

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

RÁVYLA CARVALHO LIMA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA SALA
REGULAR PARA CRIANÇAS COM TEA: UM ESTUDO DE CASO NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE
PIRIPIRI-PI**

PIRIPIRI – PI

2025

RÁVYLA CARVALHO LIMA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA SALA
REGULAR PARA CRIANÇAS COM TEA: UM ESTUDO DE CASO NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE
PIRIPIRI-PI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito para obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade
Estadual do Piauí (UESPI).

Orientador: Prof. Me Misael Carlos do
Nascimento Neto

PIRIPIRI – PI

2025

RÁVYLA CARVALHO LIMA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA SALA
REGULAR PARA CRIANÇAS COM TEA: UM ESTUDO DE CASO NOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE
PIRIPIRI-PI**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito para obtenção do grau de
Licenciatura em Pedagogia, pela Universidade
Estadual do Piauí (UESPI).

Orientador: Prof. Me Misael Carlos do
Nascimento Neto

APROVADO EM: ____/____/20____

Prof. Me Misael Carlos do Nascimento Neto
Docente da Universidade Estadual do Piauí UESPI PIRIPIRI

Prof.

Prof.

PIRIPIRI – PI

2025

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu futuro eu, que colherá os frutos desta jornada de aprendizado e crescimento.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus, porque ele está acima de tudo, em todos os momentos da minha vida, e no curso não foi diferente. Foi ele quem me deu força, paciência e coragem para chegar até aqui.

Agradeço à minha família, especialmente ao meu pai, que mesmo de longe sempre acreditou em mim e me dizia que tudo daria certo. E principalmente à minha mãe, que desde que me entendo por gente me ensinou que esse era o caminho certo. Fiz isso por mim, mas também por ela, por tudo o que sempre me mostrou e me inspirou a ser.

Agradeço também às minhas amigas Dálete e Cíntia, que foram essenciais nesse processo. Companheiras de desabafos, risadas e momentos difíceis. São amigas que quero levar para a vida toda, porque o que construímos vai muito além do curso. Quando nos conhecemos, éramos apenas meninas cheias de dúvidas sobre o futuro, e hoje somos mulheres com histórias e conquistas que nos orgulham.

Ao meu companheiro, João Marcos, obrigada por estar comigo em cada passo dessa caminhada, por me ouvir, me apoiar e estar presente em todas as conversas profundas que muitas vezes só consegui ter com você.

Agradeço também ao meu orientador, que me acompanhou nessa reta final do curso. Fico feliz por ter sido ele, porque acredito que, se fosse outra pessoa, talvez tivesse sido mais difícil. Mesmo sem conhecê-lo antes, hoje vejo que foi Deus quem colocou ele no meu caminho, no momento certo.

E, por fim, quero agradecer a mim mesma. Pelo meu esforço, pela minha coragem e por nunca ter desistido, mesmo quando tudo parecia difícil. Desistir nunca foi uma opção. Agradeço à minha força de vontade, à minha fé e à vontade de vencer na vida. Provei a mim mesma, e a quem duvidou, que sou capaz. Venci essa etapa, e sei que vou vencer muitas outras. Ainda vou chegar muito longe.

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas adotadas por professores da sala regular no atendimento a crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no município de Piripiri-PI. A partir de uma abordagem qualitativa, o trabalho busca compreender como os docentes organizam suas estratégias de ensino, enfrentam os desafios da inclusão e lidam com a diversidade no cotidiano escolar. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas, observações da didática docente e registo em diário de campo, permitindo identificar as potencialidades e limitações das práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com TEA. Participaram três professoras que atuam em turmas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Piripiri-PI. Os resultados mostraram que, embora as professoras demonstrem interesse e empenho em incluir os alunos com TEA, ainda enfrentam dificuldades quanto à falta de formação específica e de recursos adequados. Conclui-se que a inclusão efetiva depende de uma formação continuada voltada às necessidades dos estudantes com TEA e do apoio da escola e da família nesse processo.

Palavras-chaves; Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

The objective of this research was to analyze the pedagogical practices adopted by teachers in regular classrooms when working with children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early years of elementary school in the municipality of Piripiri, Piauí. Using a qualitative approach, the study seeks to understand how teachers organize their teaching strategies, face the challenges of inclusion, and deal with diversity in everyday school life. Data were collected through semi-structured interviews, observations of teaching methods, and field notes, allowing us to identify the potential and limitations of teaching practices aimed at including students with ASD. Three teachers who work in grades 1 through 4 at a public school in the municipality of Piripiri, Piauí, participated in the study. The results showed that, although the teachers demonstrate interest and commitment to including students with ASD, they still face difficulties due to a lack of specific training and adequate resources. It was concluded that effective inclusion depends on continuing education focused on the needs of students with ASD and the support of the school and family in this process.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	3
2. REFLEXÕES SOBRE AUTISMO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	6
2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA): Concepções, Identificação e Características.....	6
3.2 Educação Inclusiva e TEA: Perspectivas e desafios no cotidiano escolar.....	9
3.3 Práticas Pedagógicas Inclusivas para estudantes com TEA.....	12
3. METODOLOGIA	16
3.1 Abordagem da pesquisa.....	16
3.2 Etapas da pesquisa	18
3.3 Procedimentos de produção de dados.....	20
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA PESQUISA	26
4.1 Práticas e estratégias pedagógicas de docentes junto a alunos com TEA.....	26
4.2 O aluno para além de um diagnóstico.....	29
4.3 Compreendendo os desafios na inclusão.....	32
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	39
APÊNDICES A: ENTREVISTAS	46
APÊNDICES B: PERGUNTAS DA ENTREVISTA	56
APÊNDICES C: DIÁRIO DE CAMPO.....	57
APÊNDICES D: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA.....	63

1. INTRODUÇÃO

Trabalhar com crianças é sempre desafiador para os educadores, pois exige uma abordagem cuidadosa, paciente e aberta à adaptação constante às necessidades de cada aluno. Quando uma criança possui algum transtorno de neurodesenvolvimento, tal como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), esse desafio se intensifica, já que essas crianças requerem um suporte específico em diversas áreas do seu desenvolvimento. O processo de ensino deve ser cuidadosamente estruturado com estratégias que atendam às suas necessidades individuais, além de promover a socialização e o crescimento intelectual. Fora do ambiente escolar, é imprescindível que esse apoio se estenda à interação social, promovendo um ambiente inclusivo, respeitando as diferenças e criando oportunidades para uma aprendizagem significativa (Duarte et al., 2023).

Conforme pesquisa publicada entre 2022 e 2023 pelo Instituto Nacional de Pesquisas (INEP), observou-se no Brasil um aumento de 50% no número de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados em salas de aula regulares. Verificou-se, então, um acréscimo do número desses indivíduos de 405.056 para 607.144 (INEP, 2022; 2023).

Esse aumento contínuo demonstra a necessidade de adaptação das escolas e dos educadores a essa nova realidade, exigindo que sejam elaboradas e constantemente ajustadas estratégias de inclusão para atender às necessidades dessas crianças. Conforme estabelecido pela legislação Lei nº 13.146/2015, nenhuma instituição tem o direito de recusar a matrícula de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo fundamental garantir o acesso desses estudantes à educação.

Sob essa perspectiva faz-se necessário repensar e adaptar as atividades desenvolvidas na sala de aula, bem como as abordagens utilizadas no ensino de crianças com TEA ou outras deficiências. Essas mudanças podem ser eficazes a partir do momento em que práticas pedagógicas inclusivas, capazes de acolher as necessidades específicas de cada aluno. Para que a criança com autismo tenha condições de aprender e construir seu conhecimento, é importante investir em métodos e intervenções que utilizem recursos lúdicos. Atividades com jogos, músicas, histórias, materiais visuais e propostas interativas despertam o interesse e favorecem

a compreensão, respeitando o tempo e a forma como cada criança aprende (Duarte et al., 2023).

A escolha deste tema foi motivada desde o início da graduação em Pedagogia, a partir do contato com a disciplina de Educação Especial, que abordava os diferentes tipos de transtornos e a importância da inclusão de crianças com deficiência no ambiente escolar. Ao cursá-la despertou-me o interesse pela temática, que se intensificou durante experiência como voluntária em uma escola municipal de Piripiri, na realização do acompanhamento diário de uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Durante esse período, observou-se que alguns alunos autistas não recebiam atendimento direcionado no processo de ensino, já que, na maioria das vezes, os professores planejavam atividades voltadas para a turma em geral, sem considerar as necessidades específicas dessas crianças, que acabavam passando grande parte da aula ociosas.

Diante dessa realidade, surgiu o interesse em desenvolver a presente pesquisa, intitulada: “As práticas pedagógicas dos professores da sala regular para crianças com TEA: um estudo de caso nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Piripiri-PI”. A pesquisa foi norteadada pela seguinte questão-problema: Quais práticas pedagógicas os professores da sala regular utilizam para crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Piripiri-PI?

Perante o exposto, objetivo desta pesquisa foi compreender como são desenvolvidas as práticas pedagógicas dos professores das salas regulares, que possuem crianças com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental no município de Piripiri-PI. Por objetivos específicos, têm-se: Identificar as estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores das salas regulares para desenvolverem o ensino e promoverem aprendizagens das crianças com TEA; descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores da sala regular que lecionam para crianças com TEA; compreender os desafios enfrentados pelos docentes no processo de inclusão.

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, visando compreender de que maneira os professores das salas regulares desenvolvem suas práticas pedagógicas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Piripiri-PI. A investigação foi dividida

em duas etapas: a primeira consistiu na construção do referencial teórico, por meio de pesquisa bibliográfica em autores que discutem a temática da inclusão escolar; a segunda etapa correspondeu à pesquisa de campo, voltada para a coleta de dados que possibilitassem alcançar os objetivos específicos estabelecidos no estudo.

2. REFLEXÕES SOBRE AUTISMO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Esta seção aborda os aspectos centrais relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), incluindo as prováveis origens, a etiologia e os fatores que contribuem para o seu desenvolvimento nas fases iniciais da infância. Discute-se também a importância da identificação precoce do transtorno, a fim de evitar o agravamento de suas manifestações ao longo do tempo. São apresentados os sintomas mais comuns entre as crianças com TEA, os quais podem variar desde dificuldades na interação social com pessoas fora do círculo familiar até os desafios no processo de aprendizagem, na atenção e, em certos casos, na comunicação verbal.

Além disso, reflete-se sobre a educação inclusiva, enfatizando a responsabilidade da escola em acolher todos os alunos, promovendo sua integração ao ambiente escolar sem preconceitos ou exclusões. Esse processo exige o oferecimento de recursos e apoio adequados para garantir tanto a permanência quanto o desenvolvimento desses estudantes.

Destaca-se ainda o papel do professor como facilitador da inclusão, por meio da adoção de práticas pedagógicas que estimulem a aprendizagem, a convivência e a construção da autonomia das crianças com TEA. O objetivo da atuação docente é que esses alunos se desenvolvam integralmente, não apenas no âmbito acadêmico, mas também como cidadãos. Para isso, utiliza-se como referência o Currículo Funcional / Natural, documento que orienta os educadores na elaboração de propostas pedagógicas adaptadas às necessidades específicas desses alunos.

