



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
CURSO DE GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA**

LAYSA RIBEIRO DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E O OLHAR DOCENTE: QUANDO ENSINAR TAMBÉM
É ACOLHER**

Porto Nacional, TO

2025

Laysa Ribeiro dos Santos

Educação inclusiva e o olhar docente: quando ensinar também é acolher

Trabalho de conclusão de curso, apresentado à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Câmpus Universitário de Porto Nacional para a obtenção do título de licenciatura em História.

Orientador: Prof. Dr. Denilson Barbosa de Castro.

Porto Nacional, TO

2025

Laysa Ribeiro dos Santos

Educação inclusiva e o olhar docente: quando ensinar também é acolher

Artigo apresentado à UFT - Universidade Federal do Tocantins - Câmpus Universitário de Porto Nacional, Curso de Graduação em História foi avaliado para a obtenção do título de Licenciatura em História e aprovado em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data: 24/11/2025

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Denilson Barbosa de Castro, UFT (Orientador)

Prof. Dr. Ariel Elias do Nascimento, UFT

Prof. Dr. Marcos Aurélio Camara Zimmermann, UFT

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

- S237e Santos, Laysa Ribeiro dos.
Educação inclusiva e o olhar docente: quando ensinar também é acolher. /
Laysa Ribeiro dos Santos. – Porto Nacional, TO, 2025.
37 f.
- Artigo de Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus
Universitário de Porto Nacional - Curso de História, 2025.
Orientador: Denilson Barbosa de Castro
1. Educação inclusiva. 2. Autismo. 3. Prática docente. 4. Formação de
professores. I. Título

CDD 901

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer
forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte.
A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184
do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da
UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

Dedico este trabalho a Nossa Senhora Aparecida, que me guia, me fortalece e me cobre com seu manto de amor. Que o poder da Mãe Aparecida continue me sustentando e me lembrando que, mesmo nas lutas, eu sou protegida e muito bem cuidada. Agradeço profundamente aos meus pais, pelo apoio, paciência e força em cada etapa desta caminhada. Sem vocês, nada disso seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e à proteção de Nossa Senhora Aparecida, que iluminaram cada etapa desta jornada e me deram força para continuar mesmo nos momentos mais desafiadores.

Aos meus pais, Felecíssimo Bento dos Santos e Marciella Rocha Ribeiro, expresso minha gratidão mais profunda pelo amor, apoio incondicional e por acreditarem em mim em todos os momentos. Este trabalho também é de vocês.

Meu agradecimento especial ao meu orientador, Professor Denilson Castro, pela paciência, orientação, dedicação e por todas as contribuições que enriqueceram este trabalho. Sua orientação foi fundamental para que eu chegasse até aqui.

Aos amigos, colegas e professores que fizeram parte dessa caminhada, deixo-me muito obrigada.

RESUMO

O presente artigo analisa o papel dos professores na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Escola CEMIL Professor Florêncio Aires, em Porto Nacional – TO. A pesquisa parte do pressuposto de que a educação inclusiva representa um dos maiores desafios e conquistas da educação brasileira contemporânea, exigindo dos docentes não apenas preparo técnico, mas também sensibilidade e compromisso ético com a diversidade. Fundamentado em autores como Mantoan (2003), Sasaki (2010), Freire (1987) e Orrú (2014), o estudo busca compreender como os professores têm atuado no processo de inclusão de alunos autistas, considerando as práticas pedagógicas adotadas, os desafios enfrentados e o apoio institucional existente. A metodologia adotada é de natureza qualitativa, com base em observação participante, diário de campo e diálogos com professores e familiares durante o Estágio Supervisionado IV. Os resultados apontam que, embora haja esforço e dedicação dos docentes, persistem dificuldades relacionadas à falta de formação específica e à ausência de recursos adequados para o atendimento às necessidades dos alunos com TEA. Conclui-se que a inclusão escolar depende da valorização do trabalho docente, de políticas públicas efetivas e de uma escola que se reconheça como espaço de convivência, respeito e aprendizagem para todos.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Autismo. Prática docente. Formação de professores.

ABSTRACT

This article analyzes the role of teachers in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at CEMIL Professor Florêncio Aires School, in Porto Nacional – TO, Brazil. The research is based on the assumption that inclusive education represents one of the greatest challenges and achievements of contemporary Brazilian education, requiring from teachers not only technical preparation but also sensitivity and ethical commitment to diversity. Grounded in authors such as Mantoan (2003), Sasaki (2010), Freire (1987) and Orrú (2014), the study seeks to understand how teachers have acted in the process of including students with autism, considering the pedagogical practices adopted, the challenges faced, and the existing institutional support. The methodology is qualitative in nature, based on participant observation, field diary records, and dialogues with teachers and families during Supervised Internship IV. The results indicate that, although there is effort and dedication from educators, difficulties persist due to the lack of specific training and the absence of adequate resources to meet the needs of students with ASD. It is concluded that school inclusion depends on valuing teachers' work, on effective public policies, and on building a school environment that promotes coexistence, respect, and learning for all.

Keywords: Inclusive education. Autism. Teaching practice. Teacher training

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Gráfico 1 — Professores que já realizaram adaptações curriculares	28
Gráfico 2 — Autoavaliação de conhecimento específico.....	29
Gráfico 3 — Apreciação da formação continuada.....	30
Gráfico 4 — Autopercepção de conhecimento	30
Gráfico 5 — Avaliação acolhimento do ambiente escolar	32

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS E LEGISLAÇÕES.....	12
3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SEUS DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR... ..	15
4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA.....	20
5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS... ..	26
5.1 Observações em sala de aula.....	26
5.2 Diálogos com professores... ..	28
5.3 Relação escola–família... ..	30
5.4 Desafios estruturais e institucionais... ..	31
5.5 Reflexão crítica.....	32
6 CONSIDERAÇÕES.....	33
REFERÊNCIAS.....	35

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda o papel dos professores na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em sala de aula, tendo como campo de investigação a Escola CEMIL Professor Florêncio Aires, em Porto Nacional – TO. Nesta pesquisa, o termo inclusão é compreendido como o processo que assegura a participação, permanência e aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais específicas em classes comuns, não apenas pelo acesso ao currículo, mas também por meio da aceitação social, do respeito às diferenças e da construção de interações interpessoais.

A educação inclusiva fundamenta-se no reconhecimento de que todos os alunos possuem ritmos e modos de aprender distintos, e que a escola deve acolher essa diversidade. No caso de estudantes com TEA, desafios relacionados ao comportamento, comunicação e socialização podem gerar estranhamento e resistência, tornando a barreira relacional a não aceitação pelos colegas um obstáculo tão significativo quanto às dificuldades pedagógicas.

Nas últimas décadas, a inclusão escolar consolidou-se como uma das mais relevantes conquistas da educação brasileira, representando uma mudança de paradigma em relação às práticas segregadoras que historicamente marcaram a educação especial. Nesse contexto, legislações nacionais e diretrizes internacionais reforçam o direito de todos à educação em classes regulares. A Declaração de Salamanca (1994)¹ da qual o Brasil é signatário, destaca que as escolas devem organizar-se para atender alunos com diferentes necessidades, reconhecendo a diversidade como elemento essencial do processo educativo. No âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4521 (LDB) e a Lei nº 12.764/2012 asseguram condições de permanência e atendimento educacional especializado quando necessário.

