

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Faculdade de Educação
Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Especialização em Formação em
Docência para a Educação Básica

Andreza Liziane Da Silva Carvalho

**DESAFIOS DOCENTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Belo Horizonte
2025

Andreza Liziane Da Silva Carvalho

**DESAFIOS DOCENTES NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DE ALUNOS
COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Monografia de especialização apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Docência da Educação Básica.

Área de concentração: Docência e Inclusão escolar

Orientadora: Prof^ª. Nathália Lopes Machado

Belo Horizonte
2025

C331d
TCC

Carvalho, Andreza Liziane Da Silva, 1986-
Desafios docentes no processo de inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) [manuscrito] / Andreza Liziane Da Silva Carvalho. -- Belo Horizonte, 2025.
51 p. : enc., il.

Monografia -- (Especialização) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Nathália Lopes Machado.

Bibliografia: f. 49-51.

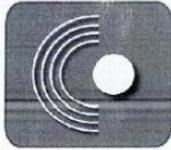
1. Educação. 2. Educação básica. 3. Educação especial -- Itabirito (MG). 4. Educação inclusiva. 5. Inclusão em educação. 6. Crianças autistas -- Educação. 7. Transtorno do espectro autista. 8. Professores de educação especial -- Formação. 9. Professores de educação especial -- Prática de ensino. 10. Itabirito (MG) -- Educação. 11. Itabirito (MG) -- Educação especial.

I. Título. II. Machado, Nathália Lopes, 1994-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 371.9

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Curso de Especialização em Formação em Docência para
Educação Básica

ATA DE DEFESA DO NONINGENTÉSIMO QUADRAGÉSIMO QUINTO TRABALHO FINAL DO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM FORMAÇÃO DE EDUCADORES PARA EDUCAÇÃO BÁSICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO DOCÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA NA ESCOLA

Aos doze dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e cinco, realizou-se, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, a apresentação do trabalho final de conclusão do Curso de Especialização Formação em Docência para a Educação Básica – com o título “**Desafios docentes no processo de inclusão escolar de alunos com Transtorno Do Espectro Autista (TEA)**”, do(a) aluno(a) **Andreza Liziane da Silva Carvalho**. A banca examinadora foi composta pelos seguintes professores Nathália Lopes Machado (orientador) e Clara Tatiana Dias Amaral. Os trabalhos iniciaram-se às 8h, atendendo a uma escala de apresentações definida pelo(a) orientador(a). Após a apresentação oral do trabalho, a banca examinadora fez uma arguição ao aluno(a). A banca se reuniu, em seguida, sem a presença do(a) aluno(a) e do público, para fazer a avaliação final. Em conclusão, a banca examinadora considerou o trabalho APROVADO. O resultado final do trabalho foi comunicado ao aluno(a), que deverá encaminhar à Secretaria do curso a versão final em meio digital para (laseb@fae.ufmg.br) e submeter o trabalho salvo em formato PDF de acordo com as orientações da Biblioteca universitária da UFMG, Repositório Institucional (www.repositorio.ufmg.br). Nada mais havendo a tratar, eu, Luciana Gomes da Luz Silva, secretária do colegiado do curso, lavrei a presente ata que, depois de lida e aprovada, será por mim assinada e pelos demais membros presentes. Belo Horizonte, 12 de julho de 2025.

Aluno(a) Andreza Liziane da Silva Carvalho
Andreza Liziane da Silva Carvalho

Registro na UFMG: 2024694246

Nathalia Lopes Machado
Profa. Ms. Nathália Lopes Machado
Orientador(a)

Clara Tatiana Dias Amaral
Profa. Ms. Clara Tatiana Dias Amaral
Professor(a) Convidado(a)/avaliador(a)

Luciana Gomes da Luz Silva
Luciana Gomes da Luz Silva
Secretária do Colegiado de Curso de Especialização
Em Formação em Docência para Educação Básica

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela força, aos meus familiares, pelo apoio incondicional, pela paciência e pelo incentivo constante em cada etapa. Aos meus filhos, pelas ausências durante o momento da minha formação.

À minha orientadora, Nathália Lopes Machado, pela orientação, dedicação, paciência e valiosas contribuições que tornaram este trabalho possível.

Muito obrigada aos professores e colegas do curso de Docência e inclusão escolar: pessoas com deficiência e a prática pedagógica na escola, pelos ensinamentos, suporte, trocas de experiências que certamente contribuíram positivamente para a minha formação.

Sou imensamente grata aos profissionais da Escola Municipal “Luz do Amanhã” que participaram desta pesquisa. Obrigada pela colaboração e disponibilidade em compartilhar suas experiências e conhecimentos.

E, finalmente, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho, meu sincero muito obrigada!

RESUMO

O objetivo deste trabalho é investigar os desafios enfrentados por quatro professoras diante do processo de inclusão escolar de alunos com TEA. Parte-se da seguinte questão de pesquisa: Quais são os principais desafios enfrentados por quatro professoras no processo de inclusão na aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Escola Municipal “Luz do Amanhã”? A investigação ocorreu em duas etapas: a aplicação de questionários a quatro professoras que atuam no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal de Itabirito (MG) e a implementação de encontros formativos ofertados às professoras. Para a sistematização dos dados, foram definidas quatro categorias de análise dos questionários: desafios; formação docente; estratégias e recursos pedagógicos; trabalho de colaboração entre equipe. A análise de dados permitiu identificar alguns obstáculos enfrentados pelas professoras como a falta de materiais adequados e de investimento, ausência de formação e alguns comportamentos dos alunos autistas. Além disso, as participantes destacaram o despreparo frente às especificidades dos alunos autistas e reconheceram a importância do trabalho em equipe como elemento essencial para o sucesso do processo educativo. Como estratégias, foram elencadas o uso de materiais concretos e a existência de apoio pedagógico para promover a aprendizagem e inclusão. O espaço formativo contribuiu para desconstruir ideias pré-concebidas que ainda predominam a atuação docente e o cotidiano escolar. Os resultados da pesquisa apontaram para a importância de um espaço de escuta e validação das práticas docentes, o papel da formação continuada como um instrumento de transformação das práticas escolares e de fortalecimento da inclusão escolar com os alunos autistas.

Palavras-chave: desafio docente; educação especial; inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The objective of this study is to investigate the challenges faced by four teachers in the process of including students with ASD in school. The research question is as follows: What are the main challenges faced by four teachers in the process of including students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in learning at the Luz do Amanhã Municipal School? The investigation took place in two stages: the application of questionnaires to four teachers working in the 2nd and 3rd grades of elementary school at a municipal school in Itabirito (MG) and the implementation of training meetings offered to teachers. For the systematization of data, four categories of analysis of the questionnaires were defined: challenges; teacher training; pedagogical strategies and resources; collaborative work among staff. The data analysis identified some obstacles faced by teachers, such as the lack of adequate materials and investment, lack of training, and some behaviors of autistic students. In addition, the participants highlighted their lack of preparation for the specific needs of autistic students and recognized the importance of teamwork as an essential element for the success of the educational process. The strategies listed included the use of concrete materials and the existence of pedagogical support to promote learning and inclusion. The training space contributed to deconstructing preconceived ideas that still predominate in teaching and everyday school life. The results of the research pointed to the importance of a space for listening and validating teaching practices, the role of continuing education as an instrument for transforming school practices, and strengthening school inclusion with autistic students.

Keywords: teaching challenge; special education; school inclusion; Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
EEB	Especialista em Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	8
1 INTRODUÇÃO.....	14
2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O IMPACTO NA PRÁTICA DOCENTE.....	16
2.1 MARCOS HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS SÉCULOS XVII, XVIII E XIX.....	16
2.2 PRINCIPAIS MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA SEGREGAÇÃO À TRANSVERSALIDADE.....	18
3 ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTAS.....	22
4 RELATO DA INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	25
4.1 PRIMEIRA ETAPA: APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	25
4.1.1 Análise das categorias.....	27
4.1.1.1 <i>Desafios.....</i>	27
4.1.1.2 <i>Formação docente.....</i>	29
4.1.1.3 <i>Estratégias e recursos pedagógicos.....</i>	28
4.1.1.4 <i>Trabalho de colaboração entre equipe.....</i>	31
4.2 SEGUNDA ETAPA: MOMENTO DE FORMAÇÃO.....	32
4.2.1 Primeiro encontro.....	32
4.2.2 Segundo encontro.....	34
4.2.3 Terceiro encontro.....	37
5 ENTRE REFLEXÕES E SENTIDOS: O QUE REVELARAM AS PROFESSORAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DIANTE DOS DESAFIOS ENCONTRADOS NA INCLUSÃO ESCOLAR?.....	40
5.1 UM ESPAÇO DE ESCUTA E VALIDAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES....	40
5.2 LEGISLAÇÃO E POSSIBILIDADES.....	41
5.3 MUDANÇA DE CONCEPÇÃO.....	43
5.4 SABER DOCENTE.....	44
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46

MEMORIAL

Aqui, compartilho um pouco sobre minha trajetória de vida, acadêmica e profissional. Um caminho repleto de desafios e aprendizados. Contar essa história é revisitar memórias e reconhecer que o meu percurso foi feito de encontros e desafios.

O meu nome é Andreza Liziane da Silva Carvalho, brasileira, nascida e criada na cidade de Mariana em Minas Gerais.

Sou de uma origem simples, a caçula da casa, minha mãe era empregada doméstica e meu pai pedreiro. Minha mãe veio de uma família muito humilde, ela é a mais velha dos 8 irmãos. Não teve muitas oportunidades para estudar, só estudou até a antiga 4ª série, pois precisou largar os estudos para ajudar a minha avó, que estava muito doente.

Já o meu pai, que também veio de uma família humilde, não teve muitas oportunidades e estudou até a antiga 6ª série. Ele era rebelde e não gostava de estudar.

Ao contrário dos meus pais, que tinham muitos irmãos, eu tive somente uma irmã, que sempre dedicou o seu amor por mim.

Perdi meu pai muito nova, com menos de dois anos. Morreu de forma trágica, assassinado. Minha mãe, com todo carinho, se dedicou para dar o melhor para minha irmã e eu. Foram dias de lutas e sofrimentos, mas que valeram a pena.

Aos 4 anos, minha mãe se casou novamente com um homem trabalhador, honesto e muito carinhoso, que nos criou como se fôssemos do seu próprio sangue. Com ele, pude sentir o verdadeiro amor de um pai. Fui criada cujos valores mais importantes eram o respeito ao próximo e a honestidade.

Minha infância foi marcada por muitas aventuras, pois eu era uma criança muito esperta e bem “agitada” que adorava fazer estrepolias. Posso afirmar que vivi uma infância feliz, regada a muito amor. Brinquei muito e o que eu mais gostava de brincar era de escolinha.

