislação assegure o direito à educação inclusiva, persistem barreiras relacionadas à falta de preparo institucional, de recursos e de adequações no ambiente escolar, de acordo com a Tabela 2:

Tabela 2: Melhorias a serem implementadas na escola Vaneide de Oliveira

Você acredita que a escola Vaneide de Oliveira é ambiente escolar, acessível e inclusivo para os estudantes com TEA? O que poderia ser melhorado?

Na estrutura da sala com recursos adequados e profissionais com capacitação nas áreas
Mais instruções para o corpo pedagógico

No meu ver nenhuma de nossas escolas é inclusiva, pois o aluno com TEA fica em meio a mais de 30 alunos no qual o professor deve atender e mostrar índices com os demais, deixando de atender os TEAs como deveria e como eles necessitam

Porque em escolas regulares ainda é um desafio, mas é um objetivo essencial para garantir o desenvolvimento pleno desses alunos

É necessário formação profissional, ambiente adequado a diferentes graus

Parte do entendimento psicológico para estudante e apoio a família

Cada um fazer o melhor

Eu acredito que a escola está em evolução

Mais profissionais especialistas

Melhorar a estrutura (salas e materiais)

Mais participação da família na escola

A legislação assegura o direito à educação inclusiva, mas a realidade muitas vezes apresenta barreiras relacionadas à falta de preparo das escolas, falta de recursos e dificuldades na adaptação do ambiente

Adaptação curricular

Mais participação da família na escola

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

As sugestões de melhorar estrutura, ampliar profissionais, investir em formação e aprofundar a adaptação curricular apontam para responsabilidade institucional pela inclusão (Mantoan, 2003). Complementarmente, um currículo inclusivo demanda equidade no desenho e na implementação, prevendo apoios personalizados e experiências significativas para que cada estudante acesse o conhecimento de modo efetivo (Guimarães; Sardagna, 2025).

A Tabela 2 reúne sugestões de melhoria como ampliação de recursos, mais instruções ao corpo pedagógico, aumento de profissionais especialistas, formação continuada, participação da família, adaptação curricular e revisão de condições de trabalho (por exemplo, tamanho de turmas e atendimento individualizado).

Mantoan (2003) sustenta uma leitura decisiva: quando a escola é orientada por padrões homogêneos, ela tende a reproduzir exclusão mesmo quando pretende incluir. Assim, as solicitações por estrutura, apoio e adaptação curricular expressam o reconhecimento de que inclusão não pode ficar restrita a um setor ou a ações isoladas; precisa ser eixo do projeto escolar.

Mantoan (2003) reforça que a escola deve se reorganizar para acolher a diversidade como princípio pedagógico, evitando que o estudante com TEA seja tratado como exceção que “atrapalha” a rotina.

Guimarães e Sardagna (2025) aprofundam o ponto curricular: muitas sugestões da tabela se concentram em adaptação e flexibilização, o que indica que os respondentes percebem o currículo como dimensão-chave para inclusão



efetiva. Um currículo inclusivo, nessa perspectiva, exige equidade no desenho e na implementação, prevendo apoios e experiências significativas para que cada estudante acesse o conhecimento.

Guimarães e Sardagna (2025) ajudam a interpretar que adaptar currículo não é “facilitar” ou reduzir exigências, mas ajustar caminhos, recursos, mediações e avaliação para que o estudante possa participar do processo de aprendizagem com qualidade. Assim, a tabela aponta uma agenda clara: fortalecer condições para um currículo que inclua, e não apenas para um ambiente que acolha.

Mittler (2003) fornece um componente operacional para transformar as sugestões em prática: as melhorias propostas exigem formação, planejamento e avaliação formativa para que a escola acompanhe progresso e ajuste estratégias. Quando a tabela menciona necessidade de mais instrução e formação, ela sugere que profissionais reconhecem limites de repertório e a urgência de ferramentas pedagógicas concretas para trabalhar com TEA.

Mittler (2003) reforça que inclusão precisa aparecer no modo de avaliar, no planejamento de intervenções e no acompanhamento contínuo do estudante, articulando currículo, PEI e rotina de sala. Portanto, a Tabela 2 pode ser compreendida como um diagnóstico institucional que pede integração: estrutura + formação + currículo + família, sustentados por práticas avaliativas e pedagógicas consistentes.

Marin e Braun (2022) contribuem ao problematizar práticas curriculares que podem operar como exclusão quando se sustentam na diferenciação que reduz expectativas ou mantém padrões rígidos; assim, a demanda por adaptação curricular pode ser lida como pedido por um currículo que inclua de verdade, sem empurrar o estudante com TEA para uma participação periférica.

Em complemento, Melo (2019) reforça que escolas do campo enfrentam desafios e possibilidades específicos: limitações de infraestrutura, acesso desigual a serviços e necessidade de soluções contextualizadas, o que ajuda a interpretar porque as melhorias propostas aparecem como urgências muito concretas no cotidiano.

Assim, a tabela aponta para um conjunto de mudanças que precisam ser pensadas como reorganização do currículo e do ambiente escolar em um contexto territorial particular.

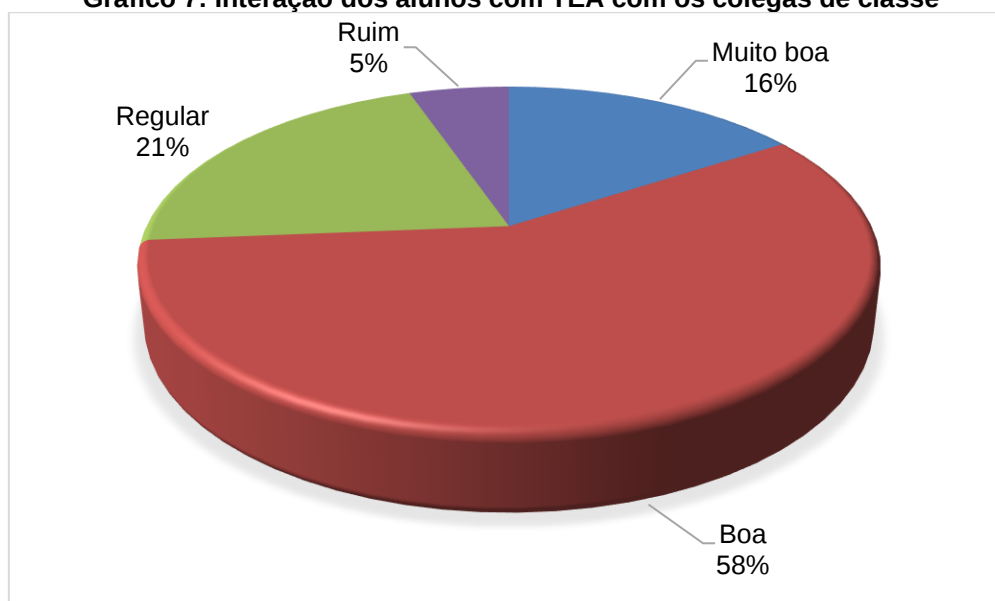


Ao avançar na análise, a Tabela 2 pode ser tratada como uma agenda operacional de inclusão: fortalecer capacidades internas e criar condições para que o TEA seja atendido com equidade. Marin e Braun (2022) permitem compreender que, quando o currículo não se flexibiliza com intencionalidade, ele se torna um filtro de exclusão, e isso se agrava em turmas numerosas, onde a padronização tende a intensificar invisibilidades e reduzir oportunidades de participação do estudante com TEA.

Já Melo (2019) oferece base para situar que, em escolas do campo, a implementação de melhorias demanda pensar estratégias viáveis e sustentáveis, articulando formação e recursos a uma realidade que nem sempre conta com apoios externos frequentes. Dessa forma, a Tabela 2 pode ser lida como um diagnóstico de necessidades estruturais e pedagógicas que, se enfrentadas de modo integrado, aumentam a probabilidade de uma inclusão efetiva e contínua.

No que pertine à avaliação da interação dos alunos com TEA com seus colegas de classe, no conjunto das respostas prevaleceu a percepção positiva: 58% avaliaram a interação como “boa” e 16% como “muito boa”, totalizando 74% com apreciação favorável; 21% classificaram como “regular” e apenas 5% a consideraram “ruim”, não havendo registros de “muito ruim”. Esses dados indicam convivência, em geral, satisfatória entre pares, embora ainda haja espaço para aprimorar a qualidade das interações.

Gráfico 7: Interação dos alunos com TEA com os colegas de classe



Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Os relatos de convivência positiva, intercalados com desafios, indicam que relações entre pares precisam de mediação pedagógica intencional e de oportunidades estruturadas para participação. Práticas dialógicas que reconheçam os estudantes e as famílias como protagonistas ajudam a qualificar essa interação (Freire, 1996), enquanto a mudança cultural contínua, para além da presença física, consolida vínculos e reduz barreiras atitudinais no cotidiano escolar (Stainback; Stainback, 1999).

O Gráfico 7 evidencia predominância de avaliação positiva da interação dos alunos com TEA com os colegas, embora haja registros de interação regular e ruim. A leitura desse tipo de dado pode ser aprofundada com Freire (1996), para quem a convivência escolar deve ser construída por práticas dialógicas que reconheçam o outro como sujeito, com direitos e voz.

Quando a interação é avaliada como boa, isso pode refletir um ambiente de respeito e acolhimento; contudo, a presença de avaliações regulares ou ruins indica que ainda podem existir situações de isolamento, incompreensão, estigmatização ou conflitos não plenamente mediados. Freire (1996) sustenta que educar para a convivência envolve criar espaços de diálogo, conscientização e responsabilidade coletiva, de modo que a diferença não gere exclusão, mas aprendizado social e humano.

Stainback e Stainback (1999) reforçam que a inclusão social não se reduz a boa vontade individual, pois depende de uma cultura escolar que sustente rotinas e práticas cooperativas. A interação pode variar conforme o contexto da turma, a intencionalidade do professor e as oportunidades estruturadas de participação (trabalhos em grupo, projetos colaborativos, jogos cooperativos e mediação de conflitos).

Por isso, mesmo com resultado globalmente positivo, as avaliações menos favoráveis podem sinalizar que as práticas inclusivas ainda não são uniformes. Stainback e Stainback (1999) ajudam a interpretar que inclusão relacional exige organização: quando a escola cria rotinas que favorecem colaboração e pertencimento, a interação melhora; quando não cria, a interação tende a depender do acaso ou de afinidades pessoais, o que pode fragilizar a experiência do aluno com TEA.