O interesse por esse tema emergiu ao longo da formação no curso de Licenciatura em História, especialmente pelo modo como a inclusão é discutida e vivenciada na prática escolar. Observações em estágios anteriores revelaram que, embora muitos professores demonstrem disposição para acolher alunos com necessidades educacionais específicas, frequentemente sentem-se despreparados. Freire (1987) destaca que ensinar é um ato de diálogo que valoriza os saberes do educando, enquanto Orrú (2014) aponta o insuficiente preparo docente como obstáculo à efetivação da inclusão.

¹ A Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, organizada pela UNESCO em Salamanca, Espanha, estabelece princípios, políticas e práticas para a educação inclusiva. O documento defende que todas as crianças, inclusive as com deficiência, devem ter acesso à escola regular, a qual deve adaptar-se para atender à diversidade dos alunos.

Nesse sentido, a realização do Estágio Supervisionado IV na Escola CEMIL Professor Florêncio Aires foi fundamental para aprofundar essa reflexão. A observação das aulas, os diálogos com docentes, o acompanhamento do cotidiano de alunos autistas e o contato com suas famílias evidenciaram práticas criativas, mas também limites impostos pela falta de recursos e apoio especializado. Essa vivência permitiu articular teoria e prática, contribuindo para uma compreensão mais crítica da atuação docente.

A partir dessas observações, avalia-se que o problema central que orienta esta pesquisa, na qual refere-se ao papel dos professores na conscientização da inclusão de alunos com TEA na Escola CEMIL Professor Florêncio Aires, em Porto Nacional – TO. Neste sentido, este estudo justifica-se pela relevância acadêmica e social do tema. Do ponto de vista acadêmico, contribui para aprofundar discussões sobre o atendimento a alunos com TEA e sobre a formação docente. Do ponto de vista social, dá visibilidade às experiências dos professores e sugere caminhos para uma educação mais inclusiva e humanizadora.

Estes pressupostos influem em diferentes públicos atendidos pela inclusão escolar, alunos com TEA apresentam especificidades que exigem estratégias pedagógicas diversificadas. Segundo Camargo e Bosa (2009), o autismo caracteriza-se por dificuldades na interação social, comunicação e comportamentos repetitivos, variando em intensidade. Para Schmidt (2013), a escola deve reconhecer essa heterogeneidade para planejar intervenções individualizadas.

Metodologicamente, este trabalho adota uma abordagem qualitativa, desenvolvida no contexto do estágio supervisionado, por meio de observação participante, registros em diário de campo, diálogos informais com professores e familiares e revisão bibliográfica sobre o tema. Além desses procedimentos, também foi utilizado um formulário online elaborado na plataforma Google Forms, aplicado aos docentes da escola, com o objetivo de compreender suas percepções sobre a inclusão de alunos com TEA. O instrumento continha perguntas objetivas e discursivas sobre práticas pedagógicas, formação docente e desafios enfrentados no cotidiano escolar. Cabe ressaltar que, por motivos técnicos, o acesso ao formulário original não está mais disponível, porém as informações obtidas foram registradas e utilizadas como base para a análise qualitativa apresentada neste trabalho. Essa combinação proporcionou uma análise contextualizada da inclusão escolar de alunos com TEA. Em síntese, este artigo dialoga com a realidade vivida pelos professores no atendimento a alunos autistas, analisando práticas, desafios e possibilidades de transformação. Busca-se contribuir para a consolidação de uma educação inclusiva que reconheça a diversidade como valor e garanta o direito de todos aprenderem e participarem plenamente da vida escolar.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS E LEGISLAÇÕES

A educação inclusiva, no Brasil e no Mundo, não pode ser compreendida como uma proposta pedagógica isolada ou como uma política restrita a determinados grupos. Trata-se de um movimento amplo, que dialoga com os direitos humanos, com as lutas sociais e com a concepção de que a escola deve ser um espaço de todos e para todos. Nas últimas décadas, esse movimento ganhou força justamente porque se percebeu que a exclusão escolar não era apenas uma questão de falta de vagas, mas de falta de reconhecimento das diferenças e da necessidade de construir condições efetivas para que todos os alunos pudessem aprender.

Estes indicativos estão centrados em documentos que corroboram como a sociedade mundial e brasileira devem abordar tais assuntos, retornando a Declaração de Salamanca também destacou que os sistemas de ensino devem ser organizados de maneira flexível, com currículos adaptados e metodologias diversificadas. Isso significou um rompimento com a lógica homogênea da escola tradicional, que sempre esperou que os alunos se adaptassem às regras e conteúdos previamente definidos. Assim, o documento representou uma mudança de paradigma: deixou de responsabilizar o estudante pela sua não aprendizagem e passou a responsabilizar o sistema escolar pela criação de barreiras que impedem o aprendizado.

Os mesmos indicativos estão presentes na educação brasileira, onde os reflexos dessa discussão começaram a ganhar força a partir dos anos 1990. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996) já trazia, em seu Artigo 58, a indicação de que a educação especial deveria ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Isso significou um avanço em relação à ideia anterior, que mantinha muitos estudantes em instituições separadas, distantes do convívio com os demais colegas. No entanto, ainda naquela época, a inclusão era entendida principalmente como integração, ou seja, o aluno podia até frequentar a escola comum, mas deveria se adequar às regras já estabelecidas, sem grandes mudanças estruturais por parte da escola.

Esse quadro começou a se modificar mais fortemente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008). Esse documento foi fundamental porque trouxe uma nova compreensão: a de que todos os alunos, sem exceção, têm direito a frequentar a escola regular, participar das atividades escolares e usufruir de um currículo significativo. Mais do que isso, a PNEEPEI determinou que o atendimento educacional especializado deveria complementar, e não substituir, o ensino comum. Essa distinção é importante, porque antes muitos alunos eram retirados das aulas

regulares para receber atendimento em salas especiais, ficando privados do convívio e das experiências comuns da vida escolar.

Além disso, a política representou um marco conceitual ao romper com a lógica assistencialista e segregadora que historicamente caracterizou a educação especial no Brasil, passando a entendê-la como parte integrante da educação básica e não como um sistema paralelo. A PNEEPEI também reforçou o papel do professor da sala comum, que deve ser o principal mediador do processo de aprendizagem, e destacou a necessidade de formação docente continuada, de acessibilidade física, pedagógica e comunicacional, e da articulação entre escola, família e comunidade. Dessa forma, o documento consolidou a ideia de que a educação inclusiva é um direito humano, pautado no respeito à diversidade e na valorização das diferenças como condição para a construção de uma escola verdadeiramente democrática.

Outro marco jurídico importante foi a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conhecida também como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essa lei trouxe avanços ao reforçar a necessidade de eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais no ambiente escolar. Em seu Artigo 28, inciso XI, a LBI assegura a oferta de profissionais de apoio escolar quando necessário, reconhecendo que muitas vezes o professor da sala comum precisa do auxílio de outro profissional para que o aluno possa acompanhar o processo educativo. Isso inclui, por exemplo, a figura do professor auxiliar, do cuidador e do intérprete de Libras.

No caso específico dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a legislação que merece destaque é a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei reconhece expressamente, no Artigo 2º, inciso III, o direito do aluno autista de frequentar classes comuns do ensino regular, além de garantir o acesso ao atendimento educacional especializado, sempre que necessário. Essa legislação foi considerada um marco porque, pela primeira vez, reconheceu a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhe todos os direitos previstos.