Meu primeiro contato com a escola foi aos 2 anos, quando fui matriculada em uma escola particular chamada “Criança Feliz”. Escola que ainda funciona no centro da cidade de Mariana. Tenho poucas recordações dessa etapa, mas minha mãe sempre zelou pelas memórias e guarda até hoje fotos, vídeos e alguns documentos escolares.

Desde a infância, sempre fui curiosa e interessada pelo conhecimento. No Ensino Fundamental, encantei-me com as descobertas proporcionadas pelos livros e pelas histórias contadas pelos professores. Foi nessa fase que desenvolvi um grande gosto pela leitura, habilidade que me acompanhou ao longo de toda a minha jornada. Enfrentei desafios que me ajudaram a crescer e despertaram em mim um senso de disciplina e responsabilidade.

Os professores e colegas foram fundamentais nesse período, incentivando-me a explorar diferentes áreas do conhecimento. Não me lembro bem de todos os professores, mas eu destaco uma em especial, seu nome é Maria Auxiliadora, lecionava a disciplina de Geografia, era a nossa tia “Dodora”. Um exemplo de pessoa, um ser especial. Durante o Ensino Médio, comecei a ter maior clareza sobre meus interesses acadêmicos. Participei de projetos, grupos de estudo e atividades extracurriculares que fortaleceram minha paixão pela educação. Essa fase foi essencial para minha escolha profissional. Quero ressaltar a importância que meus professores tiveram em minha formação humana, foram professores fantásticos, mais que professores, eram verdadeiros amigos que conversavam, preocupavam-se, e me deram forças para eu correr atrás do meu sonho.

Após o término do Ensino Médio, optei em fazer um curso na minha cidade, pois tinha acabado de arrumar um emprego e, estando perto de casa, seria mais fácil para conciliar os estudos e o serviço. Tentei o meu primeiro ENEM, mas infelizmente não consegui nota suficiente para entrar na UFOP, resolvi, então, pensar em uma segunda opção. Foi quando uma amiga me chamou para fazer pedagogia pela FUPAC (Fundação Presidente Antônio Carlos) em Mariana. Não estava muito certa com a minha decisão, pois o jornalismo também era um grande sonho. Mas, resolvi me arriscar, fiz a prova e acabei conseguindo uma das vagas.

No início, foi um pouco desafiador, pois trabalhar e estudar não era fácil, mas meus pais sempre me incentivaram e me deram muita força para eu continuar.

No ano de 2006, passei a ser definitivamente uma universitária. O primeiro ano do curso foi muito difícil, além de estar muito cansada, eu estava com muita dificuldade em acompanhar a turma, pois eram muitos seminários e eu tinha muita vergonha de falar em público. Conheci pessoas maravilhosas que não me

deixaram desistir, me incentivaram, me ajudaram a ter mais confiança em mim.

No segundo ano já estava completamente apaixonada pelo curso, principalmente quando passei a fazer os estágios, através deles passei a me interessar e focar mais nos estudos. Particpei de atividades extracurriculares, como grupos de estudo e voluntariado em comunidades carentes, onde pude vivenciar a realidade de diferentes contextos educacionais e pude ampliar minha visão sobre os desafios da educação no Brasil. Como toda adolescente, namorei muito e durante esses quatro anos de curso eu conheci o homem com quem eu me casei. Ele, na época, foi meu porto seguro, me apoiou e me deu forças para encarar a dupla jornada, trabalho e estudo.

Após quatro anos de estudo, concluí a minha licenciatura em Pedagogia, com uma bagagem de experiências que me prepararam para enfrentar os desafios da carreira. Eu não via a hora de aplicar meus conhecimentos e ter minha própria sala de aula. Mas, no início, foi muito difícil, pois o mercado de trabalho é muito competitivo.

Em 2012, casei e vim morar na cidade de Itabirito, passei por momentos desafiadores, pois era meu marido e eu em um lugar desconhecido. Até que em alguns meses descobri que estava grávida e preferir dedicar-me à minha gravidez.

Assim que meu filho nasceu e completou 1 ano, consegui uma oportunidade para trabalhar em uma escola do Estado como supervisora do Ensino Médio. Por alguns anos de experiências trabalhando pelo Estado, pude observar vários casos de alunos da Educação Especial que eram negligenciados por discriminação, preconceito, falta de acessibilidade e de suporte pedagógico.

Por essa razão, resolvi fazer uma segunda graduação em Educação Especial, pois estávamos recebendo um número muito grande desses alunos e me sentia despreparada para ajudar os professores a acolher esses alunos na rede estadual. Fiz o curso pela Faculdade Única Ouro Branco, de forma semipresencial, realizada na APAE de Itabirito, momento este que irei guardar para sempre em meu coração. Aprendi muito e passei a me interessar mais ainda pela área da Educação Especial.

Durante meus estudos, tive a oportunidade de vivenciar momentos marcantes na educação inclusiva. Um dos mais significativos foi o meu contato

com um Augusto, um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que me ensinou lições valiosas sobre paciência, adaptação e importância de se ter uma rotina, que manter algumas coisas iguais pode trazer mais paz e felicidade.

O Augusto era um aluno do fundamental II, ele tinha dificuldades nas interações sociais e em manter a atenção durante as atividades em sala de aula. No início, os desafios eram evidentes: ele evitava contato visual, demonstrava sensibilidade auditiva, apesar de saber o nome de todos, se isolava dos colegas.

No entanto, notei também que ele possuía uma incrível memória visual e um híper foco em “bicicletas”. Eu ficava indignada com os descasos que os professores faziam com o aluno, não adaptavam as atividades e muitas vezes me pediam para sair com o mesmo quando estava bem agitado. Para ajudá-lo a se sentir mais confortável no ambiente escolar e facilitar sua aprendizagem, busquei ajuda da supervisora e juntas introduzimos recursos visuais, utilizamos materiais estruturados e criamos uma rotina previsível, pois percebemos que isso trazia mais segurança para ele. Além disso, comecei a incorporar seus interesses nas atividades pedagógicas, tornando o aprendizado mais envolvente e significativo.

Infelizmente, não consegui trabalhar com o mesmo o ano inteiro, pois após o recesso escolar do meio do ano o mesmo passou a me evitar e todos que estavam em sua volta não seguiam mais os comandos e estava bem mais agressivo e começou a usar agressões físicas e verbais.

A escola não contava muito com a ajuda da família, pois a responsável só aparecia na escola com muita insistência. Por achar que a escola não estava fazendo bem para o filho, a responsável resolveu colocá-lo na APAE.

Além dessa criança, eu tive outros contatos com crianças da Educação Especial. Tenho primo com surdez de nascença (37 anos), tenho um primo (5 anos) com autismo e altas habilidades em música (toca vários instrumentos musicais) e outro primo (7 anos) que está sendo investigado em altas habilidades em matemática.

No ano de 2023, foi um ano muito abençoado, consegui me ingressar na rede municipal onde estou até o momento presente e também consegui realizar mais um sonho que era passar no concurso público. Agora estou na expectativa de ser chamada para efetivar.

No ano de 2024, fui convidada por uma colega a fazer a minha primeira

pós-graduação, momento esse que está sendo muito importante para o meu desenvolvimento profissional. Amo a minha profissão, amo aprender e ensinar, essa troca sempre me encantou. Agradeço muito a Deus por me dar forças e a essa colega que me incentivou e me incentiva a cada encontro.

Entre tantos cursos, resolvi escolher o de Fundamentos da Educação Especial e Inclusiva, pois, como relatado acima, gosto muito dessa área e a cada dia a demanda de alunos da educação especial vem aumentando em nossas escolas. Por essas razões, procuro aprender mais sobre a inclusão, para permitir que esses alunos que estão chegando se sintam acolhidos e inseridos de forma natural às rotinas e aos métodos de ensino. Quero garantir o melhor aprendizado possível para cada aluno, considerando a particularidade de cada um. Muitos são os desafios, como tempo e cansaço, mas sei que só conseguimos as coisas com muita persistência e força de vontade. Este ano estou muito feliz, pois recebi uma turminha do 3º ano com 25 alunos e entre eles um aluno com TEA. Estar em sala de aula com uma turma diversa, incluindo um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma experiência enriquecedora e repleta de aprendizados. A cada dia, sinto uma felicidade imensa ao ver como pequenas adaptações podem fazer uma grande diferença na vida de um estudante.

A alegria surge nos momentos mais simples e genuínos: no sorriso do aluno ao compreender um novo conceito, na sua empolgação ao falar sobre um assunto de interesse, no progresso que ele demonstra ao interagir com os colegas. Ver a turma aprendendo a respeitar as diferenças e a construir um ambiente mais acolhedor.

A cada desafio superado, certamente o quanto a inclusão não é apenas uma necessidade, mas uma oportunidade de crescimento para todos. Saber que faço parte desse processo, ajudando a construir um espaço onde cada aluno se sente valorizado, me dá a certeza de que estou no caminho certo. Essa felicidade não está apenas nos grandes avanços, mas também nos pequenos gestos diários que tornam a sala de aula um lugar mais humano.

Foi muito bom resgatar essa memória, momentos que foram muito importantes em minha vida. E como fiquei maravilhada em ver que as escolhas que eu fiz me ajudou no meu crescimento pessoal e profissional, houve várias dificuldades, mas que foram enfrentadas e vencidas. Sou grata a todos que

fizeram parte dessa minha trajetória, principalmente aqueles professores e amigos que sempre me incentivaram e com certeza me ajudaram a ser o que sou hoje.

Finalizo meu relato com lágrimas de emoções, pois sempre que volto a pensar nas escolhas que fiz, meu coração transborda de alegria e continuo com a certeza que foi uma das minhas melhores escolhas. E sempre que olho para trás, percebo que cada passo dado, cada desafio superado e cada conquista alcançada foram peças fundamentais na construção da minha trajetória.

As dificuldades serviram como aprendizado e as vitórias como combustível para seguir em frente. Hoje carrego comigo a certeza de que a jornada é tão valiosa quanto o destino e que cada capítulo da minha história contribuiu para me tornar quem sou.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se consolidado como uma realidade nas escolas regulares nos últimos anos. A educação inclusiva exige uma reorganização dos processos educativos e das práticas pedagógicas, o que leva os professores se depararem com uma nova configuração em sala de aula. Ser convocado a repensar suas práticas e sua atuação faz com que o docente em frente desafios de diversas ordens, tanto no relacionamento quanto na relação do seu próprio conhecimento sobre inclusão.

Diante deste contexto, percebi em minha própria prática docente, as dificuldades enfrentadas pelas professoras ao acolher os alunos com TEA, especialmente no que se refere à aprendizagem desses estudantes. A falta de formação específica é um dos desafios mais recorrentes, impactando diretamente o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos.

A escolha pelo tema sobre os desafios docentes no processo de inclusão escolar de alunos com TEA justifica-se pela necessidade de compreender, a partir da vivência real das professoras, quais são os principais obstáculos encontrados na implementação de uma educação inclusiva.