Booth e Ainscow (2011) ampliam a análise ao defender que interação e participação não podem ser vistas separadamente do currículo e das práticas

pedagógicas. A boa interação é mais provável quando a escola garante participação efetiva em atividades significativas, e não apenas coexistência no mesmo espaço.

Nesse sentido, o gráfico pode indicar que há um terreno favorável, mas também sugere a necessidade de consolidar políticas e práticas que sustentem a convivência de forma sistemática. Booth e Ainscow (2011) apoiam a ideia de que a escola deve identificar barreiras atitudinais e comunicacionais, implementar ações de conscientização e organizar metodologias que promovam cooperação, evitando que o aluno com TEA seja apenas “tolerado” e garantindo que esteja efetivamente incluído em experiências de aprendizagem e sociabilidade.

Bellini (2006) sustenta que habilidades sociais podem ser ensinadas de forma sistemática, com objetivos claros, instrução explícita, prática orientada e generalização, o que implica que a escola pode transformar a interação em um eixo pedagógico e não apenas em um “aspecto comportamental”.

Em complemento, Myles (2006) contribui com a perspectiva de estratégias simples, porém consistentes, para educadores que atuam com estudantes no espectro, reforçando que muitos desafios de convivência se reduzem quando há previsibilidade, mediação de linguagem social e rotinas de participação planejadas. Assim, o resultado do Gráfico 7 pode ser interpretado como uma fotografia de um processo relacional que melhora quando a escola estrutura, intencionalmente, interações e cooperação.

Aprofundando, a leitura do Gráfico 7 pode considerar que avaliações positivas de interação podem coexistir com episódios de isolamento ou ruídos de comunicação, especialmente quando a convivência depende apenas de afinidades espontâneas. Bellini (2006) indica que a consistência das relações entre pares aumenta quando a escola ensina repertórios sociais e constrói ambientes em que estudantes compreendam regras de interação, leitura de sinais, turnos de fala e resolução de conflitos, o que favorece pertencimento.

Já Myles (2006) reforça que educadores, ao implementarem estratégias diretas e rotinas de apoio, conseguem reduzir situações em que o estudante com TEA é interpretado como “difícil”, deslocando a intervenção para ajustes no ambiente, na comunicação e nas tarefas sociais propostas. Dessa forma, o Gráfico 7 pode ser lido como base para orientar ações práticas: aumentar

oportunidades estruturadas de convivência, ensinar habilidades sociais e estabilizar rotinas de mediação entre pares.

Ao serem instados a justificar suas avaliações sobre a interação dos estudantes com TEA com seus colegas, emergiu um quadro predominantemente positivo, marcado por relatos de bom convívio, acolhimento, socialização adequada e relações pautadas no respeito e na empatia; ao mesmo tempo, foram mencionadas situações que revelam heterogeneidade dessa experiência, como dificuldades de enturmação, episódios de *bullying*, momentos em que os colegas deixam de colaborar e a percepção de que a qualidade da interação pode depender do comportamento do próprio aluno com TEA. Destacou-se, ainda, que ações de conscientização por meio de palestras têm contribuído para melhorias graduais nesse cenário, nos termos da Tabela 3:

Tabela 3: Avaliação quanto à interação dos alunos com TEA com seus colegas de classe

Como você avaliaria a interação dos alunos com TEA com seus colegas de classe?
Justifique sua resposta
O aluno com TEA da minha turma tem um ótimo convívio com os colegas
Cada um faz a sua parte
São bem acolhidos pela turma
Poucos se enturmam
Prática de <i>bullying</i>
Não tenho aluno com TEA, mas em outros momentos que estão em grupos parece ser regular
Depende do comportamento do aluno com TEA
Tem melhorado com palestras de conscientização
Os alunos se relacionam bem com os colegas
Acredito que está tendo melhorias
Os alunos têm boa socialização
Pautada no respeito e empatia
Em alguns casos momentos os alunos esquecem de colaborar com o amigo com TEA
Os colegas entendem e respeitam
Fonte: elaborada pela autora, 2025.

As justificativas de acolhimento, empatia e, por vezes, conflito ou isolamento confirmam que a construção de ambientes participativos supõe escuta sensível, negociação de sentidos e corresponsabilidade (Freire, 1996). Para que esses valores se convertam em experiência cotidiana, é indispensável uma revisão sistêmica de rotinas e expectativas, reposicionando a diferença como riqueza e reorganizando práticas que sustentem a participação de todos (Stainback; Stainback, 1999).

A Tabela 3 apresenta justificativas diversas: relatos de acolhimento e respeito coexistem com menções a *bullying*, dificuldades de enturmação,

variações conforme comportamento do aluno e momentos de não colaboração. Essa heterogeneidade revela que a interação é um fenômeno social construído no cotidiano. Freire (1996) contribui ao enfatizar que a convivência escolar precisa ser orientada por diálogo, escuta e reconhecimento do outro como sujeito.

Assim, quando a tabela registra acolhimento, isso pode indicar um ambiente com abertura para a diferença; mas quando registra bullying e isolamento, evidencia falhas de mediação e necessidade de intervenção educativa intencional. Freire (1996) permite compreender que a escola deve educar para a convivência, criando espaços de diálogo, conscientização e construção coletiva de respeito às diferenças.

Stainback e Stainback (1999) oferecem uma lente organizacional: inclusão social não depende apenas de atitudes individuais, mas de cultura escolar e práticas sistemáticas que promovam participação e pertencimento. A tabela sugere que há avanços, porém ainda existem barreiras atitudinais e situações de exclusão, o que pode ocorrer quando a escola não sustenta rotinas cooperativas, mediação de conflitos e estratégias de integração em atividades.

Stainback e Stainback (1999) ajudam a interpretar que a interação melhora quando o cotidiano é estruturado para colaboração, trabalhos em grupo, responsabilidades partilhadas, atividades mediadas e valorização de vínculos, e piora quando a convivência é deixada ao acaso. Portanto, a Tabela 3 indica a necessidade de consolidar uma cultura inclusiva que estabilize experiências positivas e reduza eventos negativos.

Mantoan (2003) aprofunda o debate ao alertar que a escola tradicional pode legitimar exclusões por critérios aparentemente neutros, inclusive na esfera social, quando a diferença é vista como desvio do padrão. Os registros de bullying e dificuldade de enturmação podem refletir a permanência de valores e práticas que não reconhecem plenamente a diversidade como componente legítimo da vida escolar. Mantoan (2003) sustenta que inclusão é mudança estrutural e simbólica, e isso inclui transformar o modo como a escola produz relações: educar para aceitar diferentes formas de aprender, comunicar-se e interagir.

Cantanhede e Garcia (2023) contribuem ao destacar que avanços na inclusão convivem com desafios persistentes na escola, especialmente quando



a cultura institucional não assegura práticas consistentes de acolhimento e participação; assim, a presença de relatos de bullying e isolamento pode ser lida como sinal de barreiras atitudinais e de necessidade de intervenções educativas estruturadas.

Em complemento, Moschini (2019) reforça a centralidade das relações entre família e escola na inclusão de pessoas com autismo, permitindo interpretar que a qualidade da interação entre pares também depende de alinhamento comunicacional e de ações articuladas, capazes de sustentar rotinas de convivência e de reduzir ruídos que alimentam estigmas. Assim, a tabela pode ser lida como evidência de que a interação melhora quando a escola organiza ações educativas e relacionais, e piora quando a convivência fica “ao acaso”.

Aprofundando, a diversidade de justificativas na Tabela 3 sugere que a inclusão social do estudante com TEA é altamente sensível a microprocessos cotidianos: comentários, brincadeiras, práticas de grupo, momentos de recreio e estratégias de conscientização. Cantanhede e Garcia (2023) ajudam a entender que a escola pode até avançar em matrícula e permanência, mas ainda assim enfrentar desafios na dimensão relacional, que exige trabalho intencional para desconstruir preconceitos e estabilizar práticas de respeito no cotidiano.

Já Moschini (2019) reforça que a relação família-escola pode operar como eixo de sustentação para a inclusão, pois a troca de informações, o alinhamento de expectativas e a corresponsabilidade contribuem para que estratégias de convivência e apoio não se fragmentem. Desse modo, a Tabela 3 pode ser interpretada como um diagnóstico de convivência que precisa ser consolidada por ações contínuas, combinando intervenção pedagógica e articulação com famílias para reduzir episódios de exclusão e fortalecer pertencimento.

Assim, a Tabela 3 não é apenas um retrato de comportamentos; ela indica tensões culturais e pedagógicas que exigem ação institucional para garantir convivência segura, respeitosa e integradora.

Quanto às medidas para promover a inclusão social de estudantes com TEA, as respostas convergiram para um conjunto articulado de ações: formação continuada de professores e demais funcionários; fortalecimento do AEE com cuidadoras orientadas, sala de recursos e atendimento especializado; elaboração e monitoramento de PEIs, com flexibilização/adaptação curricular e

uso de recursos tecnológicos; organização de atividades colaborativas (em duplas, pequenos grupos e projetos) que valorizem a evolução do estudante e explorem seus interesses; intervenções de desenvolvimento de habilidades sociais; adequações ambientais (espaços mais tranquilos, organização da sala) e ampliação do quadro de profissionais especializados.

Destacou-se, ainda, a importância de campanhas, palestras e projetos de conscientização para toda a comunidade escolar, bem como de comunicação aberta e parceria com as famílias. Algumas falas reconhecem a variabilidade entre os perfis autistas e apontam a necessidade, em certos casos, de espaços específicos com profissionais qualificados, sem perder de vista a participação do aluno nas atividades regulares da escola, conforme a Tabela 4:

Tabela 4: Medidas para a promoção da inclusão social dos alunos com TEA

Quais medidas podem ser tomadas para promover a inclusão social dos alunos com TEA na escola?