2.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA): concepções, identificação e características

Historicamente, a compreensão sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi marcada por visões equivocadas e censuradas. Durante décadas, crianças que apresentavam comportamentos atípicos como isolamento social, dificuldade de comunicação ou resistência a mudanças eram frequentemente rotuladas de forma negativa e excluídas do convívio escolar e social, mesmo antes de receberem um diagnóstico formal. Esse desconhecimento levava à marginalização e à negação de direitos básicos, como o acesso à educação (Camargo; Bosa, 2009).

O marco inicial na construção do conceito de autismo ocorreu com o psiquiatra austríaco Leo Kanner, que em 1943, ao estudar um grupo de onze crianças, identificou um conjunto de características comportamentais que até então não haviam sido agrupadas de forma sistemática. Entre essas características estavam: isolamento extremo, linguagem peculiar e resistência à mudança. Kanner denominou esse quadro de "autismo infantil precoce", destacando a presença de um padrão comportamental específico e recorrente (Assunção; Pimentel, 2000).

A partir desse estudo pioneiro, diversas outras pesquisas passaram a ser desenvolvidas, ampliando o conhecimento sobre o TEA, suas manifestações, causas possíveis e formas de intervenção. Atualmente, embora ainda existam desafios, há uma compreensão mais ampla e humanizada sobre o transtorno, o que tem favorecido o avanço das políticas públicas voltadas à inclusão e ao atendimento educacional especializado.

A ampliação do conhecimento sobre o TEA tem papel fundamental na promoção de uma inclusão mais efetiva, tanto no ambiente escolar quanto no convívio familiar. Quando pais e professores compreendem as características do TEA, suas manifestações e particularidades, sentem-se mais preparados para lidar com os desafios do cotidiano, adotando estratégias que respeitam o ritmo e as necessidades específicas da criança. Esse entendimento contribui para a construção de vínculos mais saudáveis, evita práticas punitivas por meio de julgamentos equivocados e favorece a criação de espaços acolhedores e estimulantes.

TEA, conforme descrito no DSM-5-TR, é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por desafios contínuos na comunicação social e na construção de relações interpessoais, acompanhados por padrões de comportamento repetitivos e interesses limitados. Essas características se manifestam nos primeiros anos de desenvolvimento, embora, em certas situações, sejam perceptíveis quando as demandas sociais se intensificam. (APA, 2022)

A forma como os sinais se apresenta sofre variações entre os indivíduos, o que exige diferentes graus de apoio conforme as necessidades de cada um. Essa abordagem reconhece a heterogeneidade do espectro autista e contribui para práticas mais personalizadas e eficazes no cuidado e na inclusão dessas pessoas. (APA, 2022)

O DSM-5-TR descreve que o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se manifesta de formas diferentes em cada indivíduo, por isso adota uma classificação baseada nos níveis de suporte necessários para a pessoa enfrentar os desafios nas interações sociais e nos comportamentos restritivos e repetitivos. Essa classificação é composta por três níveis. O Nível de suporte 1 refere-se às pessoas que precisam de apoio leve, pois possuem dificuldades na comunicação social e na adaptação a mudanças, mas conseguem realizar grande parte das atividades com algum auxílio. (APA, 2022)

No Nível de suporte 2, é exigido um apoio mais substancial, já que os desafios são mais evidentes, tanto nas interações quanto na rigidez de comportamentos, o que limita mais a participação em situações sociais e acadêmicas. Por fim, o Nível de suporte 3 corresponde aos casos em que a pessoa necessita de apoio muito significativo, devido às severas limitações na comunicação, nas interações e à presença de comportamentos altamente restritivos, o que exige intervenções constantes e planejadas. (APA, 2022)

Embora tenha ocorrido progressos significativos na compreensão do TEA, as causas pontuais ainda não foram totalmente esclarecidas. A origem do TEA é considerada multifatorial, envolvendo uma interação complexa entre fatores genéticos, ambientais e neurobiológicos. No entanto, nenhum fator isolado é suficiente para explicar completamente o transtorno. Como explica Cardoso et al. (2019, p. 24),

Apesar de claramente importantes, os fatores genéticos não atuam sozinho, sendo sua ação influenciada ou catalisada por fatores de riscos ambiental, incluindo, entre outros, a idade avançada dos pais no momento da concepção, a negligência extrema dos cuidados da criança, a exposição a certas medicações durante o período pré-natal, o nascimento prematuro ao nascer.

Diante dessa complexidade etiológica, é imprescindível que sinais comportamentais atípicos sejam observados desde os primeiros anos de vida. A identificação precoce do TEA é um passo fundamental para que a criança tenha acesso a intervenções especializadas que favoreçam seu desenvolvimento global. Quando o diagnóstico é realizado de forma antecipada, planejam-se estratégias terapêuticas e pedagógicas mais eficazes, respeitando as necessidades específicas de cada caso. Além disso, o acompanhamento desde a infância possibilita avanços significativos na comunicação, na interação social e na autonomia, reduzindo impactos negativos ao longo da vida escolar e social (Zanon; Backes; Bosa, 2014).

O TEA transcende a um simples atraso no desenvolvimento, pois envolve características específicas que impactam diretamente o modo como o indivíduo percebe, interage e responde ao mundo ao seu redor. As dificuldades persistentes nas interações sociais e na comunicação, aliadas aos padrões de comportamento restritos e repetitivos, exigem uma atenção especializada desde os primeiros sinais (Zanon; Backes; Bosa, 2014).

O TEA é uma condição que tem origem ainda na fase inicial do desenvolvimento, sendo parte do indivíduo desde o nascimento. Trata-se de um transtorno de natureza neurológica e permanente, ou seja, não é algo que surge ao longo da vida ou que possa ser “curado”, mas sim compreendido e acompanhado com intervenções adequadas. Os avanços da ciência e a crescente atenção da sociedade para o tema, facilitam a identificação dos sinais do TEA se comparado a anos atrás, isso advém de estudos e pesquisas sobre o assunto.

O autismo geralmente aparece antes dos 36 meses de vida da criança, tendo a sua manifestação variando de acordo com o comprometimento que o indivíduo apresenta. Enquanto alguns são afetados de maneira leve, quase que imperceptível, outros sofrem interferências mais sérias, que tendem a se agravar cada vez mais no decorrer do tempo, se não forem diagnosticadas e tratadas logo no início. Neste sentido, o quanto antes sejam feitas as intervenções maiores são as chances de amenizar tais comprometimentos (Silva; Silva; Asfora, 2015, p.2).

Muitas vezes, é no ambiente escolar que os primeiros sinais do Transtorno do Espectro Autista são percebidos. Os professores, ao acompanharem diariamente o desenvolvimento das crianças, acabam notando comportamentos que fogem ao padrão esperado para a idade, como dificuldades de interação com os colegas, atraso na fala, pouca resposta a estímulos ou comportamentos repetitivos. Essa observação atenta por parte da escola é fundamental, pois permite que a família busque avaliação especializada, contribuindo para que o diagnóstico e as intervenções ocorram o quanto antes. Sendo assim, o papel da escola não se limita apenas ao ensino, mas também à percepção /sensibilização perante as necessidades de cada aluno, sendo um ponto de apoio importante na identificação e no acompanhamento de crianças com TEA.

2.2 Educação Inclusiva e TEA: perspectivas e desafios no cotidiano escolar

Para Meneses e Sousa (2022), a escola desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, sendo um espaço privilegiado para a construção de valores, conhecimentos e vínculos sociais. Mais do que um local de transmissão de conteúdo, ela se configura como um instrumento de humanização, pois contribui para o desenvolvimento pleno dos sujeitos e para a promoção da igualdade de oportunidades.

No entanto, ao longo da história, a educação foi marcada por práticas excludentes e por longos períodos de segregação, com destaque para as pessoas com deficiência. Diversos marcos históricos evidenciam a negação do direito à aprendizagem a determinados grupos, o que reforça a importância de se discutir uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize as diferenças como parte do processo de transformação social.

Embora o conhecimento sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a importância da inclusão escolar tenham avançado nos últimos anos, ainda são frequentes situações de exclusão enfrentadas por crianças com esse diagnóstico. É comum, por exemplo, que escolas aleguem falta de infraestrutura para recusar a matrícula de alunos autistas, ou até mesmo justifiquem a negativa com a desculpa de turmas lotadas, sendo posteriormente desmentidas quando outras crianças, sem deficiência, são aceitas.

Além disso, muitos professores ainda não possuem formação adequada para lidar com a diversidade em sala de aula e, por isso, não atendem as necessidades específicas desses estudantes de forma satisfatória. Como resultado, os alunos com TEA permanecem isolados, sem participar das atividades propostas, permanecem na sala de aula apenas aguardando o fim do turno escolar, o que compromete de forma significativa seu desenvolvimento acadêmico e social.

Contudo, essa não deveria ser a realidade vivenciada nas instituições de ensino. Espera-se que a escola esteja preparada para receber e atender adequadamente todos os estudantes, independentemente de suas características ou necessidades específicas. Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994, p. 3) afirma que “as escolas devem acolher todas as crianças, sem levar em consideração suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”, reforçando o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Segundo Zanette, Furtado e Andrade (2021, p. 92), o ambiente contribui para o desenvolvimento de crianças com neurodivergências, quando é livre de preconceitos e aberto à diversidade. A escola, por ser um espaço de convívio social e troca de experiências, permite que esses alunos interajam com diferentes pessoas, ampliem seus horizontes e adquiram novos conhecimentos. Além do ambiente familiar, ela é considerada um dos contextos mais favoráveis para o fortalecimento de habilidades cognitivas, sociais e emocionais, pois contribui de forma significativa para o processo de inclusão e aprendizagem.

O aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pode adquirir diversos benefícios no ambiente escolar, principalmente no que se refere à socialização, à comunicação e à interação com os colegas e professores. A vivência em um espaço inclusivo e acolhedor favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e emocionais que, muitas vezes, não são estimuladas com a mesma intensidade em outros contextos.

Quando esses estímulos são oferecidos desde os primeiros anos escolares, eles têm um impacto positivo no processo de aprendizagem e no desenvolvimento global da criança. Isso porque, por meio das interações sociais que ocorrem no cotidiano escolar, o aluno com TEA tem a oportunidade de aprender por observação, imitação e pela mediação pedagógica intencional, adquirindo habilidades que são fundamentais para sua autonomia e inclusão efetiva na sociedade (Silva, 2024).

Para que essas interações sociais ocorram de forma significativa e satisfatória para o desenvolvimento da criança com TEA, deve-se levar em consideração que a escola esteja preparada para atender às suas necessidades específicas. Nesse sentido, Zanette, Furtado e Andrade (2021) reiteram a importância da escola como um espaço indispensável para o desenvolvimento de crianças com TEA, ressaltam a necessidade de incentivar a formação e a capacitação dos professores na área da educação especial.

Nessa perspectiva, faz-se necessário promover a especialização docente voltada ao atendimento das especificidades do aluno com TEA, bem como ao suporte às famílias. Essa articulação entre escola e família, conforme apontam os autores, potencializa o processo de ensino e aprendizagem, deixando-o mais eficaz e significativo, já que envolve os principais contextos de convivência da criança.