Esses documentos legais não devem ser vistos como meros textos normativos, mas como conquistas sociais. Cada lei ou política é fruto de lutas históricas, de movimentos sociais, de familiares, de associações e também de profissionais que não aceitam a segregação como destino natural. Como lembra Mantoan (2003) em sua análise, abrir as portas da escola não basta, é necessário transformar sua cultura, suas práticas e suas relações. A autora defende que a escola inclusiva é aquela que rompe com o modelo tradicional, homogêneo e excludente, assumindo a diferença como valor e não como obstáculo.

Do mesmo modo, Sasaki (2010) alerta para a confusão entre integração e inclusão. Enquanto a integração pressupõe que o aluno se adapte às normas já existentes, a inclusão exige que a escola se transforme para atender a todos. Essa diferença é central, porque muitas vezes encontramos escolas que dizem ser inclusivas, mas na prática continuam exigindo que o aluno autista, por exemplo, se comporte como os demais, sem oferecer adaptações ou apoios necessários. Isso não é inclusão: é apenas integração disfarçada.

Por fim, é importante destacar que, apesar de todos os avanços legais, ainda existe uma distância significativa entre o que está na lei e o que acontece no cotidiano escolar. As legislações asseguram direitos, mas muitas vezes faltam recursos, profissionais especializados, formação docente e infraestrutura adequada. Essa lacuna entre teoria e prática é justamente o espaço em que se insere a presente pesquisa: compreender como os professores, diante de tantos desafios, assumem seu papel na inclusão dos alunos com TEA e quais estratégias conseguem construir para tornar a escola um espaço realmente inclusivo.

3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SEUS DESAFIOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Assim, discutir inclusão escolar no ambiente escolar implica em reconhecer a diversidade de estudantes que compõem a escola. Entre eles, os alunos com TEA merecem destaque, não apenas pela crescente visibilidade do diagnóstico nos últimos anos, mas também pelas especificidades que esse transtorno traz para o processo de ensino-aprendizagem. O TEA não pode ser compreendido de forma simplista ou homogênea: trata-se de um espectro, o que significa que cada indivíduo apresenta características singulares, variando em intensidade, forma de manifestação e impacto na vida escolar e social.

Segundo Camargo e Bosa (2009), o autismo é marcado por dificuldades na interação social recíproca, por alterações significativas na comunicação verbal e não verbal e por padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses. Esses aspectos podem se apresentar desde formas mais leves até quadros mais severos, o que exige da escola uma postura flexível e atenta à heterogeneidade. O que funciona como estratégia pedagógica para um aluno pode não ser eficaz para outro.

De acordo com Schmidt (2013), a escola precisa compreender essa diversidade para elaborar estratégias individualizadas, que respeitem o ritmo, os modos de expressão e as necessidades específicas de cada estudante. Isso significa romper com práticas tradicionais e uniformes, que partem da ideia de que todos os alunos aprendem da mesma maneira e ao mesmo tempo. Para alunos autistas, muitas vezes é preciso recorrer a recursos visuais, como figuras, rotinas ilustradas e quadros de apoio; em outros casos, estratégias de comunicação alternativa, como o uso de pranchas de símbolos ou aplicativos digitais.

A literatura especializada também aponta que os desafios relacionados ao TEA não estão restritos às dificuldades cognitivas ou comportamentais. Eles envolvem dimensões sociais e afetivas. Crianças e adolescentes com TEA, frequentemente, têm dificuldades em compreender regras sociais implícitas, o que pode gerar situações de isolamento, bullying ou rejeição por parte dos colegas. Nesse sentido, o desafio da escola não é apenas pedagógico, mas relacional. O ambiente escolar precisa ser estruturado como espaço de convivência, empatia e respeito às diferenças.

Outro ponto central reside na questão de que muitos alunos autistas apresentam hipersensibilidade sensorial, aspecto frequentemente descrito por pesquisadores da área. Como explica Caminha (2013), “a hipersensibilidade sensorial refere-se à reatividade

aumentada ou exagerada a estímulos como sons, luzes, texturas, cheiros ou sabores, sendo comum em crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), podendo comprometer a participação escolar e a socialização”. Em uma sala de aula barulhenta, com movimentação constante, esse tipo de estímulo pode gerar sobrecarga sensorial, levando o aluno a apresentar agitação, crises, comportamentos repetitivos ou retraimento. Além da hipersensibilidade, muitos alunos com TEA também manifestam dificuldades na comunicação verbal e não verbal, padrões restritos de interesse, necessidade de rotinas previsíveis e resistência a mudanças. Esses fatores podem impactar diretamente o processo de aprendizagem e a interação social no ambiente escolar. O professor, portanto, precisa estar atento a esses sinais e buscar estratégias pedagógicas flexíveis, como redução de estímulos visuais e sonoros, oferta de um espaço de descanso sensorial e o planejamento de atividades que considerem o ritmo individual de cada aluno. Tais adaptações contribuem para promover um ambiente acolhedor e acessível, favorecendo o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes com TEA.

Conforme observamos anteriormente, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige que a escola não apenas os acolha fisicamente, mas também reorganize sua didática, sua avaliação, seu ambiente e seu modo de conviver. Para que isso se torne efetivo, é fundamental partir da compreensão de como se caracteriza o autismo e como se manifesta uma criança com TEA no contexto escolar, pois é desse reconhecimento que o professor poderá agir de forma intencional e personalizada.

Segundo Camargo e Bosa (2009), “o autismo se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcadamente restrito de atividades e interesses”. Essas características se expressam de modo diverso em cada criança reforçando que no TEA a variação é ampla e não cabe tratamento uniforme.

No ambiente escolar, uma criança com TEA pode apresentar comportamento como: dificuldade para manter contato visual ou conversar espontaneamente com os colegas; preferência por brincar sozinha ou repetir rituais e interesses específicos; sensibilidade aumentada a ruídos, luzes ou texturas; ou ainda hiperfoco em determinados temas ou atividades. Esses comportamentos não apenas demandam adaptações pedagógicas como uso de recursos visuais, rotinas estruturadas ou comunicação alternativa, mas também um olhar professoral atento para perceber qual manifestação está ocorrendo e o que ela está comunicando.

Por exemplo, diante de uma sala de aula muito barulhenta ou com estímulos visuais intensos, o aluno autista poderá cobrir os ouvidos, balançar o corpo ou procurar se retirar para um canto tranquilo sinais que indicam sobrecarga sensorial, e não simplesmente “falta de atenção”. Ou ainda, o aluno que demonstra hiperfoco por exemplo, anotando obsessivamente todos os planetas ou letras pode estar usando seu interesse intenso como fio pedagógico, que o professor pode aproveitar para amplificar outras aprendizagens, respeitando o seu ritmo.

É importante destacar também que, conforme argumentam Camargo e Bosa (2009), embora as crianças com TEA possuem essa tipicidade no seu comportamento social e individual, acredita-se que a inclusão escolar pode proporcionar a essas crianças oportunidades de convivência com outras da mesma faixa etária, constituindo-se num espaço de aprendizagem e de desenvolvimento da competência social. Isso reforça a ideia de que a caracterização do autismo não deve levar à resignação mas, a ação, o professor atua como mediador de aprendizagem e de relações, entendendo as singularidades e abrindo caminhos para que a criança seja participante ativa, e não apenas presente.