No momento a escola possui cuidadoras que recebem orientações adequadas da titular do AEE, isso tem sido benéfico para os alunos atípicos
Criação de projetos específicos com a participação direta dos alunos e palestras para a sociedade escolar
Adaptação curricular correta
Inclusão com atividades em grupo
Valorização da evolução
A escola fornece sala de recursos, cuidadoras individuais e atividades adaptadas, entre outras coisas, porém, em relação ao social, varia muito entre cada autista, alguns são mais sociáveis que outros
No meu ver esse aluno deve ser incluído com os demais colegas dentro da escola em variadas ações, porém, tem que ter sala exclusiva, com profissional qualificado para isso
Criar estratégias pedagógicas, desenvolvimento de habilidades sociais e comunicação aberta com famílias e profissionais
Campanhas de conscientização
Palestras
Adaptação do ambiente
Atividades em grupo
Explorar os interesses dos alunos
A escola oferece recursos e a inclusão depende da interação do aluno
Propor diferentes atividades e atendimento profissional especializado e não deixar apenas para o professor
Formação e dinâmicas
Adaptar o currículo
Incluir mais atividades em grupo
Atividades como conversas e palestras
Uso de recursos tecnológicos e mais profissionais especialistas
Formação dos professores e funcionários em geral da instituição escolar
Incentivar atividades em duplas ou pequenos grupos, respeitando o conforto do aluno com TEA
Ampliar a divulgação dos comportamentos do TEA a toda comunidade escolar
Promover a comunicação aberta e colaboração com a família e educadores
Adotar uma abordagem abrangente que envolva adaptações no ambiente
Capacitar professores
Flexibilização curricular
PEI mais elaborado
Promover a comunicação aberta e colaboração com a família e educadores

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Formação continuada, PEI, atividades em grupo e ajustes ambientais ganham potência quando ancorados em avaliação formativa e flexibilização pedagógica (Mittler, 2003). Ao mesmo tempo, a literatura recente sobre fundamentos históricos e pedagógicos da educação inclusiva sublinha que a formação permanente da equipe é condição para alinhar práticas e consolidar corresponsabilidade entre profissionais (Kumada *et al.*, 2022).

A Tabela 4 reúne um conjunto amplo de medidas: fortalecimento do AEE, orientação de cuidadoras, projetos com participação dos alunos, conscientização, adaptação curricular, atividades em grupo, estratégias de habilidades sociais, comunicação com famílias e profissionais, adaptações ambientais, tecnologia, ampliação de especialistas e aprimoramento do PEI.

Mittler (2003) oferece uma chave para interpretar esse conjunto como demanda por práticas sustentáveis: ações de inclusão social precisam ser planejadas, acompanhadas e ajustadas continuamente, com avaliação formativa e flexibilização pedagógica. Isso significa que medidas como atividades em grupo e adaptação curricular ganham efetividade quando a escola define objetivos claros, monitora progresso e ajusta intervenções conforme necessidades. Em outras palavras, a tabela aponta ações; Mittler (2003) orienta como transformá-las em prática institucional consistente.

Kumada *et al.* (2022) reforçam a dimensão de corresponsabilidade e formação permanente, fundamentais para que a inclusão social não dependa de um único profissional ou de ações episódicas. A presença de itens como “comunicação aberta com famílias”, “trabalho com profissionais” e “capacitações” indica reconhecimento de que o TEA demanda articulação contínua entre atores.

Kumada *et al.* (2022) sustentam que a escola precisa organizar formação aplicada ao cotidiano e integrar família e comunidade na construção de estratégias, garantindo coerência entre expectativas, rotinas e apoios. Assim, as medidas propostas na tabela podem ser lidas como movimentos para construir uma rede: a inclusão social é fruto de relações e apoios integrados, e não apenas de boas intenções.

Sassaki (2010) acrescenta base para interpretar a ênfase em adaptações



ambientais, tecnologia, conscientização e combate a barreiras atitudinais. A inclusão social, nessa perspectiva, é inseparável da redução de barreiras do ambiente: se a escola não oferece acessibilidade comunicacional, rotinas previsíveis e ambiente favorável, tende a dificultar participação e aumentar riscos de isolamento.

Sassaki (2010) ajuda a organizar as medidas da tabela como estratégias de acessibilidade ampliada: mudanças no ambiente e na cultura para garantir equidade. Assim, a Tabela 4 revela uma concepção de inclusão social que combina ações pedagógicas, organizacionais e culturais, com foco em remover barreiras e criar condições reais de participação.

Pereira (2021) contribui ao situar o desenho universal para a aprendizagem como estratégia de construção de práticas inclusivas, permitindo interpretar que muitas medidas listadas adaptação curricular, recursos visuais, tecnologia e organização de participação se articulam à necessidade de desenhar o ensino para múltiplas formas de engajamento e expressão, e não para um aluno “padrão”.

Em complemento, Prizant e Fields-Meyer (2015) reforçam uma compreensão do autismo orientada à humanização e à leitura respeitosa das formas de comunicação e comportamento, o que ajuda a interpretar que medidas de inclusão social precisam criar condições de pertencimento real, reconhecendo singularidades e evitando práticas que apenas controlem o estudante sem promover participação. Assim, a tabela pode ser lida como um repertório de ações que ganha coerência quando alinhado a um desenho pedagógico acessível e a uma perspectiva de respeito à neurodiversidade.

Ao aprofundar, percebe-se que o valor da Tabela 4 está menos na lista em si e mais na capacidade da escola de transformar essas medidas em rotinas consistentes e verificáveis. Pereira (2021) permite compreender que práticas inclusivas se fortalecem quando a escola organiza o currículo e as estratégias de modo universal e flexível, reduzindo a dependência de adaptações tardias e garantindo que o planejamento já nasça acessível, inclusive para estudantes com TEA.

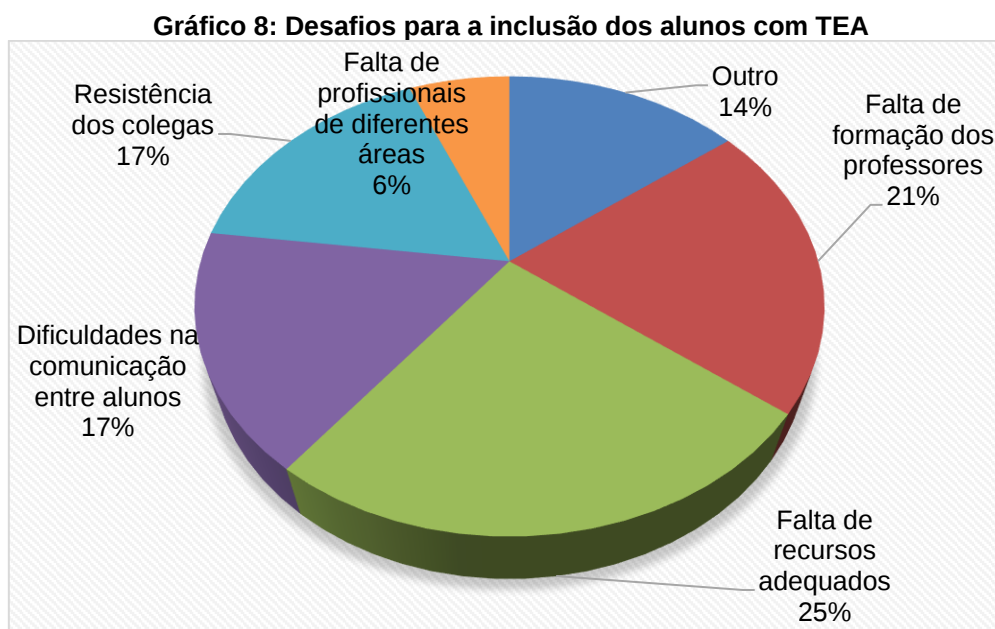
Já Prizant e Fields-Meyer (2015) ajudam a reforçar que inclusão social exige qualidade nas interações e nas experiências escolares: comunicação com famílias, mediação cuidadosa, ambiente acolhedor e oportunidades reais de



participação são elementos que sustentam pertencimento, e não apenas presença. Desse modo, a Tabela 4 pode ser interpretada como um plano potencial de inclusão social que, para funcionar, precisa ser incorporado como política interna de práticas com foco em acessibilidade do ensino e em relações que reconheçam o estudante com TEA como sujeito de direitos, voz e participação.

4.4 Desafios, oportunidades e sugestões

Quanto ao conjunto de desafios apontados para a inclusão de alunos com TEA, sobressaem a falta de recursos adequados (25%) e a insuficiência de formação dos professores (21%). Em seguida, aparecem dificuldades na comunicação entre alunos (17%) e resistência dos colegas (17%), indicando entraves nas interações sociais e no clima de sala. Ainda foram mencionadas situações classificadas como “outro” (14%) e a carência de profissionais de diferentes áreas (6%). Em síntese, os obstáculos mais citados combinam limitações estruturais e materiais com necessidades formativas e de mediação das relações entre pares.



Fonte: elaborada pela autora, 2025.

Os percentuais concentrados em “falta de recursos adequados” e

“insuficiência de formação docente” reforçam que os entraves apontados não são pontuais, mas estruturais, exigindo reorganização do trabalho escolar e mudança de cultura institucional. A leitura desses dados coaduna-se com a defesa de que sistemas verdadeiramente inclusivos demandam revisão de práticas e valores para ir além da mera presença física do estudante, é preciso garantir participação e aprendizagem, o que supõe apoio técnico, tempo de planejamento e dispositivos de colaboração entre professores e serviços de apoio (Stainback; Stainback, 1999), bem como políticas e arranjos que ataquem as barreiras do ambiente e não responsabilizem o aluno por “se ajustar” ao modelo tradicional (Sassaki, 2010).

O Gráfico 8 sintetiza desafios recorrentes, com destaque para insuficiência de recursos e necessidade de maior formação docente, além de questões de comunicação, resistência dos colegas e carência de apoio multiprofissional. A interpretação desse conjunto é fortalecida por Stainback e Stainback (1999), para quem a inclusão depende de mudança cultural e organizacional: é preciso revisar práticas, ampliar colaboração, organizar apoios e sustentar um ambiente em que a diferença seja parte do cotidiano pedagógico.

Assim, os desafios apontados não são meros obstáculos isolados; compõem um diagnóstico institucional, sugerindo que a escola precisa articular infraestrutura, apoio humano, planejamento e mediação social para consolidar inclusão. O gráfico, nessa perspectiva, evidencia que a inclusão de alunos com TEA exige coerência entre intenções e condições reais de implementação.