Segundo os dados do Censo Escolar da Educação Básica (2024), houve um crescimento significativo no número de matrículas de alunos da educação especial nas três etapas de ensino totalizando 918.877 alunos¹. Somente no Ensino Fundamental, são 784.401 alunos, dentre os quais estão incluídos aqueles com TEA. Ou seja, há um número significativo que nos revela a realidade do contexto escolar atualmente. Esses números evidenciam não apenas o avanço da política de inclusão, mas também a urgência de se discutir as condições reais de ensino e aprendizagem para esse público.

Para Mantoan (2015), a inclusão escolar exige uma mudança profunda na cultura, nas práticas pedagógicas e na organização do sistema educacional. Não

¹Dado disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista#:~:text=Na%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica%2C%20as%20matr%C3%ADculas.636.202%20para%20918.877%20nesse%20per%C3%ADodo>. Acesso em: 30 mai. 2025.

basta acolher o aluno com deficiência, é necessário que a escola esteja preparada para garantir sua aprendizagem de forma significativa.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo geral investigar os desafios enfrentados por quatro professoras diante do processo de inclusão escolar de alunos com TEA. A partir da escuta e dos relatos de experiências dessas docentes, buscou-se compreender como elas lidam com as exigências da inclusão, quais estratégias utilizam e que tipo de apoio consideram necessário para uma prática pedagógica mais eficaz e humanizada. A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um avanço importante na garantia do direito à educação para todos, mas os professores, muitas vezes, encontram dificuldades para lidar com as especificidades desse transtorno no contexto da sala de aula comum.

Além disso, tem-se como objetivos específicos:

- Compreender historicamente a educação especial no Brasil, com foco nas concepções de educação dos diferentes momentos e o impacto na prática docente;
- Refletir sobre o processo de escolarização de crianças com TEA, considerando as especificidades desses alunos;
- Construir uma proposta de formação continuada, com base nos desafios docentes frente ao processo de inclusão escolar dos alunos com TEA.

Nesse sentido, parte-se da seguinte pergunta de pesquisa: Quais são os principais desafios enfrentados por quatro professoras no processo de inclusão na aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Escola Municipal “Luz do Amanhã”?

2 PERSPECTIVA HISTÓRICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: O IMPACTO NA PRÁTICA DOCENTE

A compreensão da trajetória histórica da Educação Especial no Brasil é fundamental para refletir sobre os caminhos percorridos até a consolidação de uma prática docente voltada à inclusão. Este capítulo propõe uma retomada das principais fases e marcos legais e sociais que moldaram o atendimento educacional às pessoas com deficiência, com ênfase no impacto que essas mudanças provocaram na organização da escola e, especialmente, nas exigências colocadas ao trabalho docente. Ao percorrer os momentos mais significativos dessa história, busca-se compreender como as concepções sobre deficiência e os modelos educacionais influenciaram a forma de ensinar e de se relacionar com os estudantes público-alvo da Educação Especial.

A proposta não é apenas resgatar os acontecimentos históricos, mas evidenciar como cada transformação, seja nos paradigmas legais, nas políticas públicas ou nas concepções pedagógicas, exigiu do professor uma nova postura, novos saberes e práticas. Ao analisar essa perspectiva histórica, torna-se possível identificar avanços e desafios que ainda marcam o cotidiano escolar, contribuindo para a construção de uma docência mais crítica, consciente e comprometida com a inclusão. Assim, este capítulo dialoga diretamente com a temática central deste trabalho, ao investigar o papel dos profissionais da educação, em especial o professor, na mediação entre as demandas da Educação Especial e a prática pedagógica cotidiana.

2.1 MARCOS HISTÓRICOS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS SÉCULOS XVII, XVIII E XIX

A educação das pessoas com deficiência se modificou ao longo do tempo. Januzzi (2006) nos revela como processos de exclusão se fizeram presentes, tendo impacto até nos dias de hoje. Segundo a referida autora,

Na Antiguidade, sobretudo na Grécia e em Roma, as pessoas com deficiência eram excluídas do convívio social e da educação, por

serem consideradas inúteis ou imperfeitas. Essa lógica de exclusão se perpetuou por séculos e ainda está presente, de forma velada, em muitas práticas escolares (Januzzi, 2006, p. 53).

Desde o início da civilização, a educação era restrita a uma elite masculina e saudável, não contemplando aqueles com qualquer tipo de limitação. Pois, tanto na Grécia quanto em Roma, predominava a valorização do corpo perfeito, da força e da utilidade social. Crianças nascidas com deficiências eram frequentemente rejeitadas, abandonadas ou mesmo eliminadas, sendo consideradas incapazes de contribuir com a vida em sociedade (Januzzi, 2006).

Não existiam instituições para atender pessoas com deficiências, pois eram consideradas incapazes de participar de uma educação formal, sendo assim, a institucionalização de pessoas com deficiência era de responsabilidade das instituições religiosas. Essas institucionalizações não se deram por um compromisso com a educação ou inclusão social, mas por motivações religiosas e morais. Nesse contexto, a exclusão não era só educacional, mas também existencial

De acordo com Januzzi (2006), a deficiência era associada ao pecado ou à intervenção divina, e os indivíduos com tais condições eram assistidos em instituições religiosas, não como sujeitos de direitos, mas como objetos da caridade cristã. Ainda a referida autora destaca,

Elas eram recolhidas em mosteiros ou casas de caridade não para serem educadas ou reabilitadas, mas para serem retiradas da convivência pública. A autora observa que “não havia nenhum projeto educativo para essas pessoas, apenas uma lógica de confinamento que visava protegê-las ou afastá-las (Januzzi, 2006, p. 22).

Sasaki (2003) complementa essa análise ao afirmar que esses espaços religiosos visavam mais à salvação espiritual do que à promoção da cidadania ou da aprendizagem. E complementa que “a institucionalização das pessoas com deficiência começou como uma forma de segregação moral e religiosa, tendo as instituições religiosas como instrumentos de confinamento” (Sasaki, 2003, p. 21).

Com o passar do tempo, surgiram várias outras instituições como, asilos e manicômios que apresentavam a mesma finalidade de excluir, isolar e rejeitar as pessoas com deficiências. Elas viviam à mercê da vulnerabilidade extrema, eram privados de proteção social e de direitos educacionais. Essas pessoas excluídas

socialmente continuavam sendo invisíveis aos olhos da sociedade, apresentavam uma vida difícil, de sofrimento e com pouca dignidade.

O pensamento humanista e os avanços científicos (como a medicina, a psicologia e a pedagogia) trouxeram uma nova compreensão em relação às pessoas com deficiências. Suas capacidades e suas necessidades passaram a serem vistas e compreendidas e com isso, a educação especial começou a ganhar forças. As pessoas com deficiências deixaram de ser invisíveis e passaram a serem vistas como pessoas com direitos e com potencialidades para aprender, a partir inicialmente do trabalho de médicos que se interessaram pela educação destas pessoas ao perceberem as resistências e os desafios relacionados ao tratamento terapêutico (Januzzi, 2006).

Com isso, os médicos identificaram a importância da dimensão pedagógica, criando instituições escolares destinadas a esse público e definindo uma vertente que Januzzi (2006) denomina como médico-pedagógica. Cabe destacar que embora as instituições especializadas demarcassem uma segregação, elas foram importantes no sentido de serem um espaço destinados à educação e ao ensino de pessoas que até então não possuíam o direito à educação (Januzzi, 2006). Além disso, no final do século XIX e início do século XX, surge a vertente, nomeada pela referida autora como psicopedagógica, que consistia em uma perspectiva mensurável das capacidades dos considerados anormais, a partir dos testes e das escalas métricas de inteligência.

Esta retomada da educação das pessoas com deficiência revela um percurso marcado por transformações que impactam a forma como a educação é ofertada a esse público e como a concepção de educação se molda conforme cada época, tendo efeitos para a atuação docente. Se antes a educação de pessoas com deficiência era de interesse dos médicos, o que resultou na criação de instituições escolares especializadas ligadas aos hospitais psiquiátricos, depois, com a perspectiva psicopedagógica, outros saberes foram sendo considerados e reconhecidos como possibilidade de compreensão da educação das pessoas com deficiência, abrindo espaço para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas às particularidades deste público, ainda que estas práticas fossem desenvolvidas em instituições apartadas do ensino comum.

2.2 PRINCIPAIS MARCOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL: DA

SEGREGAÇÃO À TRANSVERSALIDADE

A breve retomada histórica da educação das pessoas com deficiência com foco nos séculos XVII, XVIII e XIX nos situou como a educação especial foi se constituindo ao longo do tempo e as concepções prevalentes em cada época. A partir disso, passaremos a nos ater a discussão da educação especial no contexto brasileiro a partir do século XX, buscando fazer um percurso até a concepção de educação especial que temos nos dias de hoje.

O contexto brasileiro foi influenciado pelas discussões internacionais, que estavam debruçadas sobre a questão da inclusão. Na década de 1990, foi marcada pela Declaração de Salamanca (1994) que defendeu os princípios da educação inclusiva, promovendo a ideia de que todas as crianças devem ter acesso à educação de qualidade em escolas regulares, independentemente das diferenças individuais (Aranha, 2005). A Declaração de Salamanca é considerada um marco importante para a chegada da educação inclusiva no Brasil. No entanto, a implementação efetiva dessa proposta ainda enfrenta desafios significativos, como veremos neste tópico. Com passar dos anos, uma série de leis e regulamentações foram criadas como forma de estabelecer normas e princípios que regem o sistema de ensino, como garantir a qualidade da educação e assegurar o direito à educação. O acesso à educação e o direito à aprendizagem está garantida pela Constituição Federal de 1988. No Artigo 205, fala que:

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

A constituição deixa claro que a educação reflete o compromisso do Estado, da família e da sociedade na formação de cidadãos e na promoção do desenvolvimento da pessoa. Além do Artigo 205, o Artigo 208 reforça o compromisso do Estado, da família e da sociedade em assegurar direitos à criança, ao adolescente e ao jovem com deficiência, incluindo o acesso à educação.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à

cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Além disso, a Emenda Constitucional nº 59/2009 fortaleceu esse direito ao ampliar a obrigatoriedade da educação básica e assegurar que ela fosse inclusiva para todos. A Lei de Diretrizes e Base (LDB), Lei nº 9.394/1996, é o principal marco legal que regula o sistema educacional brasileiro. Ela define os princípios, objetivos e diretrizes para a educação em todos os níveis e modalidades, destacando a educação especial como uma modalidade de educação escolar. Isso quer dizer que seus recursos, apoios e profissionais devem ser garantidos a estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação ao longo de todo o seu processo de escolarização (Brasil, 1996).