Dessa forma, ao reconhecer como o TEA pode se manifestar no cotidiano escolar nas interações, na comunicação, nos sentidos, no foco e nos interesses, o professor se coloca em condição de elaborar ações didáticas, observações e relações que respeitem a singularidade de cada aluno. A caracterização, portanto, não é um fim em si mas um ponto de partida para que a inclusão deixe de ser “estar na sala” e passe a ser “aprender, conviver e participar”.

A inclusão de alunos com TEA também desafia a organização curricular. Frequentemente, o currículo escolar está estruturado de forma linear, com conteúdos rígidos e avaliações padronizadas. Para atender ao aluno autista, é necessário flexibilizar objetivos, adaptar metodologias e repensar formas de avaliação. Isso não significa diminuir as expectativas, mas reconhecer que o processo de aprendizagem pode ocorrer de maneiras diferentes. Por exemplo, enquanto uma criança neurotípica² pode escrever uma redação para expressar suas ideias, um aluno autista pode utilizar desenhos, mapas mentais ou recursos digitais para demonstrar seu entendimento.

É importante reconhecer também que a escola não pode trabalhar sozinha nesse processo. O acompanhamento de alunos com TEA demanda muitas vezes uma equipe multiprofissional, que pode incluir psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e outros profissionais da saúde. A parceria entre escola, família e serviços especializados é fundamental para garantir um desenvolvimento integral. Contudo, sabemos que a realidade

² Neurotípica: termo usado para se referir a pessoas cujo desenvolvimento neurológico segue padrões considerados típicos ou normais, sem diagnóstico de (TEA) ou outras condições do neurodesenvolvimento.

das escolas públicas brasileiras nem sempre oferece essa rede de apoio, o que acaba sobrecarregando os professores e limitando as possibilidades de intervenção.

Um aspecto que merece atenção é a subjetividade do aluno autista. Muitas vezes, as discussões sobre inclusão reduzem esses estudantes a diagnósticos ou a listas de sintomas. Entretanto, cada aluno é um sujeito único, com desejos, afetos, interesses e modos de estar no mundo. Como afirma Freire (1987), ensinar é um ato de criar possibilidades para a construção do saber, e isso só acontece quando reconhecemos o educando em sua totalidade. No caso dos alunos com TEA, é preciso olhar para além do diagnóstico e enxergar as potencialidades que muitas vezes ficam invisibilizadas.

Um desafio recorrente, tanto relatado por professores quanto apontado pela literatura, é a questão da socialização. Muitos alunos autistas têm dificuldades em iniciar e manter interações com colegas, o que pode levar ao isolamento. A escola, portanto, precisa desenvolver estratégias intencionais para promover a interação, como atividades em duplas ou grupos, jogos cooperativos e projetos que estimulem a colaboração. Essas experiências não apenas favorecem o desenvolvimento social do aluno autista, mas também contribuem para a formação de uma cultura escolar inclusiva, onde todos aprendem com as diferenças.

Nesse contexto, o papel do professor é essencial, pois ele atua como mediador das relações e das aprendizagens dentro da sala de aula. Cabe ao docente observar atentamente o comportamento e as necessidades dos alunos, identificando tanto as dificuldades quanto às potencialidades de cada um, sejam eles autistas ou neurotípicos. Essa observação permite ajustar a ação didática, adaptando recursos e estratégias conforme o ritmo e as particularidades dos estudantes. Além disso, o professor deve manter uma postura empática e inclusiva, favorecendo a convivência e o respeito mútuo. Ao promover atividades que estimulem a colaboração e o diálogo, o educador contribui para a construção de um ambiente escolar mais humano, participativo e sensível à diversidade.

A legislação brasileira, como vimos, garante o direito do aluno autista à matrícula em classes comuns e ao acesso a apoio especializado (Lei nº 12.764/2012). No entanto, garantir esse direito na prática é um desafio constante. Muitas vezes, os alunos frequentam a escola regularmente, mas sem receber o suporte necessário para aprender de fato. Isso gera um paradoxo: estão incluídos fisicamente, mas excluídos pedagogicamente. Essa é uma das críticas que autores como Mantoan (2003) e Sasaki (2010) fazem: a inclusão não pode ser apenas um discurso, precisa se traduzir em condições concretas de aprendizagem e participação.

Nesse sentido, o TEA nos coloca diante de um teste de coerência: se a escola diz ser inclusiva, ela precisa demonstrar isso justamente nos casos que exigem mais adaptações, mais criatividade e mais compromisso. A inclusão de alunos autistas exige que a escola vá além do cumprimento formal da lei e se reinventa cotidianamente.

Por fim, cabe destacar que os desafios não devem ser vistos como barreiras intransponíveis, mas como oportunidades de transformação. Cada aluno autista que chega à escola traz consigo a chance de repensar práticas, de questionar a homogeneidade, de valorizar a diversidade. Como lembra Orrú (2014), o professor não deve se paralisar diante das dificuldades, mas buscar novas formas de ensinar, dialogar e aprender junto com seus alunos. É nesse processo de reinvenção que a inclusão ganha sentido, não apenas para os alunos com TEA, mas para toda a comunidade escolar.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

Ao abordar a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é impossível não destacar o papel central que a formação docente ocupa nesse processo. A legislação garante o direito à educação inclusiva, mas quem materializa esse direito no cotidiano da sala de aula é o professor. É ele quem precisa planejar, adaptar, mediar e construir um ambiente favorável à aprendizagem e à participação. Porém, ao mesmo tempo em que os professores são os protagonistas da inclusão, eles frequentemente se sentem sozinhos, inseguros e despreparados para enfrentar os desafios impostos pelo TEA.

Por um lado, reconhece-se que os docentes são figuras fundamentais na inclusão; por outro, evidencia-se que sua formação inicial ainda oferece pouco espaço para discutir a educação inclusiva de forma aprofundada. Isso significa que muitos chegam à sala de aula sem o preparo adequado para lidar com as especificidades do autismo, dependendo mais da intuição, da boa vontade e da troca de experiências com colegas do que de um conhecimento sistematizado.

Esse quadro é confirmado por Orrú (2014), que denuncia a falta de preparo docente como uma das maiores barreiras à inclusão. Não se trata de culpar os professores individualmente, mas de reconhecer que a própria estrutura dos cursos de licenciatura ainda não contempla a formação em educação inclusiva como prioridade. Em muitos casos, a disciplina de Educação Especial é oferecida de forma superficial, restrita a um semestre, sem abordar em profundidade o TEA e suas implicações pedagógicas.

Nesse sentido, a formação inicial precisa ser repensada. É necessário que os cursos de licenciatura ofereçam conteúdos teóricos sobre os transtornos do desenvolvimento, incluindo o TEA, mas também que promovam experiências práticas, estágios supervisionados e vivências reais que preparem o futuro professor para atuar em contextos de diversidade. Como ressalta Mantoan (2003), a escola inclusiva não se constrói apenas com boa vontade, mas com conhecimento, estratégias e fundamentação pedagógica.

A formação continuada, por sua vez, assume um papel igualmente essencial, o trabalho docente é dinâmico, e os desafios da inclusão se renovam a cada ano, conforme chegam novos alunos, com novas demandas. Por isso, não basta que o professor tenha tido contato com a temática na graduação; é preciso garantir oportunidades constantes de aperfeiçoamento, de atualização e de reflexão sobre a prática. Infelizmente, como aponta o

próprio material analisado, muitas formações continuadas ainda são pontuais, teóricas demais ou desvinculadas da realidade concreta das escolas .