A missão de transformar a escola comum em um espaço que promove de forma contundente as práticas inclusivas requer o envolvimento de todos os que compõem o ambiente escolar, desde a equipe gestora, professores e demais profissionais da educação até os próprios alunos e a comunidade em geral. A inclusão do aluno com TEA não deve ser entendida como responsabilidade isolada de um único profissional, mas sim como uma ação conjunta. Para que essa inclusão ocorra de forma efetiva, é fundamental que toda a equipe esteja preparada, sensibilizada e comprometida com práticas pedagógicas que respeitem as diferenças e promovam o desenvolvimento de todos os estudantes (Silva Neto et al., 2018).

Outro aspecto relevante a ser destacado, conforme aponta Cunha (2020), é que a educação oferecida pela escola não deve ter como objetivo moldar ou padronizar o comportamento da criança com TEA para que ela se encaixe no ambiente escolar. Ao invés disso, a proposta educativa deve respeitar as particularidades do aluno, promovendo estratégias que o auxiliem na superação de suas dificuldades, no desenvolvimento de suas habilidades e na construção de sua autonomia. A inclusão efetiva, segundo o autor, ocorre quando o estudante é acolhido em sua singularidade e tem acesso aos recursos necessários para aprender e se desenvolver de forma significativa.

O processo de inclusão escolar não acontece de forma espontânea; ele envolve uma série de fatores que precisam ser constantemente lembrados e colocados em prática. Quando há união e compromisso coletivo em torno da inclusão, envolvendo toda a comunidade escolar e as famílias, os resultados tendem a ser mais significativos. É por meio do diálogo entre escola e família que se constroem soluções, esclarecem-se dúvidas e compartilham-se ideias, fortalecendo o processo de inclusão. Essa troca constante representa um elemento essencial para que o ensino-aprendizagem ocorra de forma efetiva, contribuindo também para o desenvolvimento pessoal e intelectual das crianças com TEA.

2.3 Práticas Pedagógicas Inclusivas para estudantes com TEA

Para compreender as práticas pedagógicas inclusivas, é importante, antes, retomar o conceito de práticas pedagógicas apresentado por Franco (2012), que

destaca os elementos que as caracterizam. De acordo com a autora, essas práticas consistem em:

[...] práticas que se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por dada comunidade social. [...] enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociação e deliberações com um coletivo (FRANCO, 2012, p. 154).

Portanto, refere-se ao conjunto de atitudes e intervenções planejadas pelo docente com o propósito de favorecer o processo de aprendizagem dos alunos, tanto no ambiente da sala de aula quanto em outros contextos escolares. Essas ações são guiadas por uma intencionalidade pedagógica e buscam oferecer respostas práticas aos desafios que surgem no cotidiano educacional.

As práticas pedagógicas, para serem efetivas, devem estar alinhadas a um currículo que contemple a diversidade dos estudantes e favoreça o aprendizado de todos. Um currículo bem estruturado orienta o planejamento do professor, garantindo que os conteúdos, metodologias e avaliações estejam organizados de forma acessível e significativa. No caso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa organização curricular torna-se ainda mais relevante, pois permite a adaptação de estratégias que respeitem o ritmo, os interesses e as necessidades específicas de cada indivíduo (Costa, 2017).

O desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é essencial para promover um processo educativo mais justo e acessível. Essas práticas envolvem a adaptação de estratégias didáticas, a utilização de diferentes recursos pedagógicos e a criação de um ambiente escolar que respeite as singularidades de cada aluno. Para isso, é necessário que o professor esteja sensibilizado e capacitado para reconhecer as necessidades específicas do aluno com TEA, favorecendo sua participação nas atividades escolares e seu desenvolvimento integral (Costa, 2017).

Segundo Cunha (2017), o professor tem um papel essencial na formação do aluno, não apenas no aspecto acadêmico, mas também no desenvolvimento de habilidades básicas e funcionais que são fundamentais para a vida em sociedade. Esse papel mediador exige do educador um olhar atento às necessidades individuais dos estudantes. É essencial que o professor tenha conhecimento sobre as especificidades envolvidas, compreendendo que cada criança possui modos próprios de se relacionar com o ambiente e de responder aos estímulos. Nesse contexto,

[...] o professor deverá construir um trabalho de mediação nas relações entre os alunos e os objetos de aprendizagem, trabalhar coletivamente em grupos, fazer as intervenções de variadas formas e promover um atendimento diversificado aos alunos, de acordo com suas necessidades de aprendizagem (Teixeira; Bernardelli, 2017 p.171).

Costa (2017), evidencia que o trabalho pedagógico deve ir além da simples transmissão de conteúdos escolares, abrangendo também o ensino de comportamentos e competências que favoreçam a autonomia, a comunicação e a convivência social. Para que isso aconteça, o educador precisa conhecer todas as características e dificuldades que abrangem esse transtorno, pois cada criança tem sua própria maneira de agir e se comportar.

Práticas pedagógicas inclusivas verdadeiramente eficazes são aquelas que promovem transformações no ambiente escolar e nos indivíduos que dele participam, sem anulá-los, mas ressignificando suas experiências. Essas práticas devem considerar os direitos e deveres dos alunos, valorizando o coletivo e favorecendo a construção de uma convivência mais equitativa e participativa.

Portanto, é fundamental que os docentes se preocupem com a prática educativa, traçando uma metodologia voltada para a inclusão escolar, partindo do princípio de que todas as pessoas, com ou sem deficiência, têm o direito de estudar juntas para crescerem como cidadãos capazes de contribuir para a qualidade da vida em sociedade. (Teixeira, Bernardelli, 2017, p. 185).

Nesse sentido, a prática pedagógica inclusiva demanda do professor não apenas o domínio de conteúdo, mas também a sensibilidade para reconhecer e valorizar as diferenças individuais, adaptando estratégias e recursos que atendam às necessidades de todos os alunos. É por meio dessa postura reflexiva e comprometida que se promove um ambiente educacional mais justo, onde a diversidade é respeitada e o aprendizado coletivo é enriquecido pela colaboração entre estudantes com diferentes habilidades e experiências.

Para isso, é necessário adotar práticas que favoreçam a concretização desse propósito, destacando-se a relevância da remodelação da prática pedagógica do professor no ensino de crianças autistas. Essa prática precisa estar inserida e alinhada ao contexto em que é aplicada, devendo também se modificar conforme as circunstâncias. O trabalho com crianças com TEA requer estratégias que promovam seu desenvolvimento em todos os aspectos, nesse contexto, Suplino (2005) apresenta o Currículo Funcional Natural (CFN) como uma alternativa pedagógica que visa ao

desenvolvimento de habilidades úteis no cotidiano. Essa proposta tem como foco a aprendizagem de competências de forma contextualizada e significativa, favorecendo a independência dos educandos em situações da vida diária.

O currículo em questão tem como principal objetivo colocar a criança com deficiência no centro do processo educativo, propondo atividades que respeitem suas especificidades e valorizem suas habilidades individuais. Essa abordagem reconhece que cada aluno possui formas distintas de aprender, e por isso, defende a utilização de estratégias diversificadas de ensino que favoreçam a aprendizagem significativa. Além disso, destaca-se a importância da participação ativa da família, que, ao colaborar com a escola, contribui para a construção de práticas pedagógicas mais eficazes e alinhadas às reais necessidades da criança. Assim, Suplino (2005, p.13) diz que:

O termo funcional refere-se à maneira como os objetivos educacionais são escolhidos para o aluno, enfatizando-se que aquilo que ele vai aprender tenha utilidade para sua vida no momento atual ou à médio prazo. O termo natural diz respeito aos procedimentos de ensino utilizados, colocando-se em relevo fazer o ambiente de ensino e os procedimentos os mais semelhantes possível ao que pode ocorrer no cotidiano.

Dessa forma, a proposta do Currículo Funcional Natural (CFN) busca assegurar que estudantes com desenvolvimento atípico, como os neurodivergentes, tenham oportunidades reais de aprendizagem e crescimento, levando consigo esses conhecimentos para a vida toda. Para isso, é essencial considerar o contexto social, familiar e cultural em que a criança está inserida. Conforme indicado no documento, cabe ao professor apresentar os conteúdos de maneira diversificada, respeitando o tempo de aprendizagem, as potencialidades, as limitações e a rotina de cada aluno.

3. METODOLOGIA

A pesquisa é um processo que nos coloca em contato com diferentes realidades, muitas vezes desconhecidas, e nos leva a investigá-las para compreender suas características e particularidades. Todo projeto de pesquisa requer uma metodologia, pois é por meio dela que se descreve, de forma clara, o percurso adotado pelo pesquisador, incluindo as etapas, procedimentos e instrumentos utilizados para a obtenção de dados e resultados (Shaughnessy; Zechmeister; Zechmeister, 2008).

Antes de definir a metodologia, o pesquisador precisa ter clareza sobre cada passo do processo que pretende seguir, registrando-o de maneira objetiva no projeto, para que os leitores compreendam com facilidade. No contexto acadêmico, a pesquisa científica é fundamental, pois desenvolve o pensamento crítico dos estudantes, ao mesmo tempo em que promove a construção e reconstrução de conhecimentos, ampliando suas experiências na área de estudo ou atuação (Oliveira, 2008).

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A metodologia adotada seguiu uma abordagem qualitativa, por ser a mais adequada para investigar um fenômeno com profundidade e riqueza de detalhes. Diferente da pesquisa quantitativa, essa abordagem não se baseia em dados numéricos ou estatísticos, mas sim, "[...] o estudo da experiência humana deve ser feito, entendendo que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentidos" (Oliveira, 2008, p.03).

Nessa mesma linha de pensamento, Strauss e Corbin (2008) destacam, em um de seus estudos, a característica essencial da abordagem qualitativa: a não quantificação dos dados. Segundo os autores, esse tipo de pesquisa busca compreender os fenômenos a partir das perspectivas dos participantes, valorizando os significados atribuídos às experiências vividas, em vez de mensurar variáveis numericamente.

Segundo Valle e Ferreira (2025), a abordagem qualitativa busca compreender com profundidade o fenômeno investigado, valorizando a análise de documentos, experiências e relatos que estejam de acordo com os objetivos da pesquisa. Durante esse processo, realiza-se uma seleção criteriosa dos dados, priorizando aqueles que

oferecem subsídios teóricos e contribuições relevantes para a análise do tema. Informações que não se mostram pertinentes ou que não colaboram com o desenvolvimento do estudo são desconsideradas, a fim de garantir a coerência e a consistência da investigação.

A investigação qualitativa valoriza a compreensão detalhada e clara dos significados e das características que surgem durante o estudo, levando sempre em conta o ambiente em que o objeto pesquisado está inserido. Com base nisso, Oliveira (2007) discute como esse processo é conduzido e quais métodos são aplicados nesse tipo de abordagem. Procedimento pelo qual tem como objetivo buscar informações fidedignas que permitam uma compreensão aprofundada dos significados e das características de cada contexto relacionado ao objeto de estudo. Para isso, os dados podem ser obtidos por meio de pesquisa bibliográfica, entrevistas, questionários, planilhas, entre outros instrumentos ou técnicas necessários à coleta de informações pertinentes (Oliveira, 2007, p. 60).