Em 2008, no Brasil, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), considerada um marco importante na garantia do direito à educação de qualidade para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (hoje denominados Transtornos do Espectro Autista - TEA) e altas habilidades/superdotação. Essa política inaugura a educação especial como uma modalidade transversal ao ensino regular e a todas as etapas de ensino, propondo a substituição do caráter substitutivo da educação especial até então existente. A PNEEPEI propõe que os alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação sejam matriculados em escolas regulares, com o apoio necessário para sua plena participação e estimula a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de recursos multifuncionais, complementando e suplementando a formação escolar. Destaca, além disso, a necessidade de capacitar professores para atuar de forma inclusiva, reconhecendo e valorizando as diferenças dos alunos, enfatiza a remoção de barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais no ambiente escolar e incentiva a colaboração entre as esferas pública, privada e organizações da sociedade civil para fortalecer a educação inclusiva.

A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) complementa a Constituição ao detalhar como a educação inclusiva deve ser promovida, enfatizando: a proibição de recusa de matrícula por motivo de deficiência; a oferta de recursos de acessibilidade e apoio à aprendizagem; a formação de profissionais para atender às

necessidades específicas de estudantes com deficiência. A educação inclusiva é um direito fundamental e deve ser constantemente aprimorada para garantir que todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência, possam aprender, crescer e participar plenamente da vida escolar.

Portanto, A Lei Brasileira de Inclusão estabelece que o processo de inclusão na educação deve ocorrer sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade, e quaisquer outras formas de discriminação e o Estado tem o dever de garantir o atendimento educacional especializado (AEE) às pessoas com deficiência, promovendo sua inclusão no sistema de ensino regular. Essa inclusão deve respeitar as necessidades individuais de cada aluno, por meio de adaptações curriculares, recursos pedagógicos e serviços de apoio especializados (Brasil, 2015).

Estes marcos garantem que a educação inclusiva no Brasil seja um direito fundamental, promovendo a igualdade de oportunidades e a participação plena dos estudantes com deficiência na sociedade. Kassar (2011) reforça que a educação especial não deve ser tratada como um sistema paralelo ao ensino comum, mas sim transversal a ele, assegurando que alunos com deficiência estejam incluídos nas escolas regulares. Para isso, é essencial fornecer suporte adequado, tanto em termos de recursos quanto de metodologias que favoreçam seu aprendizado e participação. A referida autora ressalta que

A Educação Especial deve ser compreendida como parte integrante do ensino comum, garantindo que os estudantes com deficiência tenham acesso, participação e aprendizagem efetiva nas escolas regulares, com o apoio de recursos e estratégias adequadas (Kassar, 2011, p. 63).

Portanto, a educação especial deve ser vista como parte integrante do ensino regular e não como uma prática segregada ou separada. E para que isso ocorra, os estudantes com deficiências devem ser acolhidos nas escolas regulares de forma que possam participar do ensino comum. A passagem da vertente substitutiva da educação especial para uma modalidade de educação transversal ao ensino regular reflete na prática docente, convocou os professores a ampliarem suas práticas pedagógicas, considerando a diversidade da sala de aula e as particularidades dos alunos com deficiência. Esta mudança reflete no modo como a educação será concebida e ofertada, fazendo emergir, além disso, desafios referentes à ação docente.

3 ESCOLARIZAÇÃO DOS ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTAS

A cada dia, a escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se revelado um desafio constante para os sistemas educacionais. Segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2024, mais de 44,4% (636.202) dos estudantes com TEA estavam matriculados em classes comuns (INEP, 2023). Esse dado não apenas demonstra avanços nas políticas de inclusão, como também ressalta a necessidade de refletir sobre as condições reais de ensino e aprendizagem para esse público.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), um distúrbio neurodesenvolvimental complexo, tem sido objeto de estudo e pesquisa ao longo dos anos, desde sua primeira descrição em 1943. Inicialmente, foi erroneamente associado à esquizofrenia, até que pesquisadores como Kanner contribuíram para uma definição mais precisa do transtorno. Kanner, em um artigo seminal publicado em 1943, delineou as características essenciais do TEA, lançando as bases para sua compreensão (Liberalesso e Lacerda, 2020).

No Brasil, o reconhecimento legal das pessoas com TEA enquanto sujeitos de direitos educacionais foi consolidado por importantes normativas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) inaugurou uma nova visão sobre a educação especial, com ênfase na convivência de todos os alunos no mesmo ambiente escolar. A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), reforçaram o direito à inclusão, exigindo das instituições educacionais um reposicionamento ético e pedagógico frente à diversidade.

De acordo com Suplino (2009, p. 2), “para que o acesso esteja garantido, torna-se necessário assegurar a permanência com qualidade”. Dessa forma, é essencial focar nos potenciais de cada aluno, é necessário que o educador transmita confiança e segurança para este, para que ele aprenda de forma significativa. Além disso, “para que haja esse ensino de qualidade é necessário currículo apropriado de modo que promova modificações organizacionais, estratégias de ensino e uso de recursos, dentre outros” (Mendes, 2002 apud Brande; Zanfelice, 2012, p. 44).

Para que a escola possa promover a inclusão do autista é necessário que os profissionais que nela atuam tenham uma formação especializada, que lhes permita conhecer as características e as possibilidades de atuação destas crianças. Tal conhecimento deveria ser efetivado no processo de formação desses profissionais, sobretudo dos professores que atuam no ensino fundamental (Silva; Brotherhood, 2009, p. 3).

Cunha (2016, p. 15) enfatiza com precisão que os alunos autistas aprendem, já que

a aprendizagem é característica do ser humano. O ensino e aprendizagem são dois movimentos que se ligam na construção do conhecimento. É uma construção dialógica e não interpretativa; expressão imanente da nossa humanidade, que abarca também o aprendente com autismo.

Reconhecer essa capacidade de aprendizagem dos estudantes com TEA exige, contudo, que a escola esteja preparada para atender às suas especificidades. Nesse sentido, a formação docente aparece, nesse cenário, como um dos pilares para a consolidação de práticas inclusivas. A ausência de uma preparação específica para lidar com a complexidade do TEA torna-se um obstáculo concreto à inclusão. É necessário investir na formação continuada dos professores, promovendo espaços de reflexão e troca de saberes sobre as especificidades do transtorno, estratégias pedagógicas diferenciadas, uso de tecnologias assistivas, mediação da aprendizagem e construção de vínculos afetivos com os alunos. A escuta sensível e o planejamento colaborativo com os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipe gestora e famílias também são fundamentais nesse processo.

A mediação pedagógica é outro ponto essencial, uma vez que o professor precisa atuar como um facilitador da aprendizagem, organizando o ambiente escolar, diversificando as formas de apresentar o conteúdo, criando rotinas estruturadas e adaptando as práticas avaliativas. O uso de recursos visuais, atividades concretas, pistas sociais, tempo estendido para realização de tarefas e momentos de autorregulação são exemplos de estratégias que favorecem o desenvolvimento dos alunos com TEA.

Como ressalta Mantoan (2003), uma escola que se propõe a ser inclusiva deve estar disposta a reorganizar suas práticas e a assumir a diversidade como um valor.

A inclusão, para além da simples presença do aluno, implica criar condições reais de participação e aprendizagem para todos. Para a autora, os professores devem deixar de ver o aluno com deficiência como exceção ou problema e compreendê-lo como parte da comunidade escolar, sujeito de direitos e de potencialidades. Esse processo demanda uma ruptura com os modelos homogêneos de ensino, centrados na normalidade e no rendimento padronizado (Mantoan, 2011).

A perspectiva inclusiva requer, portanto, o comprometimento de toda a comunidade escolar. Não se trata de um esforço individual, mas coletivo, envolvendo gestão, corpo docente, equipe de apoio e famílias. Como afirma Mantoan (2015), a inclusão não se concretiza apenas com leis ou diretrizes, mas com ações pedagógicas transformadoras que reconheçam a singularidade dos alunos e criem ambientes escolares que favoreçam sua autonomia, autoestima e aprendizado.

Por fim, é necessário compreender que a inclusão de estudantes com autismo não se limita ao cumprimento da legislação. Trata-se de um compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, que valoriza a diferença e reconhece o potencial de cada sujeito. A escola inclusiva é aquela que se adapta às singularidades dos seus alunos e não o contrário. Para tanto, é preciso romper com modelos excludentes, revisar práticas pedagógicas e, sobretudo, cultivar uma postura ética e empática frente à diversidade humana. Apesar de todos os documentos legais supracitados serem importantes para a inclusão de alunos público alvo da educação especial, o atual sistema educacional tem encontrado diversas dificuldades para cumprir as garantias legais de oferecer escola para todos e educação de qualidade. “A verdade é que o ensino escolar brasileiro continua aberto a poucos” (Mantoan, 2006, p.23).

4 RELATO DA INTERVENÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

O trabalho se desenvolveu na Escola Municipal “Luz do Amanhã”, escola conhecida por ser uma das maiores do município de Itabirito/MG e oferece à comunidade local um ensino de qualidade. Atualmente, a escola conta com um total aproximado de 1178 alunos, distribuídos entre os turnos da manhã e tarde, nos segmentos da Educação Infantil, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). As turmas são compostas, em média, por 27 alunos, sendo que algumas delas incluem estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou outras deficiências. Para atender essa demanda a escola conta com 142 funcionários desde professores regentes, professores por disciplinas, professores de apoio, estagiários e monitores terceirizados profissionais da equipe gestora, incluindo direção e coordenação pedagógica, profissionais de apoio administrativo e serviços gerais (secretaria, limpeza, cozinha e porteiro).

Tendo em vista o objetivo geral de investigar os desafios enfrentados por quatro professoras diante do processo de inclusão escolar de alunos com TEA, foram definidas duas etapas do trabalho. A primeira delas consistiu na aplicação de questionários a quatro professoras, do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I, a fim de identificar os desafios atuais vividos por elas referente ao público da educação especial da escola, o TEA. E na segunda etapa foram realizados encontros formativos para as professoras do Ensino Fundamental I, com o intuito de ser ofertado um espaço de troca com foco nos aspectos que surgiram nos questionários.

4.1 PRIMEIRA ETAPA: APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Para dar início à pesquisa, quatro professoras do Ensino Fundamental I da Escola Municipal “Luz do Amanhã” foram convidadas a participar deste trabalho. Essas professoras atuam diretamente com alunos da educação especial e especialmente com os alunos com TEA. Foram aplicados a essas professoras dois questionários qualitativos: um sobre a formação docente e experiência profissional e o outro sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Para melhor

compreensão, os questionários contavam com questões abertas e foram respondidos de forma escrita e individual, o que possibilitou que relatassem suas experiências, angústias e conquistas.

Foi um momento de muita satisfação, pois as professoras manifestaram interesse e compromisso em colaborar, compartilhando relatos muito importantes sobre suas vivências, dificuldades e estratégias utilizadas no processo de ensino aprendizagem dos alunos com TEA.