É importante destacar que a formação docente para a inclusão não pode ser entendida apenas como “ensinar técnicas” de intervenção. Ela deve proporcionar uma mudança de olhar. Como lembra Sasaki (2010), a inclusão exige uma transformação cultural, que só acontece quando o professor deixa de ver o aluno com deficiência ou transtorno como “problema” e passa a reconhecê-lo como sujeito de direitos, capaz de aprender e de enriquecer o espaço escolar com sua diferença. Nesse sentido, a formação precisa articular teoria e prática, mas também precisa tocar dimensões éticas, sociais e humanas.

Outro aspecto relevante é que a formação não deve se restringir ao professor individualmente. É preciso pensar na formação da equipe escolar como um todo. Muitas vezes, o professor da sala comum se vê sozinho diante das demandas do aluno autista, sem apoio da gestão, da coordenação pedagógica ou dos demais colegas. O documento analisado também chama a atenção para essa questão: a formação precisa ser coletiva, promovendo espaços de troca de experiências, de planejamento conjunto e de apoio mútuo . Isso se conecta com o que você mesma vivenciou durante o estágio: professores dispostos a incluir, mas sentindo-se desamparados, sem rede de suporte adequada.

Além disso, a formação deve preparar o professor para trabalhar em parceria com outros profissionais e com a família. O aluno com TEA, muitas vezes, necessita de acompanhamento multiprofissional. O professor não pode substituir o trabalho de psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, mas pode aprender a dialogar com esses especialistas, integrando suas recomendações ao planejamento pedagógico. Da mesma forma, a relação com a família é central, já que os pais ou responsáveis conhecem de perto as especificidades do aluno e podem contribuir com informações valiosas para a prática escolar.

A ausência de formação adequada, no entanto, gera impactos diretos na vida do aluno. Quando o professor não sabe como lidar com determinados comportamentos, pode interpretar as manifestações do autismo como indisciplina, desinteresse ou incapacidade, reproduzindo práticas excludentes. Isso reforça a importância de uma formação que não apenas informa, mas que sensibiliza e conscientiza. Como lembra Freire (1987), ensinar é um ato de diálogo e de escuta. No caso do aluno autista, é necessário um esforço ainda maior para compreender suas formas particulares de se expressar e de se relacionar com o conhecimento.

Vale destacar também que, no contexto das escolas públicas brasileiras, as dificuldades relacionadas à formação docente se somam a outras limitações, como a falta de recursos didáticos, a carência de profissionais de apoio e as turmas numerosas. Nesse cenário, a

formação assume papel estratégico: quanto mais preparado o professor estiver, mais condições terá de enfrentar esses desafios, mesmo diante de limitações estruturais.

Portanto, quando discutimos formação docente para a inclusão de alunos com TEA, estamos falando não apenas de um requisito técnico, mas de uma condição indispensável para que a inclusão aconteça de fato. Sem professores preparados, a legislação fica no papel, e os alunos continuam sendo incluídos apenas fisicamente, mas não pedagogicamente. A formação, nesse sentido, é o elo entre a norma e a prática, entre o direito e a realidade.

Em síntese, formar professores para a inclusão significa não apenas capacitá-los para lidar com diagnósticos, mas preparar profissionais capazes de reconhecer a singularidade de cada estudante, de criar estratégias criativas e de transformar a escola em um espaço verdadeiramente democrático. Como afirma Orrú (2014), o professor não pode se deixar paralisar pelas dificuldades, mas precisa se reinventar continuamente, e essa reinvenção só é possível quando ele conta com formação adequada, apoio Institucional e políticas públicas consistentes.

A legislação brasileira reconhece isso de forma indireta quando estabelece que a inclusão escolar deve ocorrer “preferencialmente na rede regular de ensino” (LDB nº 9.394/1996, Art. 58) e que os alunos com deficiência ou transtornos do desenvolvimento têm direito ao atendimento educacional especializado, sem perder o direito de estar junto aos demais colegas (Lei nº 12.764/2012). No entanto, transformar esse direito em realidade depende, em grande medida, da ação concreta do professor dentro da sala de aula.

Segundo Freire (1987), ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que o saber seja produzido de forma compartilhada. Essa concepção amplia a responsabilidade docente: não basta dominar o conteúdo da disciplina, é preciso ser capaz de criar estratégias que possibilitem a aprendizagem de todos. No contexto da educação inclusiva, e especialmente no caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa função mediadora do professor se torna ainda mais desafiadora, pois exige flexibilidade, criatividade e sensibilidade para lidar com diferentes ritmos, formas de expressão e modos de compreender o mundo.

Dando continuidade a minha formação e, de maneira ainda mais intensa, durante o Estágio Supervisionado IV na Escola CEMIL Professor Florêncio Aires, em Porto Nacional – TO, pude constatar na prática o que a literatura acadêmica já afirma: o professor é a figura central no processo de inclusão escolar. Não há inclusão efetiva sem a mediação docente, sem sua disposição em adaptar metodologias, sem sua capacidade de olhar para cada aluno em sua

singularidade e, sobretudo, sem seu compromisso ético com a educação como direito universal.

Nesse contexto, durante meu estágio na Escola CEMIL Professor Florêncio Aires, observei situações que exemplificam esse papel mediador. Havia professores que, mesmo sem formação específica sobre o autismo, buscavam adaptar suas aulas: utilizavam recursos visuais, dividiam as tarefas em etapas menores, incentivavam os colegas de turma a interagir com os alunos autistas e, sempre que possível, mantinham diálogo com as famílias. Essas iniciativas mostraram que, quando há disposição e compromisso, é possível construir práticas pedagógicas inclusivas, mesmo diante de limitações.

No entanto, também ficou evidente que os professores, muitas vezes, se sentem sozinhos nesse processo. Faltam recursos didáticos adaptados, faltam profissionais de apoio, como mediadores ou cuidadores, e faltam espaços institucionais para planejar coletivamente estratégias de inclusão. Essa sensação de isolamento docente é apontada na literatura especializada como uma das principais barreiras para a inclusão. O documento Formação de professores e transtornos do espectro autismo reforça essa constatação, ao destacar que muitos professores atuam com alunos autistas de forma improvisada, sem o suporte necessário.

A partir dessa realidade, é possível afirmar que o papel do professor na escola inclusiva vai além do ensino. Ele também se torna um agente de transformação Institucional, pois é quem evidencia as falhas do sistema, reivindica melhores condições e pressiona por políticas públicas mais consistentes. Quando um professor luta para que o aluno autista tenha um acompanhante pedagógico, para que a escola disponibilize materiais adaptados ou para que a turma seja reorganizada de forma mais equilibrada, ele não está apenas “reclamando”: está exercendo seu papel de defensor do direito à educação inclusiva.

“A organização pedagógica dos espaços educativos deve considerar as necessidades específicas de cada aluno, cabendo ao professor adaptar recursos e estratégias para garantir a aprendizagem.” (FARFUS, 2008, p. 23)

No plano pedagógico, esse papel se concretiza em várias dimensões, uma delas é a adaptação curricular. Muitos alunos autistas não conseguem acompanhar o currículo da mesma forma que os colegas, mas isso não significa que não aprendam. Cabe ao professor repensar os objetivos de aprendizagem, selecionando o que é essencial e buscando formas alternativas de avaliação. Isso pode incluir atividades diferenciadas, uso de imagens, produção de trabalhos práticos ou avaliações mais flexíveis. Como lembra Mantoan (2003), inclusão

não é nivelar todos os alunos, mas garantir que cada um alcance seu máximo potencial de aprendizagem.