Sassaki (2010) contribui para compreender por que desafios como resistência dos colegas e dificuldades de comunicação devem ser tratados como barreiras do ambiente e da cultura, e não como “falhas do aluno”. Se a escola não estrutura ações de conscientização, rotinas de convivência, apoio comunicacional e estratégias pedagógicas adequadas, tende a aumentar a distância social e a intensificar riscos de isolamento e estigmatização.

Sassaki (2010) sustenta que inclusão implica remover barreiras e criar acessibilidade em múltiplas dimensões: física, comunicacional, metodológica e atitudinal. Assim, o gráfico não apenas lista problemas; ele aponta onde estão as barreiras que precisam ser reduzidas por ações planejadas: recursos e formação para o professor, estratégias comunicacionais e construção de uma cultura de convivência.

Mittler (2003) complementa a análise ao enfatizar que formação e reorganização pedagógica devem se traduzir em práticas de avaliação formativa, flexibilização e acompanhamento contínuo. Quando o gráfico apresenta “insuficiência de formação” como desafio central, isso indica que muitos profissionais podem não ter instrumentos para planejar adaptações, acompanhar progresso e ajustar intervenções para estudantes com TEA.

Mittler (2003) ajuda a converter esse desafio em agenda operacional: definir objetivos individualizados, apoiar o professor no cotidiano, criar estratégias de ensino diversificadas e monitorar resultados. Dessa forma, o gráfico sugere que enfrentar desafios não é apenas aumentar recursos, mas fortalecer capacidade pedagógica e organizacional para tornar os apoios efetivos e consistentes.

Em relação à identificação de oportunidades para a inclusão dos alunos com TEA na escola, verificou-se ampla percepção de possibilidades de avanço: 86% dos respondentes afirmaram identificar oportunidades para a inclusão dos alunos com TEA na escola, enquanto 14% não as perceberam.

Esse resultado indica terreno favorável para ações propositivas, como formação continuada, adequações ambientais e fortalecimento do trabalho colaborativo, ainda que uma parcela minoritária não vislumbre, no momento, caminhos de melhoria que precisem ser melhor comunicados ou construídos coletivamente.

Furtado et al. (2023) contribuem ao evidenciar que a Lei Brasileira de Inclusão inaugura avanços, mas também explicita desafios de implementação, isto é, a distância entre o que é assegurado normativamente e o que se concretiza em condições reais de acessibilidade, apoio e participação.

Em complemento, Nascimento (2024) reforça a centralidade da inclusão escolar e social como dimensão indispensável do desenvolvimento, o que permite ler os “desafios” do gráfico não como obstáculos periféricos, mas como fatores que podem comprometer pertencimento, aprendizagem e participação comunitária do estudante com TEA.

Assim, o Gráfico 8 pode ser entendido como um diagnóstico que convoca a escola a alinhar condições institucionais com a finalidade de garantir inclusão substantiva, e não apenas formal.

Em termos de encaminhamento analítico, os desafios apontados no

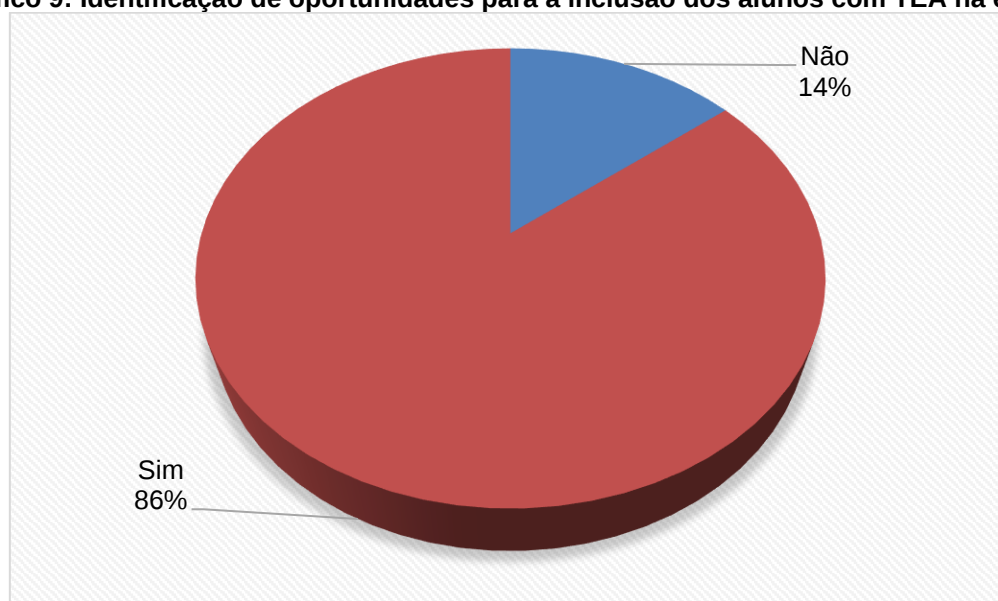


Gráfico 8 tendem a se concentrar em recursos, formação, comunicação e apoio multiprofissional, o que reforça a necessidade de respostas integradas. Furtado et al. (2023) permitem enquadrar essa necessidade como agenda de efetividade: políticas e direitos só se materializam quando redes escolares estruturam recursos, fluxos e responsabilidades, superando soluções improvisadas e fragmentadas.

Já Nascimento (2024) sustenta que a inclusão escolar se articula à inclusão social, de modo que a superação de desafios não se limita à sala de aula, mas envolve criar condições de convivência, reconhecimento e participação, reduzindo estigmas e ampliando oportunidades.

Desse modo, o Gráfico 8 pode ser lido como um mapa de barreiras que precisam ser enfrentadas com planejamento institucional e compromisso com a inclusão como experiência cotidiana.

Gráfico 9: Identificação de oportunidades para a inclusão dos alunos com TEA na escola



Fonte: elaborada pela autora, 2025.

A elevada proporção de respondentes que enxerga oportunidades sinaliza um terreno fértil para ações propositivas, como formação continuada, adequações ambientais e trabalho colaborativo, e converge com o argumento de que a inclusão se ancora em valores de equidade e participação, exigindo que currículo, metodologias e gestão sejam repensados para acolher a diversidade (Booth; Ainscow, 2011).

Ao mesmo tempo, a literatura brasileira enfatiza que transformar a escola pressupõe romper com a lógica meritocrática e homogênea, assumindo a diferença como princípio pedagógico e buscando estratégias de flexibilização e apoio que garantam aprendizagem com qualidade para todos (Mantoan, 2003). Nesse sentido, o otimismo captado pelo gráfico sustenta a orientação de alinhar processos formativos e práticas de sala, planejamento colaborativo, uso de recursos visuais e tecnológicos, rotinas claras, monitoramento do PEI, a uma gestão que promova corresponsabilidade entre equipe escolar e famílias.

O Gráfico 9 apresenta ampla percepção de oportunidades de inclusão, com maioria reconhecendo possibilidades concretas para avançar. Booth e Ainscow (2011) contribuem para interpretar esse resultado como indicador de maturação institucional de valores inclusivos: quando profissionais reconhecem oportunidades, aumenta a probabilidade de mobilização interna para revisar práticas e reduzir barreiras.

Entretanto, Booth e Ainscow (2011) também reforçam que oportunidades só se realizam quando se convertem em ações alinhadas entre cultura, políticas e práticas: formação articulada, reorganização de apoios, flexibilização curricular e monitoramento contínuo. Assim, o gráfico pode ser lido como base favorável para planejamento institucional, desde que a escola transforme percepção em agenda estruturada, com prioridades e acompanhamento.

Mantoan (2003) aprofunda essa leitura ao sustentar que transformar a escola pressupõe romper com a lógica da homogeneidade e assumir a diferença como princípio educativo. Identificar oportunidades, portanto, não é apenas enxergar “melhorias possíveis”, mas admitir que a escola pode e deve se reorganizar para garantir participação e aprendizagem para todos.

Mantoan (2003) permite interpretar o gráfico como potencial de mudança cultural: se existe reconhecimento de oportunidades, há maior abertura para discutir adaptação curricular, revisão de expectativas e fortalecimento de práticas inclusivas. Contudo, esse potencial precisa enfrentar resistências e rotinas tradicionais que tendem a reproduzir exclusões sutis; por isso, a oportunidade deve ser tratada como processo, não como declaração.

Kumada et al. (2022) complementam o argumento ao enfatizar que oportunidades se concretizam quando há formação contínua e corresponsabilidade entre profissionais, família e comunidade. Uma escola pode



reconhecer oportunidades e ainda assim não avançar se não houver estrutura para implementar e sustentar mudanças.

Kumada et al. (2022) reforçam a necessidade de formação aplicada ao cotidiano e de articulação com a família, o que é particularmente relevante quando oportunidades envolvem mudanças em rotinas, comunicação e convivência. Assim, o gráfico pode ser entendido como cenário propício para implementar ações: ampliar capacitações, fortalecer estratégias de trabalho em grupo, adaptar ambientes e envolver comunidade escolar, garantindo que o reconhecimento de oportunidades resulte em práticas consistentes e duradouras.

Quando os participantes identificaram oportunidades de melhoria para a inclusão de alunos com TEA, destacaram a necessidade de profissionais especializados e recursos adequados, maior oferta de capacitações para docentes e demais funcionários, e a ampliação de atividades em grupo como estratégia de socialização; apontaram, ainda, a importância de adaptar o ambiente físico, utilizar materiais visuais, estabelecer rotinas claras e instruções simples, promover ações de conscientização para toda a comunidade escolar (como palestras e estudos), aproveitar reuniões com famílias para disseminar informações sobre o TEA, fortalecer os recursos didáticos e tecnológicos disponíveis aos professores e viabilizar a contratação de profissionais de apoio.