Quadro 1 – Apresentação das participantes

Nome	Turma	Formação	Tempo de experiência docente	Tempo de atuação na escola
C	2º ano	Licenciatura em Pedagogia e Pós-graduação em AEE e em Alfabetização e Letramento	6 anos	6 anos
K	2º ano	Graduada em Pedagogia	16 anos	10 anos
L	3º ano	Licenciatura em Pedagogia e pós-graduação em Libras e em Ensino Lúdico	11 anos	9 anos
R	2º ano	Graduada em Matemática com especialização em psicopedagogia	25 anos	25 anos

Fonte: Elaboração própria (2025).

Das quatro professoras, três ministram aulas no 2º ano e uma no 3º ano. Sobre a formação, três possuem graduação em Pedagogia e uma é graduada em Matemática. De uma forma geral, as quatro professoras possuem uma longa trajetória docente, variando entre 6 a 25 anos o tempo de experiência.

No quadro abaixo, será apresentada a experiência das professoras com alunos com TEA. No período de aplicação dos questionários, todas as professoras

possuíam alunos diagnosticados com TEA em suas salas de aula, como veremos a seguir.

Quadro 2 – Experiência com aluno TEA

Nome	Alunos com diagnóstico de TEA	Experiências anteriores com alunos TEA
C	Um	Sim
K	Um	Não
L	Um	Não
R	Dois	Sim

Fonte: Elaboração própria (2025).

4.1.1 Análise das categorias

Os dados coletados através dos questionários revelaram aspectos importantes sobre os desafios enfrentados por essas professoras no processo de inclusão e aprendizagem de alunos com TEA. Abaixo, esses dados foram organizados em quatro categorias nomeadas como: Desafios; Formação Docente; Estratégias e Recursos Pedagógicos; Trabalho de Colaboração entre equipe.

4.1.1.1 Desafios

A professora C mencionou que, para ela, a inclusão é um desafio e que está buscando formas de transpassar as barreiras que encontram no dia a dia. E que esses desafios vão desde falta de material e, tecnologias assistivas para auxiliar o manejo até adaptações maiores como, por exemplo, o uso das salas de recursos. Nessa perspectiva, Mantoan (2006) ressalta a precariedade de recursos e tecnologias que auxiliam na promoção da acessibilidade e inclusão, evidenciando que a escola ainda não está totalmente preparada para acolher a diversidade, especialmente no que diz respeito à estrutura física e aos recursos pedagógicos disponíveis. A referida autora ainda completa

Que a inclusão escolar exige uma mudança profunda na cultura, nas práticas pedagógicas e na organização do sistema educacional. Não basta acolher o aluno com deficiência, é necessário que a escola

esteja preparada para garantir sua aprendizagem de forma significativa (Mantoan, 2015, p. 57).

Neste contexto, um dos assuntos educacionais mais significativos da atualidade é a Tecnologia Assistiva (TA). Ela aparece juntamente com recursos múltiplos de ajuda para diminuir diferenças e potencializar a mediação no processo de aprendizagem de pessoas com deficiências. Nesta perspectiva, a TA pode contribuir no processo de Mediação da Aprendizagem da criança Autista. Os autistas apresentam déficits importantes de interação social, comunicação, linguagem e comportamento (Carneiro et al., 2015).

As professoras C e K também citaram que as crises de agressividade do aluno são também um desafio. Esses episódios são vivenciados frequentemente no dia a dia, e muitas vezes não sabem como lidar. Sempre contam com a ajuda da especialista e, quando não conseguem, recorrem à família.

Segundo a autora Bosa (2002, p.29), “crianças com TEA apresentam dificuldades em regular suas emoções e comportamentos, o que pode resultar em crises intensas diante de frustrações, mudanças de rotina ou sobrecarga sensorial”. A esse respeito, Grandin (2006, p. 112) enfatiza que a compreensão dos gatilhos ambientais e sensoriais é essencial para evitar colapsos: “O que ajuda a acalmar uma criança com autismo é um ambiente calmo, rotinas bem definidas e compreensão dos gatilhos sensoriais que causam sobrecarga.”

A superlotação das salas de aula gera ruídos, muitas movimentações e um ambiente bastante desorganizado, o que geralmente desencadeia crises nesses alunos. As turmas lotadas não apenas dificultam o processo de inclusão, como também representam um risco real de estresse e desorganização comportamental para o estudante com TEA.

A ausência de vínculo entre professor e aluno também foi apontada pela professora R como um dos principais desafios para a inclusão e aprendizagem. Para que o processo educativo ocorra de forma efetiva, é fundamental que o aluno se sinta seguro e acolhido no ambiente escolar. O estabelecimento de relações afetivas e respeitadas entre professor e estudante contribui para a identificação precoce de indícios de sofrimento emocional, possibilitando intervenções adequadas e prevenindo possíveis crises. Assim, construir um vínculo sensível e contínuo torna-se um elemento essencial para o sucesso da inclusão de alunos com TEA.

A professora L relatou que enfrenta desafios no processo de inclusão escolar de alunos com TEA. Ela completou que para esse processo seja realmente implementado é necessário investimento em tecnologias que ofereçam recursos de acessibilidade ou um treinamento para que possam utilizar tais ferramentas e que infelizmente não acontece. “Fazemos o que está no nosso alcance”, de acordo com a sua fala, tanto pessoal quanto pedagógico, buscando adaptações que promovam a interação e o desenvolvimento social das crianças.

Nesse sentido, Santos (2017, p. 45) afirma que “a presença de alunos com TEA ainda representa um desafio para muitos professores, que expressam dúvidas quanto às melhores formas de interagir e ensinar, especialmente diante da escassez de formação específica”.

4.1.1.2 Formação Docente

As professoras mencionaram a ausência de formação adequada como um dos impasses mais desafiador. Se sentem despreparadas para lidar com as especificidades dos alunos com TEA, principalmente em relação às formas de comunicação, comportamento e estratégias pedagógicas.

A inclusão de alunos com o Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas de ensino regular requer a superação de vários desafios, dentre os quais a preparação dos docentes, já que o processo de inclusão não se limita à mera matrícula do aluno na escola regular. Cabe à instituição escolar atender os alunos em suas especificidades e singularidades, a fim de lhes garantir uma educação de qualidade. Cunha (2014, p. 101) declara que “não há como falar em inclusão sem mencionar o papel do professor. É necessário que ele tenha condições de trabalhar com a inclusão e na inclusão”. Assim, é importante que os professores estejam aptos a atuar com alunos autistas a fim de que estes se desenvolvam em todos os seus aspectos: físico, afetivo, social e cognitivo.

A professora K relatou que já participou de algumas capacitações oferecidas pela prefeitura de Itabirito, realizadas no início do ano letivo, e que a formação foi somente para tratar sobre o PDI. A professora se sente despreparada e insegura para atender às especificidades dos alunos com TEA e tem consciência que esse entrave impacta diretamente na aprendizagem e participação no ambiente escolar. Enquanto as professoras C e R relataram buscar ajuda por conhecimentos na

internet e afirmaram que todo o conhecimento adquirido não é suficiente, pois cada aluno tem suas particularidades e seus limites e que precisamos identificar e aprender lidar.

4.1.1.3 Estratégias e Recursos Pedagógicos

As professoras mencionaram a importância da adaptação de materiais e o uso de materiais concretos, jogos, rotinas estruturadas e apoio pedagógico como ferramentas para promover a aprendizagem e a inclusão. Reforçaram que as adaptações garantem a participação, a compreensão e o aprendizado dos estudantes, respeitando suas especificidades. L e K reconhecem a importância de usar os jogos, as atividades lúdicas e os materiais concretos como suporte para o aprendizado. Esses recursos favorecem a compreensão de conceitos abstratos, estimulam a linguagem, a atenção, a coordenação motora e, especialmente, a interação social.

As professoras C e R, por sua vez, ressaltaram a importância de respeitar as individualidades dos alunos e de estabelecer um vínculo de confiança para que as estratégias sejam aos poucos aceitas pelo aluno. É importante conhecer esses alunos, saber sobre seus interesses, seus ritmos de aprendizagem, a forma como se comunicam. O ambiente escolar para o aluno com TEA é desafiador, por isso é preciso estabelecer uma rotina para que o aluno compreenda o que vai fazer e não ser surpreendido com novidades. São pequenos gestos que podem evitar crises e gerar segurança, além de estimular seu desenvolvimento.

O trabalho com crianças com autismo requer uma abordagem pedagógica diferenciada e adaptada, que leve em consideração as necessidades individuais de cada aluno e promova sua participação e desenvolvimento integral na escola (Pimentel; Fernandes, 2014).

A professora C também destacou a importância de incentivar a interação social e fortalecer o relacionamento entre professor e aluno como maneira de facilitar o desenvolvimento integral. L completou mencionando a criação de uma relação de colaboração com a família do aluno como estratégia crucial para a manutenção das iniciativas inclusivas dentro e fora da escola. Esses depoimentos demonstram que a prática pedagógica voltada para a inclusão requer sensibilidade, adaptação e uma variedade de estratégias que respeitem as singularidades de cada

aluno com TEA. A família participa do processo inclusivo escolar da criança com TEA de maneira muito especial, oferecendo aos educadores informações sobre as formas de comunicação de seus filhos; a família constitui fator determinante para denotação e manutenção assim como para o impedimento do processo inclusivo (Peteers, 1998; Glat, 2003 apud Serra, 2004).

4.1.1.4 Trabalho de Colaboração entre equipe

De uma forma geral, as quatro participantes reconheceram a importância do trabalho em equipe como elemento essencial para o processo de inclusão. Para elas, a parceria entre os diferentes profissionais da escola é fundamental para garantir a aprendizagem e a participação de todos os alunos no processo de ensino e aprendizagem. Nesta mesma perspectiva, Mantoan (2006) afirma que a inclusão só se efetiva quando há uma atuação colaborativa entre os diversos profissionais da escola, com práticas construídas coletivamente, baseadas na solidariedade e na corresponsabilidade pelo processo educativo de todos os alunos.

As professoras K e R destacaram o apoio que recebem da Especialista em Educação Básica² (EEB). Segundo elas, essa profissional atua mais que uma mediadora e articuladora e sim, como parceira pedagógica, o suporte é realizado por meio de orientações, incentivos à busca de novos conhecimentos e estratégias diferenciadas, promovendo uma escuta sensível e ativa, tanto dos professores quanto das famílias dos próprios alunos.

AEEB atua como mediadora, articuladora e parceira pedagógica, promovendo uma escuta sensível e ativa, tanto dos professores quanto das famílias e dos próprios alunos. Seu papel é garantir que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às necessidades educacionais específicas, às legislações vigentes e aos princípios da inclusão.