Outra dimensão é a organização do ambiente de sala de aula, alunos autistas podem apresentar hipersensibilidade sensorial, dificuldades de concentração ou necessidade de rotinas mais estruturadas. O professor precisa considerar essas características ao planejar suas aulas: reduzir estímulos excessivos, criar sinais visuais de organização, propor atividades em pequenos grupos e, sobretudo, cultivar uma atmosfera de respeito às diferenças. Essas medidas, embora simples, fazem toda a diferença no cotidiano escolar.

Além disso, o professor desempenha um papel fundamental na promoção da socialização. Muitas vezes, os alunos com TEA enfrentam dificuldades em interagir espontaneamente com os colegas, o que pode levar ao isolamento. Cabe ao docente desenvolver estratégias que incentivem a participação em atividades coletivas, a colaboração em grupo e o respeito mútuo. Durante meu estágio, presenciei professores que, ao perceberem a dificuldade de um aluno autista em participar de uma dinâmica, organizaram a atividade para incluir esse aluno de maneira significativa. Esse tipo de sensibilidade mostra o quanto o professor é mediador não apenas do conhecimento, mas também das relações sociais.

Outro aspecto central é a relação com a família. A inclusão não se faz apenas na escola: é um processo que envolve diálogo constante entre professores e familiares. São os pais ou responsáveis que conhecem melhor o histórico do aluno, suas preferências, seus gatilhos e suas conquistas. No estágio, percebi que quando havia abertura para essa parceria, o processo de inclusão fluía com mais naturalidade. Professores que buscavam conversar com os familiares conseguiam planejar aulas mais adequadas, enquanto aqueles que não tinham esse diálogo enfrentam mais dificuldades.

Contudo, não se pode romantizar o papel do professor. É preciso reconhecer que ele também enfrenta limites estruturais. Em muitas escolas, como a própria CEMIL, faltam políticas internas de apoio, a gestão nem sempre prioriza a inclusão e a rede pública não disponibiliza todos os recursos necessários. Assim, o professor, apesar de central, não pode carregar sozinho toda a responsabilidade pela inclusão. É necessário que sua ação esteja articulada com gestores, equipe pedagógica, profissionais de apoio e políticas públicas.

Sasaki (2010) enfatiza que a inclusão não é responsabilidade de uma única pessoa, mas de todo o sistema escolar. Nesse sentido, o papel do professor deve ser compreendido em duas dimensões: a dimensão pedagógica, relacionada às suas práticas em sala de aula, e a dimensão política, ligada à sua capacidade de lutar por condições mais justas e de participar ativamente da construção de uma cultura escolar inclusiva.

Portanto, ao refletir sobre o papel do professor na escola inclusiva, podemos afirmar que ele é, ao mesmo tempo, mediador da aprendizagem, promotor da socialização, parceiro da família e agente transformador das práticas escolares. Ele enfrenta limites concretos, mas também é capaz de criar alternativas criativas e inovadoras. Como lembra Freire (1987), ensinar exige coragem: coragem para reconhecer os desafios, para experimentar novas estratégias e para acreditar que todos os alunos podem aprender. Essa coragem é o que move os professores que, mesmo diante de tantas adversidades, não desistem de incluir.

5 ANÁLISE DOS DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados deste estudo parte das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado IV, realizado na Escola CEMIL Professor Florêncio Aires, em Porto Nacional – TO. A imersão no cotidiano escolar foi fundamental para compreender como se materializam ou deixam de se materializar as políticas de inclusão voltadas aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estágio não apenas possibilitou observar práticas pedagógicas, mas também me colocou em contato direto com os professores, com os próprios estudantes e, em alguns momentos, com suas famílias. Assim, foi possível construir uma visão ampla da realidade da inclusão escolar no contexto investigado, confrontando os dispositivos legais e os referenciais teóricos com a prática concreta.

Além das observações realizadas, as respostas obtidas por meio do formulário aplicado aos docentes contribuíram para ampliar a compreensão sobre o papel dos professores na efetivação da inclusão. As informações coletadas evidenciaram percepções diversas acerca do processo de ensino e das dificuldades enfrentadas no atendimento aos alunos com TEA. Embora o instrumento original não esteja mais acessível, os registros feitos serviram de base para a discussão dos resultados, articulando a experiência prática às reflexões teóricas.

5.1 Observações em sala de aula

Ao longo das observações, percebi que a escola cumpre a legislação no que diz respeito à matrícula dos alunos com TEA em classes comuns, conforme determinam a Lei nº 12.764/2012 e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Contudo, como alerta Sasaki (2010), o simples acesso à escola não garante inclusão. Inclusão é permanência, participação e aprendizagem efetiva.

Nas aulas em que acompanhei, foi possível identificar algumas práticas de caráter inclusivo. Em determinadas situações, os professores utilizam recursos visuais, imagens, cartazes, esquemas no quadro que ajudam a tornar o conteúdo mais acessível. Também observei momentos em que o planejamento das atividades foi flexibilizado, com as tarefas sendo divididas em etapas menores, o que favoreceu a compreensão e a execução por parte dos alunos autistas.

Outra prática significativa foi o uso de atividades colaborativas, nas quais os colegas de turma apoiavam os alunos com TEA. Essa estratégia não apenas promoveu o aprendizado, mas também fortaleceu a convivência, reduzindo o risco de isolamento. Autores como

Schmidt (2013) defendem a importância de tais práticas para estimular a interação social de estudantes autistas, que muitas vezes apresentam dificuldades espontâneas nesse campo.

Entretanto, as observações também evidenciaram situações de exclusão velada. Houve momentos em que os alunos com TEA não foram inseridos nas dinâmicas coletivas, ficando à margem das atividades ou executando tarefas desconectadas do restante da turma. Essa exclusão não era intencional, mas revelava a falta de preparo docente e a ausência de estratégias pedagógicas mais consistentes. Esse quadro confirma o alerta de Orrú (2014) de que o despreparo dos professores constitui uma das principais barreiras para a efetivação da inclusão.

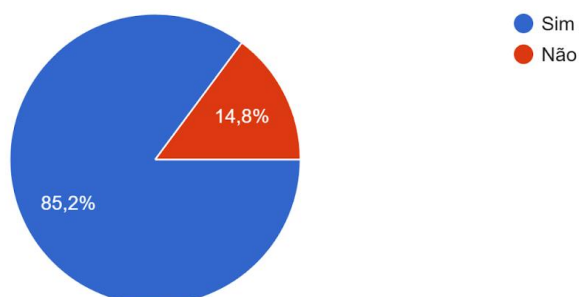
Outro ponto crítico foi a dificuldade de manejo em situações de crise. Alguns alunos autistas, diante de estímulos excessivos ou mudanças na rotina, apresentaram comportamentos de agitação, gritos ou choros. Em várias ocasiões, a reação dos professores foi retirar o estudante da sala como forma de “resolver o problema”. Essa medida, embora compreensível diante da insegurança dos docentes, acaba por reforçar a exclusão, ao invés de buscar estratégias de autorregulação dentro do espaço da sala. Como defende Mantoan (2003), a inclusão exige mais do que abrir as portas da escola: demanda transformações pedagógicas que garantam convivência e aprendizagem reais.. O gráfico abaixo mostra que a maioria dos professores nunca realizou adaptações curriculares, evidenciando a lacuna entre matrícula e inclusão efetiva.