Em termos mais amplos, algumas falas ressaltaram a urgência de maior compromisso sistêmico com a educação inclusiva, a fim de assegurar condições efetivas para o desenvolvimento crítico e pleno dos estudantes, consoante se depreende da Tabela 5:

Tabela 5: Oportunidades de inclusão existentes

Você identifica oportunidades de melhoria para inclusão dos alunos com TEA na escola? Se sim, quais?
Profissionais especializados e recursos adequados aos alunos com TEA
Inclusão das atividades em grupo
Mais capacitações para os profissionais
Nosso sistema educacional e nossos superiores não se mostram interessados na educação do nosso país de forma a qualificar cidadãos para serem críticos
Precisa envolver desde a adaptação do espaço físico e conscientização de toda a comunidade escolar
A escola promoveu recentemente uma palestra com todos os alunos
Formação de professores como as palestras e estudos
Professores com formação e conhecimento sobre o TEA
Inclusão de mais trabalho em grupo
Ambiente adaptado e formação para toda a comunidade escolar

Utilizar materiais visuais, rotinas claras, instruções simples e previsíveis
 Aproveitar os momentos de reuniões com pais para disseminar informações sobre o TEA
 Melhorar os recursos para os professores
 Para melhorar a inclusão dos alunos é preciso promover um ambiente acolhedor e adaptado
 as suas necessidades específicas
 Recursos tecnológicos
 Contratação de profissionais de apoio
 Melhorar os recursos para os professores

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

A Tabela 5 apresenta oportunidades apontadas pelos respondentes: mais profissionais especializados, recursos adequados, atividades em grupo, capacitações, adaptação do espaço físico, conscientização comunitária, palestras, materiais visuais, rotinas claras, reuniões com pais e melhoria de recursos para professores.

Freire (1996) ajuda a interpretar esse conjunto como expressão de uma perspectiva dialógica: a escola identifica oportunidades quando reconhece que a inclusão depende de escuta, participação e construção coletiva de soluções. Itens como reuniões com pais e conscientização comunitária reforçam a ideia de que a inclusão é processo social e educativo, que exige diálogo com famílias e estudantes, e transformação de atitudes. Em uma abordagem freireana, as oportunidades listadas são caminhos para construir um ambiente que aprende com sua realidade e se reorganiza de forma crítica e participativa.

Kumada et al. (2022) aprofundam o papel da formação permanente e do envolvimento família–escola. A tabela demonstra que os participantes percebem a necessidade de orientar e envolver a família, bem como de sustentar capacitações recorrentes para a equipe.

Kumada et al. (2022) permitem interpretar que oportunidades se concretizam quando há continuidade: formação aplicada, apoio institucional, troca entre profissionais e alinhamento com famílias. Assim, a Tabela 5 não é apenas um inventário de ideias; é um diagnóstico de onde a escola pode avançar com maior impacto: reforçar competências docentes, fortalecer rede de apoio e organizar rotinas e recursos que favoreçam previsibilidade, comunicação e participação.

Booth e Ainscow (2011) completam essa leitura ao oferecer um horizonte organizacional: oportunidades se realizam quando cultura, políticas e práticas se alinham a valores de equidade e participação. Muitos itens da tabela, materiais

visuais, rotinas claras, atividades em grupo, adaptação de espaço, são práticas inclusivas concretas, mas sua eficácia depende de governança escolar: planejamento, definição de prioridades, monitoramento e revisão contínua.

Booth e Ainscow (2011) ajudam a compreender que a escola precisa identificar barreiras, planejar intervenções e acompanhar resultados, garantindo que as oportunidades listadas se traduzam em ações estruturadas. Assim, a Tabela 5 pode ser lida como base para um plano institucional, em que práticas inclusivas deixem de ser pontuais e passem a ser parte do cotidiano.

As sugestões reunidas, ampliação de capacitações, fortalecimento do AEE, uso de materiais visuais e rotinas previsíveis, atividades em grupo, adaptação de ambientes e parceria ativa com as famílias, dialogam com uma perspectiva dialógica e emancipadora de educação, em que a escuta sensível e o trabalho conjunto orientam decisões pedagógicas cotidianas (Freire, 1996). Do mesmo modo, a ênfase em envolver família e comunidade, bem como em orientar seus membros para mediar processos de aprendizagem, está alinhada a evidências de que o engajamento familiar sustentado potencializa desenvolvimento acadêmico e social, especialmente quando a escola oferece orientações sistemáticas e integra ações formativas à rotina institucional (Kumada *et al.*, 2022).

Em síntese, as sugestões para aprimorar a inclusão de alunos com TEA na Escola Vaneide de Oliveira convergem para um plano integrado que envolva: formação continuada e capacitação de todo o corpo escolar (não apenas do AEE), com palestras, oficinas práticas e estudos.

Comporta-se, ademais, o fortalecimento de atividades coletivas (projetos, trabalhos em grupo e ações semanais com profissionais externos) que valorizem a evolução e a autonomia dos estudantes; adequações do ambiente físico (salas, controle de ruído e iluminação) e das práticas pedagógicas (adaptação de atividades, uso de materiais concretos e recursos visuais, rotinas claras e comunicação acessível).

Ainda, compreende-se a ampliação do atendimento especializado, inclusive com áreas como música, artes, natação e idiomas em turno oposto; e intensificação da parceria escola-família por meio de ações de comunicação, participação nas decisões e projetos conjuntos, assegurando a efetividade do PEI e a construção de um ambiente acolhedor e sensível às diferentes formas



de aprender e se comunicar, conforme consta na Tabela 6, senão vejamos abaixo:

Tabela 6: Sugestões de melhorias para a inclusão dos alunos com TEA na Escola Vaneide de Oliveira

Que sugestões você daria para melhorar a inclusão dos alunos com TEA na Escola Vaneide de Oliveira?
Palestras, capacitações e mais interações dos profissionais que atuam diretamente com os alunos junto a profissionais especializados na área, além de recursos adequados
Implantar atividades em grupo
Valorizar a evolução do aluno
Mais preparo para os profissionais, pois não cabe somente ao professor AEE, mas a todo o âmbito escolar
Capacitação para os funcionários
Realizar formações
Palestras com todos os alunos
Melhorar o ambiente (ruído e iluminação)
Adaptar as atividades
Uso de materiais concretos e visuais
Estimular a autonomia do aluno
Promover atividades coletivas
Sugiro novas atividades com profissionais com profissionais de áreas como músicas, artes, natação, aulas de inglês e espanhol, que podem acontecer em período oposto às aulas regulares
Implantar atividades em grupo
Valorizar a evolução do aluno
Atividade semanalmente com vários profissionais externos na escola para melhorar a inclusão
Adequação do ambiente (salas de aulas)
Formação para os professores
Promover um ambiente que os alunos entendam que nem todos aprendem e se comunicam da mesma maneira
Trazer para palestras especialistas que possam formar os colaboradores no sentido destes serem multiplicadores juntos com os alunos e seus familiares
Promover um ambiente mais acolhedor
Buscar mais participação da família na escola
Promover a comunicação clara e utilizar recursos visuais
Treinamento e capacitação para professores
Adaptação do ambiente
Fortalecer a parceria com a família para juntos (escola-família) efetivar o desenvolvimento dos alunos com TEA
Promover palestras, mas principalmente oficinas com práticas que auxiliem os professores, para garantir que o PEI seja efetivo
Projetos que atendam famílias e estudantes

Fonte: elaborada pela autora, 2025.

A combinação de oficinas práticas, ampliação de profissionais, ajustes de acessibilidade e fortalecimento da parceria escola–família aponta para um plano de ação que una valores e procedimentos.

Em termos de valores, a equidade deve orientar desenho e avaliação das experiências de aprendizagem (Booth; Ainscow, 2011); em termos de procedimentos, organizar categorias e prioridades a partir dos dados coletados

ajuda a manter coerência entre diagnóstico e intervenção (BARDIN, 2011).

A Tabela 6 reúne sugestões extensas e convergentes: capacitações e oficinas práticas; maior integração com profissionais especializados; atividades em grupo; valorização da evolução; preparo de toda a escola; adequações ambientais; adaptação de atividades; uso de materiais concretos e visuais; estímulo à autonomia; atividades complementares; participação e comunicação com a família.

Booth e Ainscow (2011) oferecem uma base para interpretar esse conjunto como agenda de equidade: as melhorias propostas visam reduzir barreiras e garantir participação real, o que exige alinhar valores, políticas e práticas. A tabela demonstra que os respondentes reconhecem que inclusão efetiva depende de ações múltiplas e integradas, não é um item isolado, mas uma reorganização da experiência escolar para que o estudante com TEA participe do currículo e da convivência em condições de equidade.

Bardin (2011) contribui para transformar a lista ampla em um caminho executável, ao sustentar a importância de sistematizar, organizar e categorizar informações para orientar decisões. Uma tabela extensa pode levar à dispersão se não for convertida em prioridades: por exemplo, organizar eixos como formação, acessibilidade ambiental, currículo/PEI, convivência e família; depois, definir ações de curto, médio e longo prazo; atribuir responsabilidades e indicadores de acompanhamento.

Bardin (2011) ajuda a defender que sugestões precisam ser estruturadas em plano, evitando que permaneçam apenas como registro de percepções. Assim, a tabela não é somente diagnóstica; pode ser matriz de planejamento institucional, desde que a escola sistematize e operacionalize as propostas.

Freire (1996) reforça que muitas melhorias propostas têm natureza cultural e relacional, como conscientização, comunicação clara e compreensão de que nem todos aprendem e se comunicam da mesma forma. Em uma perspectiva freireana, oficinas, palestras e diálogo com famílias não são apenas “informação”: são processos de construção coletiva de sentido, capazes de reduzir preconceitos e fortalecer vínculos.

Freire (1996) permite interpretar a Tabela 6 como convite para uma escola que escuta e age com os sujeitos, não apenas sobre eles: envolver família, apoiar docentes, valorizar evolução e criar estratégias de autonomia são ações

que reconhecem a dignidade do estudante e a complexidade do processo educativo. Assim, a tabela consolida uma visão de inclusão que combina técnica, cultura e participação, sustentada por diálogo e corresponsabilidade.

5. CONCLUSÃO

A presente tese confirma que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica brasileira é um imperativo ético, jurídico e pedagógico, mas cuja efetividade depende de condições concretas ainda desigualmente distribuídas entre territórios e, ao analisar a Escola Vaneide de Oliveira, em Rio Crespo–RO, evidencia-se que a distância entre marcos legais e realidade cotidiana só se reduz quando a escola reorganiza o trabalho pedagógico, revê rotinas, flexibiliza o currículo e cria dispositivos institucionais para acolher diferenças sem convertê-las em déficit, articulando-se com redes de apoio e com as famílias para que a matrícula se traduza em aprendizagem, participação e desenvolvimento integral, e não apenas em presença física na sala comum.