K mencionou que também conta com o apoio da monitora, menciona que seu trabalho contribui significativamente para a efetivação da inclusão, pois está sempre atenta e oferece apoio individualizado, respeitando as particularidades de cada

²O cargo de supervisor escolar foi extinto após reforma administrativa e conforme LEI nº 3912/23 que dispõe sobre o Estatuto dos Servidores Públicos do Município de Itabirito. O cargo passa a enquadrar-se como Especialista em Educação Básica.

estudante. Até nos momentos de crises ela sente amparada. Nesse contexto, ela não se sente sozinha, pois tem apoio da equipe em geral.

A professora L destacou que cumplicidade e auxílio mútuo entre docência e gestão é um fato super importante ao traçar as estratégias e metas a serem aplicadas, bem como a metodologia a ser utilizada no processo pedagógico e disciplinas do aluno em questão. Para ela, esse trabalho em conjunto contribui para as práticas eficazes e inclusivas. Nesta mesma perspectiva, a professora R citou que “não daria conta se não tivesse uma equipe para apoiar e auxiliar”. “C” mencionou que a perspectiva de cada profissional colabora para a compreensão sobre o aluno. Acredita que o caminho é longo, mas temos que nos preparar cada vez mais, pois a educação é direito de todos!

Conforme Mantoan (2015, p. 16), inclusão “[...] é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar”. Assim, é interessante que a gestão escolar possa estimular a criação e viabilização de estratégias e ações que favoreçam experiências significativas de aprendizagem para o/a estudante com TEA desde a Educação Infantil, pois garantir apenas o ingresso no ensino regular não é sinônimo de inclusão.

4.2 SEGUNDA ETAPA: MOMENTO DE FORMAÇÃO

Com o desdobramento das inquietações surgidas ao longo da minha pesquisa e da convivência diária com os desafios da inclusão escolar, surgiu a proposta de promover uma formação continuada destinada às professoras regentes da escola na qual atuo, tendo como foco as questões que envolvem o processo de escolarização de alunos com TEA.

A formação aconteceu ao longo de três encontros semanais, durante os momentos de planejamento coletivo da escola, com duração de 1 hora. A proposta foi acolhida com grande interesse e teve boa adesão por parte das docentes e da especialista da educação básica, que já haviam participado da etapa anterior da presente pesquisa, o que proporcionou uma continuidade nas discussões e nas reflexões iniciadas anteriormente. Participaram três professoras do 2º ano, três professoras do 3º ano e a Especialista em Educação responsável pelas duas turmas. O convite da formação foi ampliado não somente para as professoras

participantes da primeira etapa, mas também para as demais professoras do 2º e 3º anos. Os encontros serão apresentados a seguir:

4.2.1 Primeiro encontro

O primeiro encontro teve como objetivo propor uma reflexão sobre a inclusão escolar e seus princípios. Sendo assim, priorizou-se instigar a reflexão sobre o significado da inclusão escolar para cada professora, proporcionando uma discussão coletiva de forma a construir, naquele momento, uma compreensão mais ampla e crítica sobre o que é incluir.

Algumas perguntas foram disparadoras da discussão, como: Afinal, o que é incluir? Será que inclusão equivale a Adaptar as atividades? Manter o aluno dentro de sala? Apenas aceitar que o aluno na turma sem promover sua participação? Tratar o aluno como responsabilidade exclusiva do profissional de apoio? Achar que inclusão é tarefa só da escola?

Na discussão partiu-se da noção de Kupfer (2007) sobre inclusão. Para ela, a inclusão não deve ser vista como um simples ato de inserir o aluno na sala comum, mas como um processo de reconhecimento das diferenças e promoção da equidade. A autora afirma que “a inclusão implica mudanças na estrutura da escola, na organização do trabalho pedagógico e, sobretudo, na formação de professores” (p. 27).

A discussão destacou que incluir não se refere a apresentar uma atividade adaptada ou diferente para o aluno, assim como não se restringe a questões de acessibilidade como aumentar uma letra ou um espaço da atividade. Incluir é perceber até que ponto o aluno precisa de você.

As professoras mencionam que a inclusão ultrapassa os limites da sala de aula, pois, para elas, muitas vezes, o processo de inclusão esbarra em entraves burocráticos e estruturais que não estão sob o controle direto da equipe escolar, como a demora no acesso aos laudos para conseguir monitores, a dificuldade de diálogo com famílias e serviços externos (psicologia, saúde e assistente social).

A professora R mencionou que: “a escola está recebendo tarefas que não eram nossas sozinhas”. Essa fala remete a sobrecarga que as escolas vêm sofrendo, e que as vezes recai sobre o professor quando o exige é que resolva, de

forma solitária, determinadas questões que exigem respostas de diferentes setores da rede como psicologia, saúde e assistente social.

Como afirma Mantoan (2003), a inclusão não pode ser tarefa exclusiva da escola e dos professores, mas sim uma responsabilidade coletiva, que demanda políticas públicas eficazes e o compromisso de toda a sociedade.

Além disso, a família e a escola são os principais contextos de promoção do desenvolvimento social e educacional das crianças. A compreensão da dinâmica das relações familiares é essencial para a compreensão do indivíduo especial, e, para que as propostas pedagógicas e clínicas tenham êxito, é primordial que haja um trabalho paralelo com os familiares, já que as intervenções buscam promover efeitos recíprocos em cada um dos membros. A inclusão da criança com TEA em escola regular pode trazer benefícios ao aluno e aos pais, principalmente quando ocorre parceria efetiva entre escola e família, e isso tem despertado interesse de pesquisadores (Serra, 2010; Cunha, 2009; Bosa e Camargo, 2009; Bosa, 2002).

Ao final do encontro, foi concluído que a inclusão vai além da simples presença física dos estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas nas salas regulares, e sim que a verdadeira inclusão só acontece quando há o comprometimento coletivo de transformar o sistema educacional em um espaço justo, acessível e significativo para todos. É um caminho desafiador, mas essencial para a construção de uma sociedade mais humana e democrática.

4.2.2 Segundo encontro

O segundo encontro foi dedicado à análise das barreiras que dificultam a inclusão efetiva dos alunos (TEA) e à discussão de estratégias pedagógicas que possam favorecer ou (não) a sua participação e aprendizagem. Esse momento de formação foi muito importante, pois iniciamos lendo alguns relatos de adolescentes no espectro autista falantes e não falantes, falando sobre suas vivências no processo da inclusão.

A discussão partiu através de trechos extraídos do artigo: “A inclusão escolar nas autobiografias de autistas” escrito pela psicóloga e psicanalista Marina Bialer (2015). Seguem os trechos abaixo:

"Era terrível ter experts (especialistas) falando um com o outro sobre mim, e ouvir eles errados nas suas observações e interpretações, mas não ser capaz de contar para eles" (Kedar, 2013, p. 47 apud Bialer, 2015, p.486).

"Eu quero que as pessoas saibam que não falar não é o mesmo que não pensar; que motricidade fina pobre não é o mesmo que não pensar; que ações impulsivas são diferentes do que não compreender a diferença de certo e errado; que expressão facial pobre não é o mesmo que não ter sentimentos; que matar as pessoas de tédio é negá-las a vida, a liberdade e a busca de felicidade" (Kedar, 2011, 21 de abril apud Bialer, 2015, p. 487).

"Um dia, eu sonho que nós poderemos crescer em uma sociedade madura onde ninguém tenha que ser 'normal ou anormal', mas apenas seres humanos, aceitando qualquer outro ser humano pronto para crescer juntos" (Mukhopadhyay, 2011, p. 90 apud Bialer, 2015, p. 491).

Esses pequenos trechos provocaram uma profunda reflexão entre as professoras. As professoras destacaram a importância de escutar o aluno com deficiência, mesmo que ele não se comunica de forma convencional. Ressaltaram também, a importância de não julgar as pessoas com base em suas habilidades físicas ou comportamentais, pois negar às pessoas com deficiências ou dificuldades a oportunidade de viver uma vida plena e significativa é uma violação desses direitos fundamentais.

As reflexões desses autores nos desafiam a repensar sobre as nossas práticas, a rever nossos preconceitos e acolher, de forma autêntica, cada aluno em sua totalidade.

Um ponto marcante foi a fala final de Kedar (2011, apud Bialer, 2015, p. 487): "Matar as pessoas de tédio é negá-las à vida, à liberdade e à busca de felicidade". Essa afirmação lembrou a todos que a inclusão verdadeira vai muito além de garantir o acesso ao espaço físico da escola, mas à aprendizagem significativa, à autonomia e à dignidade.

Após a discussão desses relatos, demos continuidade a formação a partir de três questões norteadoras que estimularam o aprofundamento do diálogo entre as

professoras: **1ª- Você já parou para pensar quais os possíveis impasses vivenciados pelos alunos autistas em nossa escola? 2ª- O que temos feito para atenuar os impasses que os alunos com TEA enfrentam no seu percurso escolar? 3ª- Como as particularidades do TEA impactam a prática docente?**

A partir dessas perguntas, as professoras levantaram muitas barreiras atitudinais, institucionais e pedagógicas:

- Falta de preparo dos professores,
- Dificuldade de socialização e interação com os colegas;
- Exclusão disfarçada de inclusão;
- Falta de políticas públicas efetivas;
- Ambientes sensorialmente sobrecarregados;
- Preconceito e desconhecimento;
- Resistência à mudança e à quebra de rotina;
- Rigidez nas metodologias de ensino;
- Falta de materiais acessíveis e recursos adaptados, entre outros.

Embora saibamos que vários avanços tenham sido conquistados, ainda existem impasses significativos que comprometem a verdadeira inclusão, são elas:

- Falta de diagnóstico precoce e de laudos atualizados,
- Despreparo de parte da equipe escolar;
- Currículo pouco flexível;
- Dificuldade de articulação entre escola, família e serviços externos;
- Sobrecarga dos professores e falta de apoio institucional efetivo;
- Atitudes capacitistas ainda presentes no ambiente escolar.

As particularidades dos alunos com TEA impactam significativamente à prática docente exigindo que o professor repense suas estratégias pedagógicas:

- Planejamento adaptado;
- Busca por formação contínua;
- Desenvolvimento de práticas comunicativas acessíveis;
- Mediação de comportamentos desafiadores;
- Uso de interesses específicos como estratégia pedagógica;

- Adaptação do ambiente físico e sensorial.

A escola, enquanto espaço de formação humana, precisa repensar suas práticas, seus tempos e seus espaços, tornando-se mais flexível, acolhedora e responsiva às demandas da neurodiversidade. Isso significa, entre outras coisas, criar um ambiente que valorize a individualidade, que ofereça segurança emocional e que favoreça a participação ativa de todos os estudantes com ou sem deficiência. Nesse processo, o professor tem um papel central e desafiador

Acolher as particularidades de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e, ao mesmo tempo, garantir uma experiência educativa verdadeiramente inclusiva, é um desafio que exige conhecimento, empatia, flexibilidade e compromisso ético com a diversidade. Esse acolhimento começa pela compreensão de que o aluno com TEA não deve ser moldado à escola, mas a escola é que deve se adaptar às suas necessidades. Cada aluno é único em seu modo de perceber o mundo, de se comunicar, interagir e aprender. Por isso, a prática pedagógica precisa ser sensível e responsiva às suas singularidades.