O **Gráfico 1** mostra que **85,2% dos professores nunca realizaram adaptações curriculares** para atender às necessidades dos alunos com TEA, enquanto apenas **14,8% afirmaram já ter feito**. Esse resultado evidencia uma lacuna entre o direito à matrícula e a efetiva inclusão. De acordo com Mantoan (2003), adaptar o currículo é essencial para garantir a aprendizagem de todos, respeitando as diferenças individuais. Assim, percebe-se que a maioria dos docentes ainda atua de forma tradicional, sem promover adequações significativas que favoreçam o desenvolvimento dos alunos autistas.

Gráfico 1 — Professores que já realizaram adaptações curriculares

Você já fez alguma adaptação curricular para atender às necessidades de um aluno com Transtorno?

27 respostas



5.2 Diálogos com professores

Os diálogos informais com os professores revelaram uma realidade ainda mais complexa. Ficou claro que há disposição em acolher os alunos autistas, mas também um forte sentimento de solidão profissional. Muitos docentes relataram que se esforçam para incluir, mas não sabem se estão fazendo da forma correta.

Uma fala recorrente foi: “A gente quer incluir, mas muitas vezes não sabe como. É tudo na base da tentativa e erro.” Essa percepção traduz a lacuna entre o que a legislação prevê e o que a formação docente realmente oferece. Como aponta o documento Formação de professores e transtornos do espectro autismo, a formação inicial é insuficiente, e a formação continuada, quando existe, raramente atende às necessidades concretas do professor em sala .

Muitos professores também destacaram a falta de apoio institucional. Não há, por exemplo, profissionais de apoio suficientes para auxiliar os alunos com TEA. O resultado é que toda a responsabilidade pela inclusão recai sobre o professor da sala comum, que precisa lidar sozinho com a heterogeneidade da turma, com turmas numerosas e com demandas cada vez mais complexas.

Essa sensação de desamparo confirma o que defende Sasaki (2010): a inclusão não pode ser responsabilidade apenas do professor. É necessário um trabalho de equipe, envolvendo coordenação pedagógica, gestão escolar, profissionais de apoio e família.

O **Gráfico 2** mostra que **70,4% dos professores afirmaram não ter conhecimento suficiente** para lidar com as necessidades educacionais de alunos com transtornos. **Apenas 14,8% se consideram plenamente preparados**, enquanto os demais reconhecem possuir conhecimentos parciais ou limitados. Esse dado reforça a análise de Orrú (2014), que aponta o despreparo docente como uma das maiores barreiras para a inclusão. Ele também confirma o alerta de Sasaki (2010), de que o professor, isoladamente, não pode responder às complexas demandas da educação inclusiva.

Gráfico 2 — Autoavaliação de conhecimento específico

Você considera que tem conhecimento suficiente para lidar com as necessidades educacionais de alunos com transtornos?

27 respostas

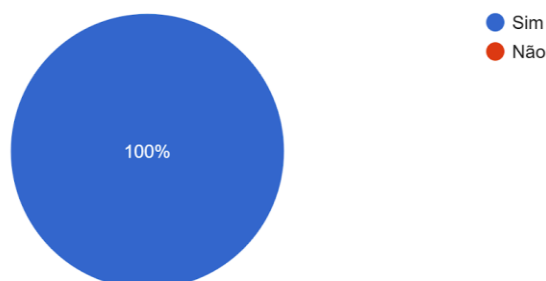


O **Gráfico 3** indica que **a percepção sobre o ambiente escolar varia entre regular (48,1%) e bom (29,6%)**, enquanto 14,8% o consideram ruim ou péssimo. Isso revela que, embora existam esforços individuais, a escola ainda não possui uma cultura inclusiva consolidada. Segundo Mazzotta (2011), a construção de um ambiente verdadeiramente acolhedor depende de políticas institucionais e de um compromisso coletivo, e não apenas de iniciativas isoladas dos professores.

Gráfico 3 — Apreciação da formação continuada

Você considera que a formação continuada sobre Transtornos é importante para os professores?

27 respostas

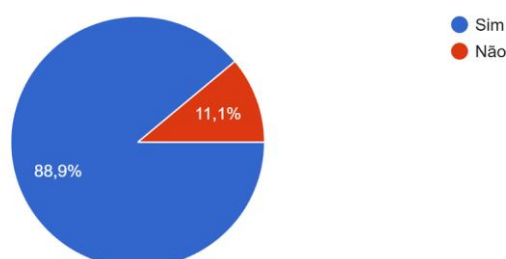


Já o **Gráfico 4** demonstra que **100% dos participantes consideram importante a formação continuada** sobre transtornos. Esse resultado evidencia a consciência dos docentes quanto à necessidade de atualização permanente, reafirmando o que o texto Formação de professores e transtornos do espectro autista (MEC, 2014) propõe: a formação deve ser contínua, reflexiva e articulada à prática escolar.

Gráfico 4 — Autopercepção de conhecimento

Você consegue identificar um aluno com algum tipo de transtorno?

27 respostas



5.3 Relação escola–família

A parceria entre escola e família se mostrou um ponto decisivo. Em situações em que havia diálogo constante entre professores e responsáveis, os resultados eram mais positivos. As famílias forneciam informações relevantes sobre os alunos, seus interesses, dificuldades sensoriais, rotinas mais adequadas e os professores conseguiam adaptar suas práticas de forma mais eficaz. Esse aspecto está em consonância com o que afirma Schmidt (2013): a continuidade das estratégias educativas depende da articulação entre escola e família.

Por outro lado, em alguns casos a relação era distante. Algumas famílias compareciam pouco às reuniões ou mostravam descrença na capacidade da escola de incluir seus filhos. Essa ausência fragilizava o processo inclusivo, pois deixava o professor sem apoio externo e limitava a construção de uma rede colaborativa.

Aqui, a reflexão de Freire (1987) é pertinente: ensinar é um ato de diálogo, e o diálogo precisa envolver todos os sujeitos do processo educativo, incluindo a família. Quando esse elo é rompido, a inclusão perde força.

5.4 Desafios estruturais e institucionais

Além das questões pedagógicas e relacionais, os dados revelaram limitações estruturais que impactam diretamente a inclusão:

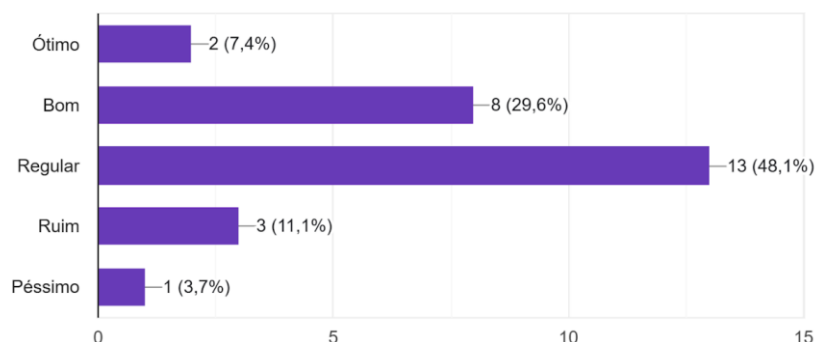
- Turmas numerosas, com mais de 30 alunos, dificultando o acompanhamento individualizado.
- Ausência de profissionais de apoio escolar, como mediadores e cuidadores, mesmo em situações em que seriam indispensáveis.
- Carência de recursos didáticos adaptados, obrigando os professores a improvisarem com materiais próprios.
- Gestão escolar pouco articulada, sem um plano de inclusão formalizado ou políticas internas consistentes.