Dessa forma, cabe ao pesquisador definir quais técnicas serão utilizadas, levando em consideração os objetivos da pesquisa e o contexto em que ela se desenvolve. Diferente do que ocorre na pesquisa quantitativa, não há o uso de instrumentos voltados para a quantificação dos dados. As informações são apresentadas por meio de descrições textuais, imagens, excertos das falas dos participantes, além das observações e impressões registradas pelo pesquisador ao longo do estudo, assim, facilitando a compreensão da mensagem por parte dos leitores (Oliveira, 2007).

Além de assumir um enfoque descritivo, no qual tem por finalidade “[...] observar, registrar e analisar os fenômenos ou sistemas técnicos, sem, contudo, entrar no mérito dos conteúdos” (Nunes; Nascimento Luz, 2016, p. 146). Ou seja, o pesquisador parte de uma realidade previamente existente e, por meio da observação e análise, constrói novos entendimentos sobre ela, sem modificar os acontecimentos observados.

A pesquisa realizada possibilitou a construção de novos olhares sobre a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental. A partir da investigação, foi possível compreender de que maneira os professores das salas regulares desenvolvem suas práticas pedagógicas diante das demandas específicas desses

alunos. Esse processo contribuiu para refletir sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar, as estratégias utilizadas pelos docentes voltadas para a educação do aluno incluso.

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

Para a realização desta pesquisa, foi necessário seguir um conjunto de etapas que orientaram todo o percurso investigativo, desde a delimitação do problema até a análise dos dados. Essas fases foram planejadas com o objetivo de garantir a coerência metodológica e a fidelidade ao propósito do estudo. Com isso, a primeira etapa da pesquisa resultou no embasamento teórico, construído através da pesquisa bibliográfica.

Segundo Silva de Sousa, Oliveira e Alves (2021) na etapa da pesquisa bibliográfica, o pesquisador recorre a obras já publicadas com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos sobre o tema investigado, identificando conceitos, teorias e discussões que contribuam para a fundamentação teórica do estudo. A pesquisa bibliográfica utiliza como principais instrumentos fontes já publicadas, tais como livros, artigos acadêmicos, dissertações, teses, revistas especializadas, legislações, anuários e outros materiais escritos disponíveis para consulta. Esses materiais são fundamentais para a obtenção de informações sobre o objeto da pesquisa, já que permitem ao pesquisador acessar uma variedade de aspectos e fenômenos que não poderiam ser plenamente compreendidos apenas por meio da observação direta.

Buscar conhecimentos em materiais teóricos é um passo fundamental na construção de qualquer pesquisa, pois isso ajuda o pesquisador a entender melhor o tema e a organizar suas ideias. No entanto, é preciso ter atenção na escolha das fontes, optando por aquelas que sejam seguras, recentes e reconhecidas no meio acadêmico, para que o estudo mantenha sua credibilidade e qualidade.

Segundo Soares, Picolli e Casagrande (2018) é importante considerar que as informações obtidas podem apresentar equívocos, e que a pesquisa bibliográfica, se realizada sem a devida análise crítica das fontes, corre o risco de replicar ou até mesmo intensificar tais falhas. Por isso, é essencial que o pesquisador avalie com atenção as fontes consultadas, garantindo que sejam adequadas e seguras para o

desenvolvimento do estudo. Esse cuidado contribui para evitar erros ou informações contraditórias que possam afetar a clareza e a confiabilidade dos resultados.

Os autores destacam que a pesquisa bibliográfica, também chamada de pesquisa teórica, inicia-se desde a escolha do tema, etapa que deve ser feita logo no início do processo, servindo como ponto de partida para as etapas seguintes. Logo em seguida deve-se ser feito o levantamento bibliográfico preliminar onde o pesquisador começa a explorar materiais já publicados, o que possibilita um primeiro contato com o assunto e favorece uma melhor compreensão sobre o que será estudado. Esse momento inicial também contribui para organizar ideias e direcionar os próximos passos da pesquisa.

Nas etapas seguintes, o pesquisador parte para a identificação de fontes que estejam de acordo com os objetivos do estudo e suas expectativas. Logo, realiza-se uma leitura detalhada do material selecionado, com o intuito de reunir os conteúdos que irão sustentar a base teórica da pesquisa. Esse cuidado contribui para a construção de uma análise mais aprofundada e bem fundamentada para a composição do seu referencial teórico.

Para alcançar os objetivos propostos neste trabalho, foi escolhida a abordagem de estudo de campo, pois permite explorar com mais profundidade os aspectos envolvidos na investigação. Nessa etapa da pesquisa, o estudo de campo concentra-se na análise de um grupo ou comunidade específica, considerando sua organização social e destacando as interações entre seus membros. Por isso, esse tipo de pesquisa recorre predominantemente às técnicas de observação, em vez de métodos baseados em questionamentos diretos (Gil, 2002, p.53). Para que seja possível compreender de forma aprofundada o grupo ou comunidade investigada, é fundamental que o pesquisador estabeleça uma relação próxima com os participantes e permaneça inserido no contexto observado pelo maior tempo possível.

Gil (2002) também enfatiza que a pesquisa de campo, por ser realizada no local onde o fenômeno ocorre, tende a oferecer resultados mais precisos e respostas mais confiáveis, uma vez que permite ao pesquisador observar diretamente a realidade estudada. No entanto, esse tipo de pesquisa também apresenta desvantagens, sendo a principal delas o tempo necessário para sua realização. Por exigir a presença contínua do pesquisador no ambiente investigado, o processo torna-se mais

demorado, demandando um longo período para coleta, análise e interpretação dos dados obtidos.

Encerrando o processo, a terceira etapa da pesquisa correspondeu à sistematização, análise e interpretação dos dados obtidos na etapa anterior com a intenção de redigir os resultados da pesquisa. Foram articuladas as informações produzidas em campo com as indagações teóricas que fundamentaram o estudo.

A pesquisa foi submetida à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovada sob o parecer consubstanciado de número 00120825.2.0000. Todos os procedimentos éticos foram rigorosamente respeitados, assegurando aos participantes o direito de recusar ou desistir da participação a qualquer momento, sem nenhum prejuízo. Além disso, foi garantido o anonimato e a confidencialidade das informações fornecidas. A coleta de dados ocorreu somente após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que apresentou de forma clara os objetivos e as etapas da pesquisa, garantindo a voluntariedade e a integridade dos participantes.

3.3 PROCEDIMENTOS DE PRODUÇÃO DE DADOS

Toda pesquisa exige um planejamento cuidadoso, que envolve a escolha criteriosa dos caminhos mais adequados para a obtenção dos dados necessários. Esses caminhos são conhecidos como procedimentos de produção de dados, os quais podem incluir observações, entrevistas, questionários, análise documental, entre outros (Salgado, 2023).

Neste estudo, optou-se por utilizar a observação do tipo não participante, em que o pesquisador não estabelece contato direto com os participantes da pesquisa. Ele pode realizar suas observações de maneira discreta, sem ser notado, ou mesmo na presença dos sujeitos, desde que não haja qualquer tipo de interação pessoal (Oliveira, 2008). Assim, o investigador apenas observa aquele processo, mas não participa de forma direta ou indiretamente como na observação participante.

Oliveira (2008) ressalta também a importância de que tanto na pesquisa participante como não participante é importante estabelecer uma convivência harmoniosa e baseada na confiança entre quem observa e quem é observado, para que não ocorra qualquer tipo de estranhamento ou situações desconfortáveis. Para

ingressar nesse espaço de investigação, é necessário obter a permissão não apenas da equipe gestora da escola, mas, sobretudo, da docente responsável pela turma. Sobretudo no contexto educacional onde situações como essas geralmente acontecem quando envolvem crianças, pois elas muitas vezes ficam intimidadas com pessoas que não fazem parte do seu convívio.

O autor também chama atenção para a importância de o pesquisador deve delimitar os aspectos e as dimensões do problema investigado. Ou seja, é preciso que antes da observação acontecer o pesquisador oriente a mesma em torno dos aspectos mais relevantes, para não correr o risco de se perder com as inúmeras informações que surgirão. Não tomando os devidos cuidados são grandes a chance de guardar muitos fatos irrelevantes e descartando outros que seriam muito úteis (Oliveira, 2008).

Dentre os procedimentos adotados, está a entrevista semiestruturada, que, de acordo com Minayo (2009, p.64), esse tipo de entrevista mescla questões objetivas e subjetivas, permitindo que o entrevistado explore o assunto com liberdade, ultrapassando os limites da pergunta inicial. Dessa forma, o processo se assemelha, na maior parte do tempo, a uma conversa espontânea, sem a obrigatoriedade de seguir rigidamente o roteiro previamente estabelecido.

A entrevista semiestruturada é conduzida com base em um conjunto de questões previamente definidas, que servem como guia para alcançar os objetivos propostos pela pesquisa. No entanto, essa abordagem também valoriza a abertura para diálogos espontâneos, permitindo que o entrevistador se adapte às situações que surgem no decorrer da conversa. Essa flexibilidade favorece uma escuta mais atenta e aprofundada, contribuindo para a coleta de dados mais ricos e significativos. Além disso, esse tipo de entrevista pode ser conduzido a partir de diferentes referenciais teóricos, como a perspectiva fenomenológica ou dialética, ampliando as possibilidades de análise e compreensão do tema investigado (Castro; Oliveira, 2022).

As entrevistas serão previamente agendadas e realizadas em ambiente escolar, em data e horário acordados com os participantes. Com o consentimento dos entrevistados, foi utilizado um gravador digital para registrar as falas, garantindo a fidelidade das informações e permitindo uma posterior transcrição e análise mais precisa dos dados obtidos. A utilização do gravador visa assegurar que nenhum detalhe relevante seja perdido durante a coleta.

Durante as visitas, os registros foram feitos por meio de um diário de campo, no qual foram anotadas informações relevantes sobre as interações, as estratégias utilizadas pelos docentes, os comportamentos dos alunos e a dinâmica escolar no contexto da inclusão. Esse instrumento permitiu captar aspectos que, muitas vezes, não são revelados em entrevistas, oferecendo uma compreensão mais ampla e detalhada da realidade vivenciada no ambiente escolar (Teixeira; Pacífico; Barros, 2023).

Participantes da pesquisa

Para a realização da pesquisa foram selecionadas três professoras regentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano), em salas de aula que incluam pelo menos uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A seleção foi realizada por meio de amostragem intencional, priorizando profissionais que estejam diretamente envolvidos no processo de inclusão escolar. Os critérios de inclusão estabelecem que os participantes devem estar em exercício na rede pública de ensino, possuir experiência com alunos com TEA, além de ter 18 anos ou mais, assinando o termo de consentimento da pesquisa.

As participantes da pesquisa foram nomeadas e referenciadas durante todo o trabalho como professora Carinho, professora Social e professora Alegria, com o intuito de preservar suas identidades o máximo possível.