4.2.3 Terceiro encontro

No terceiro encontro, tivemos como foco: “os desafios da formação docente voltada para a educação inclusiva reconhecendo os desafios enfrentados pelas professoras e a importância de construir um trabalho colaborativo”. Para nortear a conversa, lançamos a seguinte pergunta: “De que forma cada professor se sente e lida com os desafios da inclusão do aluno com TEA?”.

A partir dessa provocação, emergiram relatos que evidenciaram tanto as inseguranças quanto os esforços dos docentes no enfrentamento dos desafios diários. Muitos expressaram sentimentos de medo, incerteza e, em alguns casos, de impotência frente às especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente quando não dispõem de formação adequada ou de apoio especializado contínuo. Outras ressaltaram a sobrecarga, fruto da ausência de recursos pedagógicos acessíveis, falta de acompanhamento multiprofissional e, sobretudo, de uma cultura escolar ainda em processo de amadurecimento quanto à inclusão.

Após ouvirmos os relatos sobre os desafios enfrentados pelas professoras para a inclusão dos alunos com TEA, ficou evidente que a inclusão não é um caminho pronto ela é um processo coletivo, feito de tentativas, escuta, aprendizados e, principalmente, de sentidos que vamos construindo juntos.

Como estratégia e sensibilização coletiva, foi proposto as professoras uma dinâmica com o tema: “Tecendo sentidos, construindo a inclusão”. A proposta surgiu a partir das falas que expressaram sentimentos de medo, impotência, incerteza, frustrações e sobrecarga frente à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa dinâmica teve como objetivo favorecer a escuta, a empatia e a reflexão sobre os sentimentos e desafios enfrentados pelas professoras no processo de inclusão de alunos com TEA. Ela foi desenvolvida em quatro etapas apresentadas a seguir:

1) Primeira etapa: As professoras foram convidadas a se posicionarem em círculo. Nessa etapa inicial, foi lançada uma pergunta reflexiva: “Quando você escuta a palavra **INCLUSÃO**, o que sente?”. As falas compartilhadas revelaram muitos sentimentos positivos, como desejo, motivação, compromisso, esperança e perseverança, mas também, sentimentos de angústias, medo, ansiedade, insegurança.

2) Segunda etapa: Cada professora recebeu um pedaço de cartão e foi convidada a responder, de forma anônima, no cartão, à seguinte pergunta: “O que sentem diante dos desafios de incluir um aluno com TEA: medos, frustrações, angústias, alegrias, dúvidas...” A proposta da atividade foi para que as professoras pudessem se expressar, mesmo que de forma anônima, seus sentimentos sem ter culpa de seus julgamentos.

3) Terceira etapa: Os cartões foram colocados em uma caixa e, em seguida, um facilitador sorteou aleatoriamente os cartões da caixa e leu em voz alta, sem identificar os autores. Esse momento foi muito bom, pois todas as professoras ali presentes puderam perceber que as angústias, medos e dúvidas não eram isoladas e sim coletivas. Assim como diz o ditado: “Todas estão nadando na mesma maré, mas em barcos diferentes”, o que significa que apesar de todas estarem enfrentando desafios semelhantes, cada uma lida com eles de maneira única. Por que não compartilhá-las? Ficou evidente que a escuta ativa, a empatia, o respeito, a

solidariedade e a troca de saberes entre os profissionais são elementos essenciais para construir práticas inclusivas mais efetivas.

4) Quarta etapa: Ocorreu a culminância do trabalho. Após a discussão, o grupo reconheceu que a inclusão não é uma responsabilidade isolada, mas sim uma construção conjunta, que exige formação continuada, sensibilização da comunidade escolar e compromisso ético com a diversidade. Ficou o entendimento de que, embora o caminho seja desafiador, é possível superar as barreiras quando se trabalha de forma colaborativa, buscando constantemente ressignificar práticas, romper paradigmas e fortalecer a rede de apoio ao aluno com TEA. Para encerrar, foi proposto um exercício de síntese e fortalecimento coletivo na confecção de um cartaz com o seguinte título: “Não estamos sozinhos: juntos pela inclusão”.

Imagem 1 – Encontro formativo



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Imagem 2 – Produção do cartaz



Fonte: Acervo pessoal (2025).

Imagem 3 – Finalização dos quatro encontros



Fonte: Acervo pessoal (2025).

5 ENTRE REFLEXÕES E SENTIDOS: O QUE REVELARAM AS PROFESSORAS SOBRE A EXPERIÊNCIA DIANTE DOS DESAFIOS ENCONTRADOS NA INCLUSÃO ESCOLAR?

Este capítulo apresenta os principais achados da pesquisa a partir das vozes das professoras que participaram do estudo. As falas, marcadas por vivências singulares, revelam não apenas os desafios enfrentados no cotidiano da inclusão escolar, mas também os sentidos que essas profissionais atribuem a essa prática. Entre inquietações, aprendizados e resistências, emergem percepções que permitem compreender, de forma mais profunda, como a inclusão é vivida no chão da escola.

Ao reunir essas reflexões, buscamos não apenas evidenciar dificuldades estruturais e pedagógicas, mas também iluminar os caminhos possíveis construídos por quem está diretamente envolvido com o processo educativo de estudantes com deficiência.

5.1 UM ESPAÇO DE ESCUTA E VALIDAÇÃO DAS PRÁTICAS DOCENTES

A partir dos questionários e dos grupos formativos, percebeu-se o quanto um espaço de escuta é importante. Escutar o outro faz com que as pessoas se tornem mais empáticas e cria possibilidades de fazer o melhor. As professoras comentaram que, ao serem ouvidas, perceberam que não estão sozinhas e se sentiram mais seguras e confiantes para enfrentar os impasses da inclusão. Elas acrescentaram que seria benéfico se as escolas tivessem, pelo menos uma vez por semestre, esses momentos de escuta e trocas entre elas; certamente, esses momentos fortaleceriam a formação continuada, fariam com que refletissem com mais profundidade sobre as práticas pedagógicas, compartilhariam experiências diante do enfrentamento dos desafios e proporcionariam um momento de diálogo e acolhimento.

Os encontros foram construídos de forma dialógica, com espaço para que cada professora pudesse trazer suas vivências, angústias, desafios e também as conquistas no trabalho com estudantes com TEA. Esse movimento revelou a

importância de criar espaços seguros dentro da escola, onde os profissionais da educação possam se sentir ouvidos, acolhidos e fortalecidos no enfrentamento dos desafios diários da inclusão.

Ao discutir as experiências concretas, percebeu-se que muitos dos desafios não estavam relacionados apenas às características dos alunos, mas também às lacunas na formação inicial dos docentes, à ausência de apoio técnico especializado contínuo e às dificuldades estruturais presentes no contexto escolar.

A Especialista em Educação Básica afirmou que seria interessante manter esses momentos de diálogo, pois eles contribuem para a valorização do professor, para o aprimoramento das práticas pedagógicas e, conseqüentemente, para uma educação mais inclusiva, humanizada e de qualidade para todos os alunos.

5.2 LEGISLAÇÃO E POSSIBILIDADES

As reflexões surgidas ao longo da formação se entrelaçam com as diretrizes legais que orientam a educação especial no Brasil, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a LDB (Lei n.º 9.394/96), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n.º 13.146/2015) e a Lei Berenice Piana (Lei n.º 12.764/2012), que reconhece o autismo como uma deficiência para fins legais. Tais normativas garantem o direito à inclusão e à aprendizagem dos alunos, público-alvo da educação especial, mas também exigem dos profissionais da educação uma postura ética, reflexiva e comprometida com a construção de práticas pedagógicas acessíveis e significativas.

A formação, portanto, foi mais que um evento pontual: foi uma oportunidade para repensar as possibilidades de atuação docente, ampliar olhares e articular teoria e prática à luz da legislação vigente. A partir dessas vivências e dos marcos legais, buscamos refletir sobre o papel da formação continuada como instrumento de transformação das práticas escolares e de fortalecimento da inclusão de alunos com TEA no cotidiano das escolas.

Outro aspecto relevante evidenciado durante a formação foi a importância do professor como agente de transformação. Ao se apropriar das legislações e refletir sobre sua prática, o docente passa a reconhecer-se como sujeito capaz de provocar mudanças reais na cultura escolar. Mais do que aplicar estratégias ou adaptar

conteúdos, trata-se de assumir uma postura ética e comprometida com a equidade, valorizando as diferenças como parte constitutiva do processo educativo.

Essa conscientização também revela o papel do professor como mediador entre os direitos assegurados em lei e a realidade concreta da sala de aula. Ao compreender as garantias previstas na LDB, no Estatuto da Pessoa com Deficiência e nas demais normativas, o educador amplia sua capacidade de reivindicar condições adequadas para o ensino, planejar com intencionalidade e dialogar com os demais profissionais da escola e com as famílias. Nesse contexto, o conhecimento legal deixa de ser apenas informativo e se torna formativo, potencializando a ação pedagógica.

Além disso, a leitura atenta da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) contribuiu para o reconhecimento da importância de práticas pedagógicas centradas nas necessidades dos alunos, respeitando seus tempos, modos de aprender e trajetórias de vida. Essa política aponta para a valorização da diversidade como eixo estruturante da escola, reforçando o papel do professor como aquele que acolhe, escuta e reinventa a prática para que todos os estudantes se sintam pertencentes ao espaço escolar.

Durante a formação, também foi possível debater sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um direito previsto em legislação, mas que não substitui o papel do professor regente na construção de estratégias acessíveis e significativas. A inclusão não acontece apenas na sala de recursos, ela começa e se concretiza na sala de aula comum, onde o vínculo afetivo, o planejamento pedagógico e as adaptações curriculares são indispensáveis para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, inclusive aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Outro ponto importante diz respeito à articulação entre o trabalho pedagógico e os princípios de universalização do acesso e permanência. Garantir que todos aprendam não é tarefa simples, especialmente diante das dificuldades estruturais enfrentadas por muitas escolas públicas. Ainda assim, a formação mostrou que, mesmo em contextos desafiadores, é possível criar ambientes mais inclusivos por meio da escuta ativa, do trabalho colaborativo e da prática pedagógica fundamentada nas diretrizes legais.

A troca de experiências entre os professores participantes revelou como pequenas mudanças de postura e atitude podem impactar positivamente a vivência

escolar dos alunos com TEA. A escuta qualificada das famílias, a flexibilização de atividades, o uso de recursos visuais e a valorização dos interesses da criança são exemplos de estratégias que emergiram da formação e que têm base nas diretrizes da educação inclusiva.