No campo metodológico, este estudo adotou abordagens quali-quantitativa, exploratória e descritiva, apropriada para interpretar processos e significados que cifras não capturam, e combinou revisão bibliográfica com questionários semiestruturados aplicados a professores, coordenadores e gestores, cuja estratégia mostrou-se pertinente para mapear barreiras e identificar padrões recorrentes de prática e percepção, oferecendo um quadro denso e contextualizado sobre formação docente, recursos disponíveis, adaptações curriculares e articulação escola-família.

Os resultados indicam que a formação docente é eixo estruturante da inclusão: a ausência de formação continuada específica em TEA fragiliza a mediação pedagógica, dificulta o planejamento de apoios e leva a um uso ocasional, por vezes mecânico, de recursos didáticos potencialmente potentes (por exemplo, histórias sociais, vídeo-modelo, roteiros visuais), sem a devida vinculação a objetivos pedagógicos claros. Por conseguinte, a escola precisa investir em percursos formativos que articulem conhecimento teórico, análise de casos e supervisão colaborativa, com foco na transposição didática e na avaliação formativa.

A investigação evidencia que a inclusão floresce em ecossistemas colaborativos, eis que quando o diálogo entre docentes regentes, professores de apoio, equipe gestora, serviços especializados e famílias é esparso ou intermitente, as iniciativas ficam personalistas e fragmentadas, tornando-se



vulneráveis à rotatividade de profissionais e à sobrecarga de tarefas.

Desta feita, a consolidação de rotinas de planejamento conjunto, registros compartilhados e reuniões pedagógicas com foco em casos concretos emerge como recomendação incontornável para dar estabilidade e continuidade aos apoios.

O estudo de caso, situado em território do interior amazônico, ilumina desafios específicos de contextos não-metropolitanos e, mesmo quando a escola apresenta alguns requisitos de acessibilidade física, persistem lacunas de acessibilidade pedagógica, comunicacional e atitudinal, além da escassez de materiais adaptados, profissionais de apoio e tecnologias assistivas.

A frágil capilaridade das redes locais de saúde e assistência social amplia a pressão sobre a escola, que termina por assumir funções que extrapolam seu escopo, tornando urgente a integração intersetorial para que a inclusão deixe de ser uma tarefa “da escola” e passe a ser um compromisso do território.

A dimensão simbólica da exclusão mostra-se tão decisiva quanto a material, posto englobar preconceito, estigma e expectativas baixas que silenciam as competências dos estudantes e restringem oportunidades de participação. Nesse sentido, ações de educação da comunidade escolar e campanhas permanentes de sensibilização, ancoradas em evidências e em narrativas de sucesso, constituem medidas pedagógicas tanto quanto políticas, pois alteram o clima sócio moral da escola e criam condições para que as adaptações deixem de ser “concessões” e sejam reconhecidas como direitos.

No plano didático, a tese reafirma a potência do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como matriz para planejar antes de adaptar, oferecendo múltiplas formas de engajamento, representação e expressão e, ao deslocar o foco de “acomodar o aluno” para “flexibilizar os meios de ensinar e avaliar”, o DUA reduz barreiras de acesso e participação para toda a turma, minimizando a necessidade de adaptações *ex post* e favorecendo uma sala de aula que já nasce plural.

Da mesma forma, a integração criteriosa de tecnologias assistivas e recursos digitais amplia canais de comunicação e expressão, desde que orientada por objetivos de aprendizagem e por critérios de usabilidade e acessibilidade, sendo certo que a tecnologia, sem intencionalidade pedagógica e acompanhamento formativo, não compensa lacunas de planejamento, mas,

quando bem integrada, personaliza percursos, diversifica produtos avaliativos e apoia a autorregulação, especialmente relevante no TEA.

A análise da estrutura institucional da Escola Vaneide de Oliveira, sua localização, oferta, serviços e infraestrutura, reforça a necessidade de um planeamento de investimentos que priorize laboratórios, conectividade, acervo acessível e ambientes de apoio, articulados a um plano de manutenção e a rotinas de uso pedagógico efetivo; a infraestrutura educacional precisa deixar de ser inventário para tornar-se experiência de aprendizagem, especialmente quando se pretende diversificar metodologias e avaliá-las com justiça.

Em termos de governança pedagógica, recomenda-se institucionalizar tempos e espaços protegidos para o trabalho coletivo (estudos de caso, análise de dados de aprendizagem, coensino, observação entre pares), com participação de diferentes atores e definição explícita de responsabilidades; tais mecanismos reduzem a dependência de heróis individuais, distribuem a liderança e tornam a inclusão um atributo da escola, e não de algumas salas, conferindo sustentabilidade às mudanças.

A pesquisa mostrou ainda que a avaliação tradicional, centrada em provas padronizadas e critérios rígidos, conflita com o horizonte inclusivo. É importante salientar que a escola avança quando adota avaliação contínua, formativa e multimodal, capaz de reconhecer avanços individuais, oportunizar diferentes modos de demonstrar o aprendido e retroalimentar o ensino.

Dentro deste enfoque, recomenda-se explicitar rubricas com descritores graduados, incluir produtos diversos (portfólios, apresentações, projetos) e registrar adaptações como parte do plano pedagógico individualizado.

No eixo escola-família, a conclusão é inequívoca, vez que não há inclusão sustentável sem corresponsabilidade e, desta forma, orientar, escutar e empoderar responsáveis para atuarem como mediadores da aprendizagem fortalece rotinas, confere continuidade a intervenções e melhora a generalização de habilidades. Diante deste cenário, propõe-se formalizar pactos pedagógicos, com metas compartilhadas, estratégias de apoio domiciliar e canais de comunicação acessíveis, além de encontros formativos que traduzam jargões em práticas cotidianas.

Importa ressaltar o componente ético do método empregado, já que o respeito aos princípios da pesquisa com seres humanos fortalece a credibilidade



dos achados e sintoniza a própria condução do estudo com os valores que defende, dignidade, participação e voz dos sujeitos; ao assegurar voluntariedade, sigilo e informação clara via TCLE, a pesquisa modela a escuta qualificada que recomenda às escolas como prática pedagógica cotidiana.

A articulação intersetorial emerge como condição de possibilidade para avançar, visto que sem o apoio coordenado de saúde e assistência social, escolas do interior acumulam funções clínicas e sociais para as quais não têm mandato nem meios.

Neste panorama, recomenda-se protocolar fluxos, pactuar responsabilidades e criar comissões locais de acompanhamento, com calendário de reuniões e indicadores de processo e resultado, reduzindo vazios de atendimento e tempos de espera que interrompem o progresso educacional.

No plano curricular, sugere-se explicitar, no Projeto Político-Pedagógico, o princípio da equidade como norteador, prevendo flexibilizações razoáveis, objetivos funcionais e sequências didáticas escalonadas que considerem a variabilidade da turma; ao inscrever a inclusão no documento que rege a escola, desloca-se a discussão da esfera da “boa vontade” para a esfera do compromisso institucional, passível de monitoramento e aperfeiçoamento contínuo.

A escola ganha ao transformar dados em decisões, de forma que os instrumentos desta pesquisa (questionários e categorias analíticas) podem ser reaproveitados como ferramenta de autoavaliação anual, permitindo acompanhar formação docente, práticas inclusivas, satisfação das famílias e impacto dos apoios, cujo ciclo PDCA (planejar–executar–cheçar–ajustar) confere lastro empírico às mudanças, favorece transparência e engaja a comunidade escolar na coprodução de soluções.

O estudo reforça que inclusão não é sinônimo de custo irrecuperável, levando-se em consideração o fato de que, quando bem desenhada, ela melhora a qualidade para todos, pois métodos ativos, clareza de objetivos, múltiplas representações e avaliações diversificadas beneficiam também estudantes sem diagnóstico. Portanto, defender a inclusão não concorre com a excelência acadêmica, ao contrário, a atualiza, convidando a escola a abandonar o ideal da homogeneidade como medida de “qualidade”.

Considerando a realidade da Escola Vaneide de Oliveira, recomenda-se



uma agenda em três frentes: (a) formação continuada baseada em problemas reais de sala, com observação entre pares e coensino; (b) reforço de recursos e infraestrutura diretamente vinculados a objetivos pedagógicos (acervo acessível, materiais estruturados, tecnologias assistivas); e (c) pactos com serviços do território para apoio clínico e social, com atenção especial às transições escolares, momentos em que estudantes com TEA ficam mais vulneráveis a rupturas.

Do ponto de vista científico, esta tese contribui ao dar visibilidade a um microcosmo que espelha desafios de muitas escolas brasileiras em contextos periférico e, ao articular base normativa, fundamentos pedagógicos e análise empírica, compõe um quadro coerente que permite transformar princípios em procedimentos e diretrizes em rotinas; a replicabilidade do percurso metodológico e a transferibilidade das recomendações ampliam seu alcance para redes com perfis semelhantes.

Em síntese, a conclusão central é que a inclusão de estudantes com TEA na Escola Vaneide de Oliveira não se fará por um único gesto técnico, mas pelo entrelaçamento de formação, governança pedagógica, desenho curricular, avaliação justa, recursos adequados, cultura acolhedora e redes intersetoriais ativas; ao reconhecer a diferença como dado constitutivo da escola, e não como exceção, a comunidade escolar converte a promessa legal em prática emancipatória, tornando a educação inclusiva não apenas uma obrigação jurídica, mas a forma mais elevada de qualidade educativa que uma escola pública pode oferecer.

Como desdobramento prático imediato, propõe-se que a rede municipal formalize um plano plurianual de inclusão com metas públicas, cronograma e orçamento vinculante, articulando três eixos operacionais: (1) desenvolvimento profissional docente por trilhas progressivas, iniciação, aprofundamento e liderança em práticas inclusivas, com supervisão entre pares e observação em sala; (2) padronização mínima de recursos pedagógicos e tecnologias assistivas nas escolas, acompanhada de protocolos de uso e monitoramento de efetividade didática; e, (3) governança intersetorial com saúde e assistência, instituindo fluxos de referência e contrarreferência, indicadores compartilhados e espaços de decisão colegiada com participação de famílias e estudantes.