Quadro 1: Perfil dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTES	CARACTERÍSTICAS
PROFESSORA ALEGRIA	Sexo: Feminino Idade: 42 Tempo de docência: 18 anos Formação: Licenciatura em pedagogia
PROFESSORA SOCIAL	Sexo: Feminino Idade: 39 Tempo de docência: 11 anos Formação: Licenciatura em pedagogia e matemática
PROFESSORA CARINHO	Sexo: Feminino Idade: 35 Tempo de docência: Não informado Formação: Licenciatura em pedagogia

Fontes: Dados da pesquisa (Piripiri-PI, 2025)

Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Piripiri, localizada no estado do Piauí. Piripiri é um município brasileiro com extensão territorial de 1.407,192 km². De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), sua população foi estimada em 65.538 habitantes.

A instituição escolhida como lócus da pesquisa pertence à rede pública de ensino e está situada na zona urbana, localizada no centro da cidade, o que facilita o acesso e a comunicação com a comunidade escolar. A escola apresenta estrutura em alvenaria, salas amplas e arejadas, e conta com um corpo docente competente e comprometido com o processo de ensino e com o bem-estar dos discentes.

Os critérios adotados para a escolha da instituição foram a localização e a confirmação da matrícula de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, que possuíam laudos médicos comprovando o diagnóstico. Esses fatores foram determinantes para a definição do lócus, considerando os objetivos propostos pela pesquisa.

Procedimentos de análise de dados

A análise dos dados teve início a partir das observações realizadas no ambiente escolar, com foco nas práticas docentes e nas interações estabelecidas entre professores e alunos. Durante o processo de observação, foram registradas anotações em um bloco de notas, nas quais constavam sobre o cotidiano da sala de aula, as metodologias utilizadas e o comportamento dos estudantes. Esses registros serviram como base inicial para a compreensão do contexto pesquisado.

Após a conclusão das etapas de observação e das entrevistas com os professores participantes, iniciou-se a fase de análise das informações obtidas. O primeiro passo consistiu no tratamento dos dados registrados no diário de campo, o que possibilitou a organização e sistematização dos conteúdos observados e relatados.

Durante o período de observação, foi possível perceber que a turma da professora carinho se destacava pelo cuidado e pela atenção demonstrados em relação aos sentimentos e às emoções das crianças. Sua prática docente revelava sensibilidade e empatia, evidenciando uma preocupação que ia além do ensino dos conteúdos curriculares. A professora mostrava-se atenta também às questões

peçoais dos alunos, buscando compreender suas necessidades e oferecer apoio emocional sempre que necessário.

Em anotações registradas no diário de campo, foi possível constatar essa postura afetiva:

“Percebi o quanto o afeto, a paciência e a empatia fazem diferença dentro da sala de aula. A professora mostrou o quão importante é lidar com as emoções e que é possível promover a inclusão de maneira natural, através de estratégias simples, mas significativas. A maneira como ela acolhe e valoriza cada criança...” (Diário de Campo, 08 de outubro de 2025).

Essa observação evidencia que o afeto e a empatia são elementos fundamentais para o processo de inclusão escolar. Em relação à professora Social, observou-se uma prática mais tradicional, voltada principalmente para o cumprimento dos conteúdos curriculares e para a manutenção da rotina em sala de aula. Apesar de adotar uma metodologia mais estruturada, a docente demonstrou preocupação em incentivar o convívio social entre os alunos, promovendo momentos de interação e colaboração durante as atividades.

“A professora mantinha um formato de aula mais tradicional, centrado na exposição de conteúdo e na realização de atividades em grupo ou individuais, com pouca utilização de metodologias diferenciadas. Apesar disso, percebi que ela buscava garantir que todos os alunos, inclusive os com TEA, acompanhassem o conteúdo, ainda que de forma mais superficial.” (Diário de Campo, 09 de outubro de 2025)

Durante duas aulas observadas, foi possível notar sua intencionalidade em estimular a socialização, buscando envolver os estudantes, inclusive aqueles com necessidades específicas, em dinâmicas coletivas e em grupos.

No que se refere à professora Alegria, foi possível perceber um empenho constante em promover o desenvolvimento do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente por meio de atividades relacionadas ao cotidiano escolar. A docente demonstra compreender a importância de incluir o estudante nas rotinas diárias da sala de aula, atribuindo-lhe tarefas simples, mas significativas, que contribuem para o fortalecimento de sua autonomia e participação social.

“Durante as aulas, ela frequentemente os envolve em tarefas do cotidiano escolar, como encher a garrafa de água, buscar atividades na direção, trazer materiais ou apagar o quadro. Essas ações, ainda que simples, revelam uma intenção pedagógica de incluir o aluno nas rotinas da sala, fortalecendo sua participação e senso de responsabilidade.” (Diário de Campo, 29 de setembro de 2025).

Durante as observações, notou-se que a professora busca integrar o aluno com TEA nas mesmas experiências que os demais colegas, respeitando seu ritmo e suas particularidades.

Em relação às práticas relacionadas ao ensino, vale ressaltar que os alunos incluídos nas turmas das três professoras observadas demonstram capacidade de acompanhar, de certo modo, o desenvolvimento das atividades propostas à turma. No entanto, foi possível identificar que todas as docentes realizam adaptações e estratégias diferenciadas para atender às necessidades específicas dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Essas adequações se manifestam tanto na forma de organização das tarefas quanto no modo de conduzir as explicações, respeitando o ritmo de aprendizagem de cada criança. As professoras buscam oferecer atividades mais simples, com instruções objetivas e apoio visual, sempre que necessário, de modo que o aluno consiga participar ativamente das propostas sem se sentir excluído. Observou-se também a preocupação em valorizar os pequenos avanços, reconhecendo cada conquista como parte do processo de inclusão.

4. Análise e Discussão dos resultados da pesquisa

Os resultados obtidos por esta pesquisa foram provenientes das respostas obtidas nas entrevistas com as três professoras e unidos com o diário de campo, para discuti-las de modo mais organizado, foi organizado em três grandes categorias: Práticas e estratégias pedagógicas de docentes junto a alunos com TEA, o aluno para além de um diagnóstico e compreendendo os desafios na inclusão.

Para a compreensão dos dados obtidos, apresenta-se, no quadro 2, as perguntas feitas às professoras, as quais orientaram a coleta de informações e a análise dos resultados.

1° PERGUNTA	Como você descreve o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, especialmente em relação aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
2° PERGUNTA	Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos com TEA em sala de aula regular?
3° PERGUNTA	Quais estratégias didáticas você costuma utilizar para favorecer a participação e a aprendizagem dos alunos com TEA?
4° PERGUNTA	A escola ou a rede municipal oferece algum tipo de suporte institucional (como profissionais especializados, recursos pedagógicos, formações etc.) para auxiliar seu trabalho com alunos com TEA? Como esse suporte tem contribuído para a sua prática?
5° PERGUNTA	Você já participou de formações específicas sobre educação inclusiva ou sobre o Transtorno do Espectro Autista? Se sim, como essas formações influenciaram sua prática docente?
6° PERGUNTA	Na sua percepção, você consegue enxergar o aluno com TEA para além do diagnóstico? Ou seja, como você compreende suas potencialidades, interesses e formas próprias de aprender?

Fontes: Dados da pesquisa (Piripiri-PI, 2025)

4.1 Práticas e estratégias pedagógicas de docentes junto a alunos com TEA

Nessa primeira categoria foram condensadas as respostas das participantes quando questionadas sobre como elas descreveriam o desenvolvimento de suas

práticas pedagógicas no cotidiano escolar, especialmente em relação aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e quais as principais estratégias didáticas utilizadas para favorecer a participação e a aprendizagem dos alunos com TEA.

A professora Alegria observa algumas dificuldades quando se trata de trabalhar com os alunos com TEA, pois às vezes acabam ficando sem criatividade para manter as aulas com uma certa fluidez. Essa fala da professora dialoga de maneira direta com os trabalhos de Duarte et. al. (2023) e Santos; Moura (2023) onde abordam sobre a importância da ludicidade no ensino, principalmente quando se fala em alunos com TEA.

Essas dificuldades poderiam ser minimizadas se houvesse mais apoio institucional e uma maior formação continuada dos professores, como indicado por Zanette (2021) que aborda em seus estudos os desafios observados nesse processo de inclusão, quando se fala sobre a formação docente, muitas das formações são superficiais, não aprofundam em formas reais de se trabalhar, apenas colocam a formação generalista e não especificada de cada um dos transtornos.

Apesar de tudo, professora Alegria sempre consegue criar alguma atividade que permite uma melhor prática pedagógica para se trabalhar com esses alunos, sua prática principal é o uso de jogos e movimentos que trabalhem o corpo e a mente. Santos (2020, p. 12) ressalta que "os jogos são recursos utilizados no trabalho pedagógico e terapêutico". Assim, agem para contribuir para o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Os jogos utilizados principalmente são os jogos de memórias, usando formação de sílabas e palavras feitos com cartões, esses jogos são feitos pela própria professora. Sua estratégia pedagógica é toda voltada para o lúdico.

A professora Social tem uma perspectiva diferente, ela reconhece que nenhuma prática é completa e totalmente eficaz, porém, suas abordagens são em sua maioria (segundo ela cerca de 70%) eficientes, para ela, sua taxa de sucesso é positiva, pois ela trabalha com 4 alunos com TEA em fase de alfabetização e apenas 1 ainda não foi alfabetizado, mas isso não se deve a alguma falha em seus métodos, a maior parte do não desenvolvimento da alfabetização desse aluno se dá pelo excesso de faltas em suas aulas, por isso ele ainda enfrenta dificuldades no seu processo de alfabetização.

Acessar uma educação de qualidade é um direito fundamental de todas as crianças e adolescentes, e para que o direito seja mantido, é necessário que a

frequência na escola seja cumprida como exige a legislação, ao afirmar isso, Vasconcellos et al. (2023), aponta para uma convergência com o que a professora fala sobre o aluno que tem muitas faltas, ou seja, os pais do aluno não estão fazendo o que deveriam para garantir seus direitos a uma educação de qualidade.

Para além disso, é fundamental apontar que nenhuma das professora entrevistadas assegurou ou mesmo afirmou que suas práticas são 100% eficientes, pois de fato não é possível ter uma prática que seja completamente eficiente e universal, Paula e Sella (2021) e Santos e Moura (2023) trabalham em seus estudos as possibilidades de estratégias e ações pedagógicas, e em nenhum deles existe a afirmação de eficiência completa, tudo isso se deve as individualidades de cada um dos alunos.

Suas estratégias principais envolvem atividades em grupo. Essa escolha foi focada no fato de que esses alunos possuem dificuldades de socialização, além disso, eles não gostam muito de atividades em grupos, então ela considera fundamental inserir esses alunos em grupos, pois de fato, eles vão precisar estar nessas atividades e lidando com grupos por toda a sua trajetória estudantil e fora dos muros da escola.

A ideia de fazer trabalhos em grupo, como a professora retrata e indica a importância para melhorar as questões de socialização podem ser dialogadas junto aos autores Zanette (2021), Zanette (2023) e Freitas; Balthazar (2021), estes autores evidenciam que muitos autistas possuem uma dificuldade extrema de socialização, sendo de fato um dos sintomas mais comuns em pessoas com TEA, e para que isso não seja um problema no futuro, a melhor maneira é começar a trabalhar a socialização desde o período escolar.