Por fim, a formação não apenas reafirmou a importância do conhecimento da legislação, mas também fortaleceu a dimensão humana do trabalho docente. A inclusão não se faz apenas com normas e decretos, mas com empatia, disposição para aprender continuamente e coragem para enfrentar os desafios cotidianos.

5.3 MUDANÇA DE CONCEPÇÃO

A escuta dos trechos do texto da autora Bialer (2015), intitulado “A inclusão escolar nas autobiografias de autistas”, possibilitou às professoras uma mudança significativa de concepção a partir dos relatos dos próprios autistas. Essa escuta ativa e sensível não apenas tocou emocionalmente as professoras envolvidas, mas também provocou reflexões profundas sobre suas práticas pedagógicas. Muitas relataram que, até então, nunca haviam tido acesso direto a narrativas de pessoas com autismo, e que isso lhes abriu um novo horizonte de compreensão. Ao ouvir os autistas contando, em primeira pessoa, suas vivências dentro do espaço escolar, perceberam o quanto determinadas atitudes, que antes pareciam neutras ou corretas, podiam representar verdadeiros obstáculos à aprendizagem e ao bem-estar desses estudantes.

A formação promovida, ao trazer essas vozes para o centro do debate, contribuiu para desconstruir ideias pré-concebidas que ainda predominavam no cotidiano escolar, como a crença de que todos devem seguir um mesmo ritmo ou que a inclusão se resume à presença física do aluno em sala. Houve um movimento de tomada de consciência sobre a importância de criar estratégias pedagógicas flexíveis, respeitando os diferentes modos de ser, aprender e se expressar. Isso evidenciou que práticas realmente inclusivas devem partir da escuta, da observação atenta e da valorização da individualidade.

Além disso, a experiência reforçou o papel da formação continuada como um caminho essencial para que os profissionais da educação possam repensar suas concepções e aprimorar suas práticas. A troca de saberes entre os pares, mediada por textos sensíveis e discussões significativas, fortaleceu a construção de um olhar

mais humano e empático sobre a inclusão. Não se trata apenas de cumprir diretrizes legais, mas de assumir uma postura ética e comprometida com o direito de todos à educação de qualidade.

Essa mudança de olhar não acontece de forma instantânea, mas se constrói ao longo do tempo, com abertura ao diálogo, disposição para rever práticas e vontade de aprender com o outro, especialmente com aqueles cujas vozes historicamente foram silenciadas. O processo vivido pelas professoras demonstra que é possível transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, desde que se esteja disposto a escutar, refletir e agir com intencionalidade e sensibilidade.

5.4 SABER DOCENTE

O momento de formação mostrou um caminho potente para fortalecer práticas inclusivas no contexto escolar. A experiência vivida junto às professoras, por meio da formação desenvolvida sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), revelou a riqueza das trocas de saberes que ocorrem quando se cria espaço para o diálogo, a escuta e a construção coletiva de conhecimentos. Mais do que transmitir conteúdos, esse momento formativo foi atravessado pela escuta sensível das experiências docentes, pelos desafios enfrentados no cotidiano escolar e pelo desejo comum de promover uma educação de fato inclusiva.

Houve um momento na formação onde cada professora expressou suas inquietações e apresentou soluções criativas que já vinham dando certo em suas práticas pedagógicas. Esse compartilhamento enriqueceu o grupo, pois permitiu que as professoras conhecessem novas estratégias e adaptações mais coerente com as realidades dos alunos.

Esse momento de formação despertou nelas um olhar com compreensão e afeto, entendendo que, por trás de comportamentos vistos como 'inadequados', há indivíduos com desejos, sentimentos e habilidades, que precisam de escuta, acolhimento e de abordagens pedagógicas mais inclusivas. Foi um momento enriquecedor, as professoras compartilharam estratégias que em suas aulas davam certas e expuseram as dificuldades que nelas encontraram. Com isso, ficou evidente como o conhecimento não é algo pronto e acabado e sim contínuo e coletivo.

A inclusão escolar é um desafio e não deve ser enfrentada de forma isolada, mas sim de forma colaborativa e as trocas de saberes são essenciais para tornar o percurso mais significativo e enriquecedor.

O professor, ao se reconhecer como protagonista da inclusão, passa a enxergar o potencial de transformação que existe em sua prática e o quanto sua escuta e sensibilidade são fundamentais para garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com os avanços nas políticas educacionais inclusivas, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a inclusão de estudantes com TEA ainda é marcada por diversas barreiras, especialmente relacionadas à prática docente. Este trabalho teve como objetivo investigar os desafios enfrentados por quatro professoras no processo de inclusão escolar de alunos com TEA. Diante desse cenário, surgiu a seguinte pergunta: quais são os principais desafios enfrentados por quatro professoras no processo de inclusão na aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Escola Municipal "Luz do Amanhã"?

No referencial teórico, foram abordadas algumas leis e documentos legais que respaldam a educação inclusiva, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a LDB (Lei nº 9.394/96), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012), que reconhece o autismo como uma deficiência para fins legais. Tais normativas garantem o direito à inclusão e à aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial, mas também exigem dos profissionais da educação uma postura ética, reflexiva e comprometida com a construção de práticas pedagógicas acessíveis e significativas.

Dentre todos os documentos legais, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) se destaca como um marco decisivo na defesa da escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (incluindo o TEA) e altas habilidades/superdotação em classes comuns. Essa política propõe a substituição do modelo segregador por um sistema educacional inclusivo, em que todas as escolas devem se organizar para atender à diversidade dos estudantes, promovendo o direito à convivência, à aprendizagem e ao desenvolvimento.

A inclusão de alunos com TEA representa um avanço importante na garantia do direito à educação para todos. No entanto, esse processo é marcado por inúmeros desafios, sobretudo no que diz respeito à prática docente. A análise dos questionários realizados com as professoras revelou diversos obstáculos enfrentados no dia a dia, como a falta de formação continuada para lidar com as especificidades dos alunos, o despreparo para adaptar atividades, a dificuldade em lidar com crises e comportamentos agressivos, a escassez de materiais adequados e tecnologias assistivas, dificuldades nos vínculos e na comunicação, além da insegurança e de outros impasses.

Durante os momentos de formação, a escuta dos relatos de experiência das professoras permitiu evidenciar não apenas os desafios estruturais e pedagógicos, mas também possibilitou compreender como elas lidavam com as exigências da inclusão, quais estratégias utilizavam e que tipo de apoio consideravam necessário para uma prática mais justa e significativa para todos os alunos.

A elaboração deste trabalho possibilitou refletir sobre os desafios e as possibilidades da inclusão escolar a partir da escuta e da prática docente. As formações realizadas com as professoras, centradas na troca de saberes sobre o autismo, foram fundamentais para provocar mudanças de concepção e ampliar o olhar sobre as necessidades e potencialidades dos alunos público-alvo da educação especial.

Ao entrarem em contato com trechos do texto de Bialer (2015), que traz relatos de pessoas autistas, as educadoras puderam compreender com mais sensibilidade as barreiras, visíveis e invisíveis, enfrentadas por muitos estudantes no cotidiano escolar. Essa escuta, mediada pela formação, reforçou a importância do conhecimento e da empatia como ferramentas para transformar práticas pedagógicas.

Além disso, o estudo evidenciou que a atuação docente se fortalece quando está ancorada em diretrizes legais consistentes, como a LDB, o Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esses marcos legais, ao dialogarem com as experiências formativas vividas, mostram que a inclusão exige compromisso ético, formação contínua e ações colaborativas entre os diversos sujeitos que compõem a escola.

Após a análise profunda de todos os achados e reflexões trazidos ao longo deste estudo, reforça-se que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro

Autista na escola comum não se resume ao cumprimento de leis ou à presença física desses estudantes em sala de aula. Trata-se de um processo contínuo que exige escuta sensível, formação permanente, colaboração entre os profissionais da educação e compromisso ético com a diversidade. As vozes das professoras participantes revelaram tanto os desafios enfrentados no cotidiano escolar quanto as possibilidades de transformação que emergem quando há troca de saberes, apoio institucional e abertura para aprender com o outro.

A conclusão desta pesquisa não representa um ponto final, mas sim um convite à continuidade. Os resultados colhidos apontam para a necessidade de manter e ampliar esses momentos formativos. Quem sabe, futuramente, essas formações possam ser estendidas a toda a rede municipal de Itabirito, com a participação ativa das famílias desses alunos.

Concluir este trabalho é, portanto, reafirmar que a inclusão é um caminho construído coletivamente, e que a escola precisa ser, cada vez mais, um espaço de pertencimento, respeito e aprendizagem para todos.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Educação Inclusiva: a escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Especial, 2005.

BIALER, M. A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP, v.19, n.3, p.485-492, set. /Dez., 2015.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psico educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, C. A.; CAMARGO, S. P. Autismo e inclusão: Possibilidades e limites. In: GOMES, M. (Org.). **Construindo as trilhas para a inclusão**. 1 Ed. Vozes: Vozes, v.1, p. 90-215, 2009.

BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p. 43-56, jan./abr. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. 1. ed. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

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, 23 dez. 1996.

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, 28 dez. 2012.

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

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.

CARNEIRO, V. B. **A tecnologia assistiva no processo de mediação da aprendizagem do aluno autista**. EDUCERE. PUCPR. 2015.

CUNHA, E. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2014.

CUNHA, EUGÊNIO. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas**. 4 ed. Rio de Janeiro: Wark Editora, 2016.

GRANDIN, T. **Thinking in Pictures: and other reports from my life with autism**. London: Vintage. Happé, 2006.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 2. Ed. Campinas: Autores associados, 2006.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 61079, 2011.

KUPFER, M. **Educação para o futuro: Psicanálise e educação**. São Paulo escuta. 2007.

LIBERALESSO, P., & LACERDA, L. **Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências**. Curitiba-PR: Movimento Capricha Inclusão, 2020.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo, Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David, (org). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2011.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Summus, 2015.

PETEERS, T. **Autismo: Entendimento teórico e intervenção educacional**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1998.

PIMENTEL, A. G. L.; FERNANDES, F. D. M. A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology: Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. In: VIVARTA, Veet (coord.). **Mídia e deficiência**. Brasília, DF: Andi/Fundação Banco do Brasil, 2003, p. 160-165.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção de práticas pedagógicas**. 218 f.

Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SERRA, D. C. G. A. **Inclusão de uma criança com autismo na escola regular: desafios e processos.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SERRA, D. Autismo, família e inclusão. **Polêmica, revista eletrônica**, v. 9, n. 1, p. 40 – 56, 2010.

SILVA, Maria do Carmo Bezerra de Lima; BROTHERHOOD, Rachel de Maya. **Autismo e inclusão: da teoria à prática.** In: V ECPP, Maringá, out. 2009.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental.** Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11).