Essa realidade mostra que, muitas vezes, a inclusão não é resultado de uma política institucional, mas da boa vontade individual dos professores. Isso, contudo, gera desigualdade: alunos em turmas com professores mais engajados recebem mais atenção, enquanto outros ficam em situação de vulnerabilidade.

Como alerta Mazzotta (2011), a inclusão não pode depender do esforço isolado do docente, mas deve ser um compromisso coletivo da instituição escolar. O **Gráfico 5** mostra que a maior parte dos professores (48,1%) considera que a escola oferece um ambiente **regular** para alunos com transtornos, enquanto apenas 7,4% avaliam como **ótimo**. Esses dados indicam que, embora haja algum esforço para criar um ambiente acolhedor, ainda existem desafios significativos para atender de forma efetiva às necessidades dos alunos. Isso reforça a importância de formação continuada e estratégias pedagógicas direcionadas, conforme defende Mantoan (2003), para promover uma inclusão realmente significativa.

Gráfico 5 — Avaliação acolhimento do ambiente escolar

Você considera que a escola tem um ambiente acolhedor para alunos com Transtornos, marque:
27 respostas



5.5 Reflexão crítica

A análise dos dados evidencia que a inclusão de alunos com TEA na Escola CEMIL Professor Florêncio Aires é um processo em construção, marcado por avanços importantes, mas também por limitações significativas. Por um lado, destaca-se a presença física dos alunos em classes comuns e o esforço de muitos professores em adaptar suas práticas, mesmo sem preparo formal. Por outro, a realidade mostra que ainda falta muito para que a inclusão seja plena: ausência de formação adequada, escassez de recursos, falta de apoio especializado, distanciamento de algumas famílias e ausência de políticas institucionais claras.

E o que já destacava Sasaki (2010): inclusão não é apenas matricular, mas garantir participação e aprendizagem. Também reforça a análise de Orrú (2014), para quem a falta de formação docente é um dos maiores entraves.

Essa experiência me permitiu compreender que a inclusão é, antes de tudo, um processo político e coletivo. O professor tem papel central, mas não pode carregar sozinho essa responsabilidade. É preciso investir em formação continuada, em políticas públicas efetivas, em fortalecimento da gestão escolar e na parceria com as famílias.

A inclusão, portanto, não é um caminho pronto e acabado, mas um processo em constante construção, que exige esforço diário, reflexão crítica e compromisso ético. Como lembra Freire (1987), ensinar exige coragem. E, no caso da inclusão, essa coragem se traduz na disposição de enfrentar as dificuldades, buscar alternativas criativas e acreditar, acima de tudo, que todos os alunos podem aprender, independentemente de suas diferenças.

6 CONSIDERAÇÕES

A realização desta pesquisa me fez compreender que a inclusão de alunos com TEA vai muito além de garantir um espaço físico na sala de aula. Trata-se de criar um ambiente onde cada criança seja verdadeiramente vista, acolhida e valorizada pelo que é. Mais do que uma prática pedagógica, a inclusão é um gesto de amor e de respeito à dignidade humana.

Durante o desenvolvimento deste estudo, percebi que o professor tem um papel essencial nesse processo, pois é ele quem, diariamente, enfrenta os desafios, busca estratégias e, muitas vezes, transforma as dificuldades em aprendizados. No entanto, também ficou evidente que, para que essa inclusão aconteça de forma efetiva, o educador precisa de apoio: formação contínua, recursos pedagógicos adequados e, principalmente, uma rede de colaboração que envolva toda a comunidade escolar. Sozinho, o professor até consegue plantar a semente da inclusão, mas é com o apoio coletivo que ela realmente floresce.

Um ponto importante que merece destaque é a própria formação oferecida na faculdade. Em muitos casos, o curso oferece apenas uma disciplina específica, geralmente relacionada à Psicologia da Educação. Mas essa disciplina aborda o tema de forma superficial, sem oferecer aprofundamento prático, deixando lacunas significativas na preparação do futuro professor. Dessa forma, ao se deparar com a inclusão de alunos com TEA na prática escolar, o educador frequentemente precisa improvisar estratégias, aprendendo na experiência, porque a teoria recebida na universidade não fornece ferramentas suficientes para lidar com as necessidades específicas desses alunos. Essa realidade reforça a importância de futuras pesquisas e de formações continuadas mais direcionadas, que realmente preparem o professor para atuar de maneira efetiva em contextos inclusivos.

Refletir sobre as vivências observadas me fez enxergar que a inclusão não é apenas uma exigência legal ou institucional, mas um processo de transformação pessoal. Cada olhar atento, cada gesto de empatia, cada atividade adaptada e cada palavra de incentivo têm o poder de mudar realidades. Observa-se que, quando o professor acredita no potencial do aluno e o trata com paciência e sensibilidade, algo extraordinário acontece: o aprendizado deixa de ser apenas um conteúdo e se torna uma ponte entre corações.

Compreendi também que a verdadeira inclusão é construída aos poucos, no cotidiano da escola, nas tentativas e nos erros, na escuta e no acolhimento. Não se trata de ter todas as respostas, mas de ter disposição para caminhar junto com o aluno, respeitando seu tempo, seu ritmo e suas formas únicas de aprender e se expressar. É nesse caminhar que o professor cresce, amadurece e se torna um agente de transformação.

Esta pesquisa reforça que a educação inclusiva não é um sonho distante, mas uma missão possível, que exige sensibilidade, coragem e fé naquilo que a educação tem de mais bonito: capacidade de transformar vidas. Cada aluno com TEA que é compreendido, apoiado e valorizado representa uma vitória não apenas para a escola, mas para toda a sociedade.

Que esta reflexão sirva como um lembrete de que educar é, antes de tudo, um ato de amor. E que, em cada gesto de inclusão, renasce a esperança de uma escola mais justa, humana e verdadeiramente para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm . Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008.

CAMINHA, Roberta Costa. **Investigação de problemas de processamento sensorial em crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2013. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65–74, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/>. Acesso em: 30 out. 2025.

CEM PROFESSOR FLORÊNCIO AIRES. **Projeto Político Pedagógico (PPP)**. Porto Nacional, TO, 2024.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca, 1994.

EDUCAÇÃO Inclusiva: Conheça o histórico da legislação sobre inclusão. **Todos pela Educação**. [S. l.], 4 mar. 2020. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/conheca-o-historico-da-legislacao-sobre-educacao-inclusiva/> . Acesso em: 10 jun. 2025.

FARFUS, D. Organização pedagógica dos espaços educativos. Disciplina: **Organização Pedagógica Espaços Educativos** do curso de Pedagogia EaD da FACINTER. Curitiba, 2008.

FERNÁNDEZ, Alicia. **A inteligência aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GAIATO, Mayra. Dicas práticas para incluir a criança autista na escola!. **YouTube**, 30 abr. 2024. 8min15s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EkMmpQ-h7-8> Acesso em: 10 jun. 2025.

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

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ORRÚ, Sílvia Helena. **Educação Inclusiva e Formação de Professores**. São Paulo: Cortez, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SCHMIDT, Carlo. Inclusão escolar e autismo: desafios e possibilidades. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice Alves (orgs.). **Autismo e Educação**: Reflexões e Proposições. Porto Alegre: Artmed, 2013. p. 115–138.