Além disso, diferente da professora Alegria, a professora Social compreende e reconhece que existe um auxílio do município. Ela recebe uma bolsa / auxílio financeiro para trabalhar com esses alunos, o que ajuda a custear os materiais usados para confecção de atividades, além de fornecer um auxiliar de sala para os momentos que ela precisa se ausentar e ainda oferecem um suporte emocional aos alunos.

Bueno e Capellini (2022) destacam as diferentes formas de políticas públicas que são voltadas a dar um suporte para as questões da educação inclusiva no Brasil, pontuando que mesmo que hoje se tenha muitos avanços em leis e normas que asseguram o acesso igualitário nas redes de ensino regular, ainda existem alguns

desafios a serem superados, pois não existe um suporte completo para todas as escolas e menos ainda para todos os alunos.

Por fim, a terceira professora, Carinho, usa metodologias e estratégias individualizadas que são desenvolvidas com o auxiliar do discente,, que mantém um canal de comunicação constante, fornecendo um *feedback*, esses retornos permitem ajustar as práticas tornando o processo educativo mais eficiente e mais adaptado a realidade do aluno.

A estratégia que ela mais gosta de usar, além da individualização das práticas é o desenvolvimento do protagonismo, costurando com o que Guizzo, Balduzzi e Lazzari (2019) pontuam sobre o protagonismo estudantil, isso permite que os alunos tenham um melhor desenvolvimento de sua autonomia, além de promover comportamentos de proatividade, inovação e flexibilidade, tudo isso, além de melhorar o engajamento dos alunos no seu processo de aprendizagem, corrobora o que consta na BNCC sobre a promoção do protagonismo estudantil.

Ela busca por trabalhar com os alunos aquilo que eles gostam e se sentem mais confortável, esse protagonismo começa desde o momento do acolhimento, porém, ela reconhece que não existe perfeição em suas práticas inclusivas, porém, graças ao auxílio do acompanhante/auxiliar do aluno, os ajustes podem ser feitos de maneira constante e sempre havendo um respeito as diferenças e individualidades.

Retomando ao que as professoras Alegria e Social falam sobre o acompanhante/auxiliar dos alunos, existe os estudos de Ribeiro e Soares (2023) que evidencia a importância desse acompanhante, pois muitas vezes os professores regentes/regulares não possuem tempo de oferecer um acompanhamento individualizado, pois já estão com uma sobrecarga por conta das muitas turmas e muitos alunos que trabalham semanalmente.

Por mais divergentes que as professoras possam ser em relação ao apoio e suporte institucional (tanto da escola como da secretaria enquanto órgão gestor da política de educação), todas compreendem que existem algumas dificuldades, que nem todas as ações inclusivas são plenamente perfeitas, e é esse entendimento que as motiva a avançar e a buscar novas formas de se trabalhar as estratégias pedagógicas, porém o que vale destacar é que todas convergem quando se trata de adaptar as ações e práticas as realidade individuais dos alunos.

4.2 O aluno para além de um diagnóstico

A segunda categoria buscou abranger as percepções das docentes em relação ao aluno com TEA, se há a possibilidade de compreendê-lo em sua totalidade, como pessoa, além do diagnóstico ou conjunto de sintomas. A provocação foi sobre a importância de compreender as potencialidades, os interesses e formas próprias de aprender dos alunos neurodivergentes.

A professora Alegria trouxe que sempre enxerga o aluno além do seu diagnóstico, ressalta que tem um aluno que tem um potencial imenso com matemática, apontando que alguns alunos que não possuem nenhum diagnóstico apresentam mais dificuldades, principalmente se esquecendo do que foi discutido na semana anterior, enquanto esse aluno se lembra perfeitamente e desenvolve muito bem as atividades.

Porém, ela destaca que na realidade quem mais vê os alunos apenas com seus diagnósticos são os pais, a exemplo do aluno com facilidade de matemática, os pais acabam reclamando de que as atividades / provas são muito difíceis e pedem que ela facilite, porém ela argumenta e demonstra que seu filho tem capacidade e que essa capacidade deve ser potencializada, fazendo com que o aluno avance, não o acomodando, simplesmente por conta de um diagnóstico. A fala da professora Alegria é diretiva quando diz que o professor conhece seu aluno e sabe onde pode avançar e cobrar mais, porém isso muitas vezes é barrado ou colocado em ritmo lento por conta do que os pais falam sobre seu diagnóstico, usando isso como um escudo de desculpas para reduzir seu avanço.

A literatura evidencia que a participação familiar é determinante para o processo inclusivo. Luz (2021) mostra que, muitas vezes, a própria família reforça barreiras, seja por não se envolver nas necessidades da criança, seja por perpetuar concepções equivocadas sobre deficiência. Em um de seus relatos, a autora questiona: “Você tem um irmão surdo e, apesar disso, não sabe dizer um ‘oi’ em língua de sinais a ele?”. Mostrando que a inclusão não se sustenta quando a família delega à escola aquilo que deveria começar no ambiente doméstico.

Os alunos são vistos como alunos, e não como simples portadores de diagnósticos, enquanto os filhos são vistos mais como portadores de diagnósticos e

por isso precisam de um passe livre e de atividades fáceis demais para que não sejam pressionados ou cobrados em excesso.

Além disso, Luz (2021) aponta que muitos familiares ainda associam a deficiência à tragédia ou castigo, afirmando que por anos ouviu pais referirem-se aos filhos como “cruz para carregar”. Essas percepções negativas afetam diretamente a forma como a criança é vista e tratada, interferindo em sua aprendizagem e desenvolvimento.

A professora Social retoma em sua fala, a especificidade e a individualidade do aluno, além de pontuar sobre os níveis de suporte, ela reconhece que cada um deve ter seu potencial respeitado e valorizado, e aborda que não é possível exigir as mesmas coisas de um aluno nível 1 de um aluno nível 3 de suporte, uma fala fundamental e de suma importância que vai de encontro a fala da professora Alegria é: “Meu filho tem um laudo, pronto, já tem tudo, vai receber dinheiro, não precisa aprender nada”, essa fala destaca a acomodação dos pais em relação ao laudo do filho, o que reduz em demasia o progresso do estudante.

As potencialidades devem ser analisadas de maneira de fato individual, como apontado pela professora Social, muito disso vem de uma questão de que as formas de ensino já estão completamente engessadas, muitas vezes sem permitir uma flexibilização, como indicado por Paula e Stella (2021), porém, é necessário que seja feita uma individualização, que cada um dos alunos seja único e potencializado em sua totalidade e especificidade.

A professora Carinho, entende o aluno além do diagnóstico e da especificidade em relação ao seu nível de suporte. Ela aborda que os alunos, tanto com TEA quanto com quem não tem laudos, possuem dias de produtividade e avanço e outros dias de baixa produtividade, porém ela destaca que os alunos com TEA acabam em alguns dias de baixa produtividade desenvolvendo uma espécie de regressão no seu desenvolvimento / progresso, e esse é o ponto que deve ser considerado.

Os alunos não podem ser forçados, para que assim não sejam postos em situações de frustração que irá prejudicar ainda mais o seu desenvolvimento, o respeito não apenas ao diagnóstico e nível de suporte deve ser considerado, mas o respeito ao limite diário também deve ser considerado, esse entendimento de respeitar a singularidade relacionado ao desenvolvimento, vai de encontro ao que é trabalhado pelos autores Backes; Zanobini; Bosa (2022).

Em suma, todas as professoras entrevistadas compreendem e reconhecem que os alunos são muito mais do que apenas um laudo, eles são crianças e possuem limitações como qualquer outra, porém, ainda faz-se necessário a compreensão por parte de toda a comunidade escolar, em especial os pais para que passem a enxergar além do laudo de seus filhos.

Essa visão reducionista das famílias em relação ao diagnóstico dos filhos, é uma questão que precisa ser trabalhada o mais rápido possível, seguindo os estudos de Luz (2021), esse reducionismo acaba gerando um tipo de acomodação totalmente incômoda e incorreta ao desenvolvimento da criança, não apenas o cognitivo, mas o social e emocional também se faz prejudicado, ao achar que tudo deve ser diferente e a criança deve ter privilégios por conta de seu laudo, isso não gera inclusão como deve, acaba gerando mais exclusões que acarreta em atrasos no desenvolvimento integral da criança.

4.3 Compreendendo os desafios na inclusão

A última categoria condensou as respostas das participantes sobre os principais desafios enfrentados ao trabalhar com alunos com TEA em sala de aula regular, além de questionar sobre se há e qual o tipo de suporte institucional recebido (profissionais especializados, recursos pedagógicos, formações) para auxiliar no trabalho e ainda, se já houve a oportunidade de participação em formações específicas sobre o Transtorno do Espectro Autista e a sala de aula.

A professora Alegria possui em sua turma 6 alunos com laudo de TEA, cada um deles possuem uma especificidade. Desses 6 alunos, ela destaca que tem alguns com extrema facilidade com matemática, porém dificuldade extrema com português, enquanto outros tem dificuldade em todas as disciplinas e por fim, ela fala sobre um aluno que é não verbal, possui hiperfoco em adesivos, é muito hiperativo, o que o impede de se sentar por mais de 10 minutos e manter sua atenção, além de mexer em todos os materiais dos outros alunos. Essas dificuldades e especificidades foram apontadas como desafios do cotidiano em sua prática.

Os desafios observados nas salas de aula observada e pontuada pela professora Alegria dialogam diretamente com os estudos de Passerino e Vicari (2019), que apontam para os desafios num aspecto amplo relacionado a gestão em uma sala

de aula, muitos professores não possuem um conhecimento específico para o tratamento de incluir em sua sala, a falta de uma formação especializada gera diversas barreiras e isso tem se mostrado ainda mais atuais e presentes.

A professora ainda aborda sobre as atividades e avaliações externas que não vem com uma adaptação, ou seja, o trabalho da professora acaba sendo invalidado, pois mesmo informando aos órgãos que existe a necessidade de uma adaptação essa adaptação não vem, isso significa que não existe um respeito a diferença desse aluno.

Bueno e Capellini (2022), abordam as questões relacionadas as políticas que falam sobre a inclusão no Brasil, porém, em nenhum momento de suas produções eles abordam sobre as avaliações externas serem adaptadas aos alunos, algumas sim, possuem adaptações, como tamanho de letra, mas nada específico para aqueles alunos com TEA, isso vai de encontro ao retratado pela professora que destaca que nesse caso os alunos não estão sendo incluídos.

A professora Social aborda que a maior dificuldade em relação a inclusão vem dos pais, ela retoma sua fala e aponta que o que é mais importante é a ação conjunta da família e da escola, pontuando que é notório os alunos que possuem o apoio dos pais e os que não possuem. Ela evidencia isso ao trazer o exemplo de um aluno que não tem cuidador / auxiliar, e que a família nem mesmo faz questão que tenha, pois compreende que seu filho é mais do que o seu laudo, ele não é doente simplesmente por ser autista, a criança é a melhor da turma, desenvolve suas atividades muito bem, porém a única diferença é sua falta de interesse em socializar, ela brinca sozinha, porém não é visto como um problema, pois ela lida muito bem com isso, além de fazer acompanhamento terapêutico correto e tem todo o apoio necessário dentro da família.