A criação de um observatório local de inclusão, abrigado na própria



secretaria de educação, mas com conselho consultivo externo, permitiria consolidar dados, avaliar políticas e difundir boas práticas, encurtando a distância entre experiências bem-sucedidas e sua adoção em escala. Ao fazer da inclusão um projeto institucional com métricas, responsáveis e transparência, a rede desloca a pauta do improvisado para a gestão baseada em evidências, reforçando a ideia de que a equidade não é um adereço normativo, mas o eixo em torno do qual se organiza a qualidade educativa.

Por fim, é importante reconhecer limites e horizontes de pesquisa, tendo em vista que este estudo, ancorado em um estudo de caso e em instrumentos qualitativos, não pretende extrapolar conclusões causais universais, mas oferecer uma lente densa e transferível para contextos semelhantes.

Logo, pesquisas futuras podem combinar delineamentos mistos, incorporar medidas de progresso acadêmico e socioemocional com séries temporais mais longas e testar experimentalmente intervenções específicas, como, por exemplo, coensino estruturado, regimes de autorregulação e uso de narrativas sociais digitais, produzindo evidências comparáveis entre escolas e redes.

Ainda assim, o que aqui se mostra já autoriza um imperativo ético e gerencial: a inclusão de estudantes com TEA é uma escolha política renovada diariamente em sala de aula, no planejamento e na governança e, quando a escola assume essa escolha com intencionalidade, recursos e corresponsabilidade, converte barreiras em oportunidades de aprendizagem e faz da diferença um motor de inovação pedagógica, não por benevolência, mas por compromisso com o direito de todos a aprender, participar e pertencer.

Em última instância, consolidar uma escola inclusiva exige uma ética do cuidado que abarque também o bem-estar de quem ensina e, desta forma, programas de saúde mental e apoio psicossocial a docentes, gestão do tempo pedagógico com redução de burocracias e foco no planejamento, reconhecimento de boas práticas com progressão na carreira e liderança distribuída são condições para que estratégias didáticas se sustentem para além de ciclos de entusiasmo.

Simultaneamente, políticas de financiamento que premiem equidade, mecanismos de monitoramento formativo (com indicadores simples, úteis e co-construídos), transparência de resultados para a comunidade e redes horizontais



de aprendizagem entre escolas criam um ecossistema em que cada avanço individual retroalimenta o coletivo.

Ao cultivar essa sinergia entre pessoas, processos e políticas, sem perder de vista a singularidade de cada estudante com TEA, a escola abandona o terreno das declarações para habitar o das garantias: transforma direitos em rotinas, expectativas em conquistas e a promessa de inclusão em um cotidiano onde aprender, participar e pertencer são verbos praticados por todos, todos os dias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Simone Saraiva de Abreu *et al.* Transtorno do espectro autista. **Residência Pediátrica** 2018;8(supl 1):72-78.

ALMEIDA, Pedro Henrique Pereira Sousa de *et al.* Aprimorando a participação: estratégias para apoiar alunos com autismo na educação física escolar. **Scielo**, 2024.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

ASSIS, Soraima Luzia de; SILVA, Divoene Pereira Cruz. **A importância da escola e da família na inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Acesso em: 07 ago. 2025.

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BAIS, Dulce Dirclair Huf *et al.* **Práticas didático-pedagógicas para inclusão de alunos especiais no ensino regular do Estado do Paraná: uma revisão**. S.d. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/77643/LETICIA%20BO%20SLOOPER%20GONCALVES%2C%20MAYLA%20SABRINA%20BALADELLI%20MERCURIO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 ago. 2025.

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

BELLINI, Scott. **Building Social Relationships: A Systematic Approach to Teaching Social Interaction Skills to Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorders and Other Social Difficulties**. Shawnee Mission: AAPC, 2006.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva**. Porto Alegre: Iparadigma, 2017.

BÖCK, Greisa Letícia Kempfer. **O desenho industrial para aprendizagem e as contribuições na educação à distância**. Florianópolis: UFSC, 2019.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Índex para a Inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas**. 3. ed. Lisboa: CSIE, 2011.

BUENO, José de França. **Métodos quantitativos, qualitativos e mistos de pesquisa**. Brasília, DF: CAPES: UAB; Rio de Janeiro, RJ: Departamento de Biblioteconomia, FACC/ UFRJ, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em:

01 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 01 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view>. Acesso em: 31 jul. 2025.

CANTANHEDE, Amanda Gabriele Filgueiras; GARCIA, Suzelina Silva. **Inclusão escolar: avanços e desafios da criança com Transtorno do Espectro Autista.** IESFMA, 2023.

CARVALHO, Karinise da Silva. Estratégias pedagógicas para facilitar a aprendizagem de estudantes com Transtorno de Espectro Autista. **Humana Res**, v. 1, n. 2, ISSN: 2675-3901, p. 20 a 29, jan. a jul. 2020.

COOK, Albert M.; POLGAR, Janice Miller. **Assistive Technologies: principles and practice.** Estados Unidos: Mosby, 2015.

COSTA, Juliane Medianeira da Silva. **Da teoria à prática pedagógica.** Santa Maria: UFSM, 2023.

DUTRA, Rodrigo. **Como trabalhar com aprendizagem baseada em problemas (PBL).** Brasil, 2020. Disponível em: <<https://tutormundi.com/blog/aprendizagem-baseada-em-problemas/>>. Acesso em: 25 set. 2025.

ESCOLAS.INFO. **Escola Municipal de Ensino Fundamental Vaneide de Oliveira.** Disponível em: <https://escolas.info/ro/rio-crespo/emef-vaneide-de-oliveira-655>. Acesso em: 30 set. 2025.

FEITOZA, Mayara Alves. **Práticas pedagógicas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA): uma revisão da literatura.** Delmiro Gouveia: UFAL, 2024.

FERREIRA, Vânia da Silva; GROSSI, Fabiana Regina da Silva. O papel da

colaboração escola-família na inclusão escolar de um adolescente com autismo. **Nova Paideia**, v. 6, n. 3, 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRITH, Uta. **Autism**: Explaining the Enigma. 2. ed. Oxford: Wiley-Blackwell, 2003.

FURTADO, José Henrique de Lacerda *et al.* A Lei Brasileira de Inclusão: entre avanços, desafios e possibilidades para a construção de cidadania às PCD. **Revista Valore**, Volta Redonda, 8, e-8077, 2023.

GALVÃO FILHO, T. A. **A Tecnologia Assistiva**: de que se trata? In: MACHADO, G.J. C.; SOBRAL, M. N. (Orgs.). *Conexões: educação, comunicação, inclusão e interculturalidade*. 1 ed. Porto Alegre: Redes Editora, p. 207-235, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **The Autistic Brain**: Thinking Across the Spectrum. Boston: Houghton Mifflin Harcourt, 2013.

GUIMARÃES, Luíza Resende. **A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e o conceito de capacidade legal**: uma comparação entre os sistemas jurídicos do Brasil e de Portugal. Belo Horizonte: UFMG, 2021.

GUIMARÃES, Jucimara Teixeira da Luz; SARDAGNA, Helena Venites. Acessibilidade curricular para a educação inclusiva: estratégias pedagógicas no ensino fundamental. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 22, p. 1-22, 2024.

GUIMARÃES, Jucimara Teixeira da Luz; SARDAGNA, Helena Venites. Acessibilidade curricular para a educação inclusiva: estratégias pedagógicas no Ensino Fundamental. **Revista e-Curriculum**, vol. 22, São Paulo, Epub, 31-Jan-2025.

HOLANDA, Adriano Furtado *et al.* Intervenções na formação de professores em educação socioemocional –uma revisão sistemática. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, e6278197, p. 1-21, jan./dez. 2024.

ILLICH, I. Comment éduquer sans école? **Esprit. Paris**. v. 39, n. 404, pp. 1123-1152, jui. 1971.

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

KAMIMURA, Larissa Nader *et al.* A inclusão escolar de estudantes com TEA: reflexões acerca das barreiras atitudinais no espaço escolar. **Rev. Bras. de Iniciação Científica (RBIC)**, IFSP Itapetininga, v.11, e024032, p. 1-19, 2024.

KENSKI, V. M. Cultura digital. In: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas: Papyrus, 2018.

KINDEL, Dora Soraia; OLIVEIRA, Rosana de. Espaços de Formação matemática: laboratórios, feiras e mostras. **Boletim GEPEM**, nº 69, jul./dez., 2016.

KUMADA, Kate Mamhy Oliveira *et al.* **Fundamentos históricos, filosóficos e pedagógicos da Educação Especial e Inclusiva**. São Paulo: UFABC, 2022.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIMA, Francisca Cícera de. Educação inclusiva: os desafios da formação e as dificuldades na atuação docente. **Conedu – VI Congresso Nacional de Educação**, 2018.

LOPES, Juliana Crespo *et al.* Construções coletivas em educação do campo inclusiva: reflexões sobre uma experiência na formação de professores. **Educ. Pesqui.**, 42 (3), jul./sep., 2016.

LUSTOSA, Francisca Geny; RIBEIRO, Disneylândia Maria. **Barreiras atitudinais e práticas pedagógicas**: interfaces com a formação de professores para educação inclusiva. Disponível em: <https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2021/08/para-tradutor-barreiras-atitudinais-e-praticas-pedagogicas-disney-e-geny-livro-fernando-pires-versao-final-12-de-fevereiro-de-2021-5-1-1.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2025.

LUZ, Araci Asinelli da. A avaliação no ensino superior. **Educ. Rev.** (13). Dez., 1997.

LUZETTI, Lorena; RODRIGUES, Viviane. Barreiras interpostas às pessoas com deficiência: contribuições do desenho universal para aprendizagem. **RELEDUC**. V. 4, n. 2, p. 102-118, 2021. Disponível em: <https://portal.fundacaojau.edu.br/4433/journal/index.php/revistasanteriores/articloe/view/128>. Acesso em: 01 ago. 2025.

MACHADO, Fabrício Brunelli. Apresentação da legislação internacional e nacional acerca da acessibilidade dos materiais didáticos. **Docência, Políticas Públicas e Legislação Educacional no Brasil**, 2018.

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

MARIN, Márcia; BRAUN, Patrícia. Currículo e diferenciação pedagógica: uma prática de exclusão? **Rev. Exitus**, vol. 10, Santarém, 2020, Epub, 28-Mar-2022.

MEC. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2025.

MELO, maria Aparecida Vieira de. Educação inclusiva nas escolas do campo: desafios e possibilidades. **Diversitas Journal**, Volume 4, Número 2 (mai./ago. 2019) pp: 496-510.