Alves e Zamberlan (2024) falam sobre a saúde mental dos professores como sendo um desafio para a inclusão plena dos alunos, muito disso pode ser relacionado ao que a professora Social fala em relação aos pais e a escola, pois acabam sendo sobrecarregadas por conta de questões que nem sempre há o que ser feito, no caso do aluno que tem seu desenvolvimento cognitivo excelente, porém dificuldade e falta de interesse em socializar, acaba por existir uma cobrança por parte da gestão escolar e de outros alunos e pais para que seja feito algo, algo esse que a professora não tem o que resolver, já que os próprios pais, aluno e professores que trabalham diretamente entendem que não é necessário nenhuma outra ação.

A professora Carinho aponta que sua maior dificuldade é manter o silêncio durante a aula. O controle do silêncio e da organização em sala não é um desafio apenas para os alunos com TEA, mas para toda a turma, pois, durante as explicações, a desordem, a movimentação pela sala, as idas ao banheiro ou mesmo os gritos acabam prejudicando o desenvolvimento das atividades. Ela ainda destaca que, mesmo com a presença dos cuidadores/auxiliares, essa continua sendo sua principal dificuldade no desenrolar das explicações. Trata-se de um problema de gestão em sala de aula, o que pode ser analisado em diálogo com os trabalhos de Baptista e Gomes (2020), que apontam que dificuldades de manejo e organização do ambiente escolar impactam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Quando questionada sobre formação e sobre auxílios, a professora Alegria destaca que existe poucas formações e quando existem, elas são muito rasas, apenas com citações de teóricos, leituras padronizadas e a mesma orientação “o professor precisa buscar...”, e quando se há um interesse em fazer um curso, os custos são arcados pelo próprio professor, não existe um suporte real, nem mesmo para as famílias, o que dificulta muito o processo e desenvolvimento estudantil dos alunos, tudo isso somado, apenas aumenta a carga dos professores que precisam lidar com tudo de forma independente, mesmo quando existe a oferta de auxiliar dos alunos, já que nem todos possuem esse auxiliar.

Essa discussão sobre a formação de professores para a inclusão que é indicada pela professora pode ser discutida diretamente com Passerino e Vicari (2019), ampliando a discussão com o que a professora Social discute a seguir.

Em relação ao conhecimento de cursos e formações, a professora Social vai de encontro a professora Alegria, ela não teve nenhuma formação vinda do município, porém, sua especialização em psicopedagogia facilita muito o seu trabalho, inclusive, em sua monografia, ela trabalhou exatamente com as deficiências múltiplas, isso favoreceu seu trabalho e atuação com alunos com TEA e na adaptação das atividades para cada um dos alunos, em respeito a suas diferenças e particularidades.

Por fim, a professora Alegria retorna ao ponto de que as capacitações são rasas, elas são generalistas demais, não existe (pelo menos não do conhecimento dessa professora) uma capacitação específica para o TEA. Ela cita um evento que participou onde ela questionou a palestrante sobre como proceder quando um aluno não suporta barulho, enquanto outros gritam e ficam agitados, gerando conflito na sala

de aula. A palestrante apenas informou que ela deveria “arrumar uma estratégia”, mas sem esclarecer qual. Alegria termina pontuando que não existe uma inclusão efetiva aplicada à prática, o que existe é uma imensa contradição e que essas contradições acabam lesando e retardando o avanço dos alunos.

São orientações superficiais como as relatadas pela professora Alegria, que gera um desamparo e desespero por parte dos professores da educação básica, muitos não sabem como lidar com algumas situações em sala de aula, exatamente como indicado anteriormente nos relatos das professoras, junto a isso, existem algumas limitações em relação ao que pode ou não ser feito, sem que seja gerado uma situação de exclusão, isso fica claro que ainda enfrentamos limitações no como trabalhar a inclusão de forma plena (Passerino; Vicari, 2019).

Em relação ao desenvolvimento e oferta de formação, a fala da professora Carinho concorda com as demais professoras. O município oferta formação apenas para os professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE), porém os professores do ensino regular precisam buscar por conta própria sua formação e adaptar por sua conta as especificidades dos alunos. A professora Carinho se assemelha a professora Social no sentido de ter um suporte de formação, pois ela trabalha em outra instituição onde tem uma equipe multidisciplinar que oferece o suporte e acompanhamento necessário, nessa instituição existe uma especificidade para o TEA, o que facilita o seu atendimento e acompanhamento destes estudantes.

A preparação para atuar com a diversidade deveria fazer parte da base da formação inicial, mas isso ainda não é a realidade. Passerino, Bez e Vicari (2013) afirmam que “a formação inicial de professores não atende às necessidades de formação necessárias para que estes saibam como proceder com a diversidade em sala de aula”, mostrando que o problema não está na falta de interesse das professoras, e sim nas lacunas dos próprios cursos.

As autoras evidenciam que, quando se trata de atuar com pessoas com TEA, ainda é preciso que o professor procure formações extras para suprir o que deveria ter sido garantido desde o início, revelando uma distância entre o que a escola demanda e o que a formação docente oferece (Passerino; Bez; Vicari, 2013).

Passerino e Vicari (2019) junto a Passerino, Bez e Vicari (2013) abordam sobre essas questões de a formação ter que ser melhorada e mais especializada, porém não é apenas essa a questão, a gestão em sala de aula como indicado por Baptista e

Gomes (2020) também é fundamental, por mais específica que seja a formação falando sobre como lidar com os alunos com TEA, saber gerir uma sala de aula é necessário, é um trabalho conjunto que precisa ser feito, e a melhor forma seria aliar os dois assuntos em um processo formativo.

Tudo isso ainda permite dialogar com o que Bueno e Capellini (2022) fala sobre as políticas públicas da inclusão no Brasil hoje, é impossível termos mais avanços se não existir um fundo específico para essa formação, apenas com essa destinação que será de fato possível evoluir e atingirmos a inclusão plena, com investimentos e melhorias nas formações e capacitações de professores.

No reconhecimento e compreensão dos desafios da inclusão, todas reconhecem que o município falha em oferecer formação adequada e específica para o TEA. Entre as participantes, a professora Alegria tem mais dificuldades e contrapontos em relação ao desenvolvimento e suporte institucional, já as professoras Social e Carinho possuem um maior aporte teórico, porém, devido a especialização no caso da professora Social e por conta de trabalhar em outra instituição no caso da professora Carinho.

Uma queixa unânime entre as três professoras entrevistadas e as bases teóricas analisadas é a questão da formação deficiente e muito precária, as principais reclamações são sobre a superficialidade dessas formações, nenhuma delas é específica para nenhum transtorno, aqui as professoras evidenciam que o problema não é apenas para alunos com TEA, é um problema mais generalizado, e sempre que levam perguntas para as palestrantes, as respostas são igualmente vagas, sempre indicando “você tem que encontrar uma estratégia”, isso todas as professoras sabem, e é exatamente essa a dificuldade que seria o ideal de ser direcionada a solução, infelizmente isso não ocorre. Além disso, a outra dificuldade é a falta de investimentos e recursos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cuidado com as diferenças e com os alunos com TEA depende de uma ação conjunta entre o estado / município, família e os todos os atores que compõem o cenário educativo, porém, o que se observou durante essa pesquisa foi uma carência e falha significativa por parte da oferta de formação por parte do estado / município. Recomenda-se que esferas elaborarem programas de formação que sejam de fato específicos para a temática do aluno com TEA e a sala de aula, além de envolver a família e a comunidade nas discussões sobre inclusão. Recomenda-se também que os profissionais que forem ministrar tais cursos devam ter conhecimentos não apenas teóricos, mas principalmente práticos, aplicando-os na realidade da sala de aula.

Outro ponto a ser considerado é o papel dos pais em sua relação com a escola e a necessidade da não redução do aluno / filho a um laudo. É imperativo que as famílias voltem a enxergar seus filhos como crianças, como pessoas e não apenas como portadores de laudos que já tem privilégios e mereçam um tratamento diferenciado apenas por terem um laudo.

Foi possível compreender de forma resumida como ocorre o processo de inclusão de crianças com TEA na escola da rede pública de Piripiri – PI. O estudo atingiu os objetivos propostos, pois foi possível identificar quais as estratégias pedagógicas que são utadas pelas professoras e ainda descrever quais são as práticas utilizadas diariamente nas salas de aula, e assim compreender os desafios enfrentados durante o processo de inclusão.

As professoras entrevistadas deixaram evidente que mesmo com dificuldades e desafios, ainda assim, é possível incluir, porém exige um esforço conjunto, aliando as prática pedagógicas ao apoio da família, gestão escolar e elaboração de políticas públicas, pois sem essa ação conjunta é impossível assegurar uma educação inclusiva e de qualidade.

Com base nos resultados obtidos, fica evidente que se faz necessário pesquisas futuras, que possam ampliar as perspectivas para outras dimensões da inclusão, estudos investigativos e comparativos entre as realidades das escolas de zonas urbanas e rurais, quando possível entre a rede pública e privada, além disso, fazer uma pesquisa analisando o nível de formação e capacitação dos professores

dessas quatro realidades (rural, urbana, pública e privada), isso permitirá evidenciar quais são as especificidades de cada uma.

Outro tipo de pesquisa sugerida conforme resultados, seria a investigação sobre a eficiência das propostas pedagógicas específicas, mesmo que já tenha sido evidenciado que não existe prática perfeita e nem mesmo padronizada, é possível pesquisar sobre práticas que possam ter melhores respostas, tanto para os alunos quanto para as famílias, equipes multidisciplinares e acompanhantes escolares. E por fim, estudos mais amplos e prolongados como análises longitudinais são possíveis para que assim se tenham mais dados, dados mais sólidos e mais profundos para uma análise mais adequada.

Pesquisas como essas apenas reforçam a necessidade permanecer estudando constantemente, repensando o cuidado em sala de aula e buscar sempre atentar-se para a especificidade de cada estudante. Somente assim será possível gerar uma educação que seja de fato inclusiva, não apenas inclusiva no papel e na teoria, mas uma inclusão na prática. Certamente a inclusão não deve acontecer apenas na escola, mas perpassa por todos os âmbitos da sociedade, atravessando as políticas públicas e chegando nas conversas do cotidiano em todos os seus espaços.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Letícia de Oliveira; ZAMBERLAN, Fabiana Cristina. A saúde mental de professores e os desafios da educação inclusiva. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 18, p. 1–22, 2024.
- ASSUMPÇÃO JR, Francisco B.; PIMENTEL, Ana Cristina M. Autismo infantil. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 22, p. 37-39, 2000.
- ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5-TR**. 5. ed. rev. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- BACKES, Marcia Denise Schirmer; ZANOBINI, Michela; BOSA, Cleonice Alves. Desenvolvimento de crianças com TEA: perspectivas contemporâneas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 1–19, 2022.
- BAPTISTA, Cláudia; GOMES, Adriana Alves. Gestão da sala de aula e inclusão: desafios contemporâneos da prática docente. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 23, n. 3, p. 55–72, 2020.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BUENO, José Geraldo Silveira; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Políticas públicas de educação inclusiva no Brasil: avanços e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, p. 1–20, 2022.
- CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & sociedade**, v. 21, p. 65-74, 2009.
- CARDOSO, Ana Amélia, et al. **Manual de orientação: Transtorno do Espectro Autista**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pediatria, 2019, p.24.