MEO, Grace. Curriculum planning for all learners: Applying universal design for learning (UDL) to a high school reading comprehension program. **Preventing School Failure**. V. 52, n. 2, p. 21-30, 2008. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.3200/PSFL.52.2.21-30?needAccess=true>. Acesso em: 02 ago. 2025.

MIETO, Gabriela. **Inclusão educacional**: currículo e acessibilidade. São Paulo: ICESP, s.d.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 01 ago. 2025.

MITLLER, Tony. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Penso, 2003.

MORAN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas**. Disponível em: <<https://moran.eca.usp.br/?p=543>>. Acesso em: 25 set. 2025.

MOSCHINI, Rosanita. **Relações entre família, escola e a inclusão de pessoas com autismo**. Santa Maria: UFSM, 2019.

MYLES, Brenda Smith. **Simple Strategies That Work! Helpful Hints for All Educators of Students with Asperger Syndrome, High-Functioning Autism, and Related Disabilities**. Future Horizons, 2006.

NASCIMENTO, Maria Eduarda Bezerra do. A importância da inclusão escolar e social em crianças autista. **Brazilian Journal of Implantology and Health Sciences**, Volume 6, Issue 1, (2024).

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. Inclusão e produção da diferença em escolas do campo. **Cad. CEDES**, 41 (114), may./aug., 2021.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA, Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusivas. **Da Investigação às Práticas: Estudos De Natureza Educacional**. V. 5, n. 2, p. 126-143, 2015.

Disponível em: <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/84>. Acesso em: 02 ago. 2025.

OLIVEIRA, Flávio Rodrigues de; OLIVEIRA, Dayane Horwat Imbriani de; FERNANDES, Adriano Hidalgo. Metodologias ativas: repensando a prática docente no contexto educacional do século XXI. **Revista Aproximação**, v. 02, n. 02, 2020.

PEREIRA, Delma dos Santos Silva. **O desenho universal para a aprendizagem como estratégia na construção de práticas pedagógicas inclusivas**. 2021. 219p. Projeto de Pesquisa (Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade – Mestrado Profissional) - Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) - Centro de ciência e tecnologia em energia e sustentabilidade. 2021. Disponível em: <https://ri.ufrb.edu.br/handle/123456789/3521>. Acesso em: 31 set. 2025.

PEREIRA, Erica Zania de Sousa *et al.* Necessidades educacionais para a inclusão de um aluno autista no ensino de ciências. **Revista Communitas** V. 6, N. 14 (Abr. –Jun./2022).

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PINHEIRO, Carina Cristiane; OPPELT, Camila Quevedo. Estratégias pedagógicas para inclusão de alunos com transtornos do espectro autista: uma pesquisa bibliográfica. **Cadernos da Fucamp**, v. 38, p. 1-15 /2024.

PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Izadora Martins da Silva de. **Diálogos entre acessibilidade e Desenho Universal de Aprendizagem**. p. 13-25, 2021. In: PLETSCH, Márcia Denise *et al* (orgs). Campo dos Goytacazes (RJ): Encontrografia, 2021. 104 p. Disponível em: <https://encontrografia.com/wp-content/uploads/2021/09/eBook-Acessibilidade-e-Desenho-Universal-na-Aprendizagem.pdf>. Acesso em: 30 set. 2025.

PRAIS, Jacqueline Lidiane de Souza; STEIN, Jorama de Quadros; VITALIANO, Célia Regina. Desenho universal para a aprendizagem na promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Revista Exitus**. V. 10, p. 1-25, 2020. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v10/2237-9460-exitus-10-e020091.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2025.

PRIZANT, Barry M.; FIELDS-MEYER, Tom. **Uniquely Human: A Different Way of Seeing Autism**. New York: Simon & Schuster, 2015.

QEDU. **EMEF Vaneide de Oliveira**. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/11038268-emef-vaneide-de-oliveira>. Acesso em: 30 set. 2025.

RIBEIRO, Glaucia Roxo de Paduá Souza; AMATO, Cibelle Albuquerque de La Higuera. Análise da utilização do Desenho Universal para Aprendizagem. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. V. 18, n.

2, p. 125-151, 2018. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/cpgdd/article/view/12117>. Acesso em: 29 set. 2025.

RICARDO, Débora Cristina; SAÇO, Livia Fabiana; FERREIRA, Eliana Lúcia. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **RIAAE**. V. 12, n. 2, p. 1524-1538, 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10083>. Acesso em: 29 ago. 2025.

ROCHA, Rosângela Gonçalves. Professor(a) reflexivo(a): escola inclusiva, teoria e prática. **Revista de Educação do Vale do Arinos – RELVA**, v. 7, n. 2, 2020.

SANTOS, Jéferson Evangelista dos. Formação de professores para a educação inclusiva: panorama das pesquisas nos encontros da ANPED (2011-2021). Área Temática Pesquisas em Educação. 10.46943/ VII. **CONAPESC**. 2022.01.082.

SANTOS, Simone Pereira dos; SARDAGNA, Helena Venites. Acessibilidade curricular e inclusão escolar: uma revisão de literatura. **Educere et Educare**, [S.l.], v. 18, n. 45, p. 434–454, 2023.

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

SCHLICHTING, Thais de Souza; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. Metodologias ativas de aprendizagem na educação superior: aspectos históricos, princípios e propostas de implementação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.18, n.1, p. 10-39 jan./mar. 2020.

SEACH, Diana. **Interactive Play for Children with Autism**. London: David Fulton Publishers, 2007.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio; MOREIRA, Samantha Ferreira da Costa; MOREIRA, Fernando Ricardo. Práticas educativas pautadas no desenho universal para aprendizagem (DUA). **RIAAE**. V. 17, n. 3, p. 1904-1925, 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/17087>. Acesso em: 29 ago. 2025.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão: um guia para educadores**. Porto Alegre: Penso, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2016.

TEIXEIRA, Denize Lemes de Menezes. O papel da equipe multidisciplinar no diagnóstico de crianças autistas: um estudo de caso da clínica escola Mundo Autista em Araguaína, Tocantins. **Facit Business and Technology Journal**, v. 1, n. 50, 2024.

THEOBALD, Ana Alice de Rezende Fonseca *et al.* A importância da família para a inclusão escolar de alunos autistas. **LUMEN ET VIRTUS**, São José dos Pinhais, V. XV N. XL, p.4394-4402, 2024.

VALENTE, José Armando. Tecnologias e educação à distância no ensino superior: uso de metodologias ativas na graduação. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 97-113, 2019.

VITALIANO, Célia Regina; PRAIS, Jacqueline Lidianne de Sousa; SANTOS, Katiane Pereira dos. Desenho Universal para a Aprendizagem aplicado à promoção da educação inclusiva: uma revisão sistemática. **Ensino Em Re-Vista**. V. 26, n. 3, p. 805-827, 2019. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1983-17302019000300805&script=sci_arttext. Acesso em: 28 ago. 2025.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na Sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.



APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

**CHRISTIAN BUSINESS SCHOOL
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA
EDUCAÇÃO**

**QUESTIONÁRIO PARA LEVANTAMENTO DE DADOS REFERENTE AO
TEMA: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO PARA O ESTUDANTE COM
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) EM UMA ESCOLA NO
MUNICÍPIO DE RIO CRESPO - RO**

O objetivo principal desse questionário “Os desafios da inclusão para o estudante com transtorno do Espectro Autista (TEA), na escola Vaneide de Oliveira no município do rio crespo – RO”.

Prezado(a) participante,

Sou Silvana Gavioli, aluna de doutorado da Christian Business School, sob a orientação da Profa. Dra. Rozineide Iraci Perira da Silva, estamos desenvolvendo uma pesquisa intitulada “Os desafios da inclusão para o estudante com transtorno do Espectro Autista (TEA), na escola Vaneide de Oliveira no município do rio crespo – RO”. Para tanto, te convido a participar dessa pesquisa respondendo o questionário com toda sinceridade possível. As respostas serão coletadas de forma anônima e utilizada em minha tese de doutorado.

Sua colaboração é muito importante.

Link do questionário

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES FUNDAMENTAL I

OBJETIVO: Analisar os desafios enfrentados pela Escola Vaneide de Oliveira,

no município de Rio Crespo – RO, para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e avaliar as estratégias adotadas pela instituição para superar essas dificuldades, buscando propor melhorias no processo de inclusão.

Marque com um X as perguntas diretas e responda as necessárias

1. Nome (opcional): _____
2. Cargo/Função: () Professor () Coordenador () Func. administrativo ()
Outro: _____
3. Tempo de experiência na escola:
() Menos de 1 ano
() 1 a 5 anos
() Mais de 5 anos
() Outros

Parte 1: Conhecimento sobre o TEA

4. Você considera que possui conhecimento suficiente sobre o Transtorno do Espectro Autista?
() sim () não
5. Você já participou de formações ou capacitações sobre o TEA?
() Sim () Não

Parte 2: Acessibilidade e Ambiente Escolar

6. A escola oferece recursos adequados para atender as necessidades dos alunos com TEA?
() Sim () Não

Se não, quais recursos você acha que seriam necessários?

7. Você acredita que na escola Vaneide de Oliveira é ambiente escolar,

acessível e inclusivo para os estudantes com TEA?

() Sim () Não

O que poderia ser melhorado?

Parte 3: Interações Sociais

8. Como você avaliaria a interação dos alunos com TEA com seus colegas de _____ classe?

() Muito boa (X) Boa () Regular () Ruim () Muito ruim.

Justifique sua resposta:

9. Quais medidas podem ser tomadas para promover a inclusão social dos alunos com TEA na escola?

Parte 4: Desafios e Oportunidades

10. Quais são os principais desafios que você observa em relação à inclusão dos alunos com TEA? (Marque todas as que se aplicam)

() Falta de formação dos professores

() Falta de recursos adequados (material, tecnologia, etc.)

() Dificuldades na comunicação entre alunos

() Resistência dos colegas

() Outro: _____

11. Você identifica oportunidades de melhoria para a inclusão dos alunos com TEA na escola?

() Sim () Não

Se sim, quais?

Parte 5: Sugestões Finais

12. Que sugestões você daria para melhorar a inclusão dos alunos com TEA na Escola Vaneide de Oliveira?