COSTA, Fihama Brenda Lucena da. **O PROCESSO DE INCLUSÃO DO ALUNO AUTISTA NA ESCOLA REGULAR: análise sobre as práticas pedagógicas**. 2017. 92 f. Monografia (Graduação) - Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó/RN, 2017.

COSTA. **Diálogos em Educação Inclusiva**. Ipiranga: Schreiben, 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Digitaliza Conteudo, 2017.

DA SILVA DUARTE, Edilene Maria et al. Inclusão da criança com Transtorno de Espectro Autista (TEA) na escola. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 1, n. 1, p. 166-184, 2023.

DE CASTRO, Elaine; DE OLIVEIRA, Ulisses Tadeu Vaz. A entrevista semiestruturada na pesquisa qualitativa-interpretativa: um guia de análise processual. **Entretextos**, v. 22, n. 3, p. 25-45, 2022.

DE SOUSA, Angélica Silva; DE OLIVEIRA, Guilherme Saramago; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da FUCAMP**, v. 20, n. 43, 2021.

DUARTE, Edilene Maria da Silva et al. Inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 1, n. 1, p. 166–184, 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: saberes Pedagógico/Coordenação Sema Garrido Pimenta).

FREITAS, Luciana Rodrigues; BALTHAZAR, Camila Ribeiro. Grupos colaborativos e desenvolvimento socioemocional de crianças autistas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 27, p. 651–668, 2021.

G1. **Pais enfrentam dificuldade na hora de matricular filhos com autismo na escola**. Jornal Nacional, 3 jan. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2024/01/03/pais-enfrentam-dificuldade-na-hora-de-matricular-filhos-com-autismo-na-escola.ghtml>. Acesso em: 18 maio 2025.

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

GUIZZO, B. S.; BALDUZZI, L.; LAZZARI, A.. Protagonismo infantil: um estudo no contexto de instituições dedicadas à educação da primeira infância em Bolonha. **Educar em Revista**, v. 35, n. 74, p. 271–289, mar. 2019.

GRANDIN, Temple. **A garota que pensava em números: minha infância com autismo e como eu aprendi a viver com ele**. São Paulo: Fontanar, 2006.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Piripiri**. IBGE, 2022. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pi/piripiri>. Acesso em: 11 nov. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 12 maio 2025.

LUZ, Karla Daniele de Sá M. **A inclusão começa em mim**. Petrolina: UNIVASF, 2021. E-book.

MARIETTO, Marcio Luiz. Observação participante e não participante: contextualização teórica e sugestão de roteiro para aplicação dos métodos. **Revista Ibero Americana de Estratégia**, v. 17, n. 4, p. 05-18, 2018.

MENESÉS, Francília Sousa; SOUSA, Francisca Maria da Cunha de. Inclusão de alunos autistas no ensino regular: análise sobre as práticas pedagógicas. Sala 8 – **Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v. 1, n. 2, 2022. Disponível em: <https://revistasalaoito.com.br/article/10.29327/235555.1.2-8/pdf/wwwsalaoito-1-2-122.pdf>. Acesso em: 18 maio 2025.

NETO, Antenor de Oliveira Silva et al. Educação inclusiva: uma escola para todos. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 81-92, 2018.

NUNES, Ginete C.; NASCIMENTO, Maria Cristina D.; LUZ, Maria Aparecida C.A. Pesquisa Científica: conceitos básicos. **Id on Line Revista de psicologia**. vol.10, n.19, p.114 - 154, fev.2016. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br>. Acesso em: 01 de mai. de 2025

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Valéria Aparecida; SCHMIDT, Carla Cristiane. Transtorno do Espectro Autista: diagnóstico precoce e intervenções. **Revista Psicologia em Pesquisa**, Juiz de Fora, v. 11, n. 1, p. 09–17, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/18338>. Acesso em: 21 abr. 2025.

PASSERINO, Liliana Maria; BEZ, Maria Rosangela; VICARI, Rosa Maria. Formação de professores em comunicação alternativa para crianças com TEA: contextos em ação. **Revista educação especial**. Santa Maria, RS. Vol. 26, n. 47 (set./dez. 2013), p. 619-638, 2013.

PASSERINO, Liliana Maria; VICARI, Rosa Maria. Formação de professores para o atendimento educacional inclusivo: limites e possibilidades. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1373–1395, 2019.

PAULA, Angela Fadini; SELLA, Alessandra Cristina. Ações pedagógicas estruturadas para estudantes com autismo: contribuições do ensino estruturado. **Revista Interfaces da Educação**, v. 12, n. 36, p. 171–192, 2021.

RIBEIRO, Gabriela Carvalho; SOARES, Telma Aparecida. O papel do acompanhante terapêutico na inclusão escolar de estudantes com TEA. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 11, n. 2, p. 204–221, 2023.

SALGADO, Danielle. **Técnicas de coleta de dados: tudo que você precisa saber**. OpinionBox, 2023. Disponível em: <https://www.opinionbox.com/blog/tecnicas-de-coleta-de-dados/>. Acesso em: 03 maio 2025.

SANTOS, Beatriz Aline; MOURA, Lúcia Helena. O uso do lúdico como suporte ao desenvolvimento de crianças com TEA. **Revista Perspectivas em Psicologia**, v. 12, n. 2, p. 33–47, 2023.

SANTOS, Eliana Ribeiro dos. **Jogos e Funções executivas: Impactos na Aprendizagem Escolar**. 2020

SHAUGHNESSY, John J.; ZECHMEISTER, Eugene B.; ZECHMEISTER, Jeanne S. **Metodologia de pesquisa em psicologia**. 9. ed. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Supervisão técnica: Maria Lucia Tiellet Nunes. Porto Alegre: AMGH, 2012.

SILVA, Cleonice Aparecida da; SILVA, Rosimeri Arruda da; ASFORA, Rafaela. **Práticas pedagógicas inclusivas com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação infantil**. 2015, 25f. (Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia) - Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Recife.

SILVA, Joelma Pâmela Brandão Lopes da. **A influência da educação física para a socialização de criança com autismo: um estudo de caso**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso.

SOARES, Sandro Vieira; PICOLLI, Icaro Roberto Azevedo; CASAGRANDE, Jacir Leonir. Pesquisa bibliográfica, pesquisa bibliométrica, artigo de revisão e ensaio teórico em administração e contabilidade. **Administração: ensino e pesquisa**, v. 19, n. 2, p. 308-339, 2018.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet. **Pesquisa qualitativa: Técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SUPLINO, Maryse. **Currículo funcional natural: Guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental**. Brasília, 2005.

TEIXEIRA, Érica J. P.; PACÍFICO, J. M.; BARROS, J. A. O diário de campo como instrumento na pesquisa científica: contribuições e orientações. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1678–1705, 2023. DOI: 10.55905/cuadv15n2-035. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/1090>. Acesso em: 2 jun. 2025

TEIXEIRA, Priscila Gervásio; BERNARDELLI, Kellen Cristina Alves. A heterogeneidade: Um trabalho para todos e cada um em sala de aula. **Olhares & Trilhas**, v. 18, n. 3, p. 170 - 196, 2017. Disponível em: [bcb839e71335f733577bb2567e0decda2df5.pdf](https://semanticscholar.org/pdfs/bcb839e71335f733577bb2567e0decda2df5) (semanticscholar.org). Acesso em: 14 de Jun. 2025.

VALLE, P. R. D.; FERREIRA, J. D. L.. Análise de conteúdo na perspectiva de bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, v. 41, p. e49377, 2025.

VASCONCELLOS, Daniella Martins; GASPARINI, Isabela; OLIVEIRA, Elaine H. T.; VIEIRA, Thales; MELLO, Rafael Ferreira. **Sistemas de frequência escolar: avanços, desafios e atuais perspectivas**. In: WORKSHOP DE APLICAÇÕES PRÁTICAS DE LEARNING ANALYTICS EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO NO BRASIL (WAPLA), 2. 2023, Passo Fundo/RS. Anais [...]. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2023 . p. 61-70. DOI: <https://doi.org/10.5753/wapla.2023.236153>.

ZANETTE, Carla Roberta Sasset; FURTADO, Izaura Maria Carvalho da Graça; ANDRADE, Costa. **Diálogos em Educação Inclusiva**. Ipiranga: Schreiber, 2021.

ZANETTE, Paula Cristina Medeiros et al. Inclusão de estudantes neurodivergentes na educação básica: desafios e perspectivas. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 36, p. 245-268, 2023.

ZANETTE, Paula Cristina Medeiros; FURTADO, Jaqueline; ANDRADE, Márcia. Práticas inclusivas e desenvolvimento de estudantes com TEA na escola regular. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1-18, 2021.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A.. Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 25–33, jan. 2014.

APÊNDICES A: ENTREVISTAS

PROFESSORA ALEGRIA

1– Como você descreve o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, especialmente em relação aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Escolher uma palavra pra definir caso você tivesse feito a pergunta: “defina em uma palavra”, eu diria desafio. Eu descrevo como desafio. E a cada dia tem se tornado mais difícil. É complicado, nós que temos que buscar essas estratégias. Não temos muito apoio. Quando eu digo apoio é algo voltado para uma capacitação. Algo voltado para uma oficina, é uma formação com foco nesse público. Então é desafiador. Eu diria que a cada dia é um novo desafio. Você acorda e diz meu Deus o que que eu vou fazer amanhã? Porque muitas vezes você até prepara uma aula interessante mas aí chega uma realidade e outra né. É os famosos imprevistos. Você planeja tudo bonitinho mas a prática mesmo que a teoria é uma coisa prática é totalmente diferente. Aí o objetivo não é atingido e você se frustra. É complicado. Então a palavra seria desafio.

2- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos com TEA em sala de aula regular?

Os principais os desafios que eu tenho é situações diferentes. No caso tenho seis alunos laudados. Então nunca é o mesmo nível, é um que é bastante inteligente na matemática mas já tem mais dificuldade em português. É um que tem dificuldade em todas as matérias. É o não verbal, eu tenho uma situação que ela é não verbal que eu já tentei de tudo trabalhar atividade diferenciada ela não consegue pegar num lápis. Ela tem hiperfoco em adesivo por exemplo ela mexe na cadeira dos meninos, ela arranca tudo dos cadernos dos meninos, ela não consegue ficar sentada nem 10 minutos. Então assim os desafios é que cada um é... é uma forma diferente de você trabalhar. Então você acaba que tendo que trabalhar esse aluno diferenciado como

se fosse de um por um. E em volta disso eu tenho uma turma pra dar conta. Por mais que tenha auxiliar, mas nem todos tem, o que acaba nos desafiando dia após dia.

Esses alunos que tem TEA você faz atividade diferenciada?

Algumas situações sim os que necessitam e temos os que não necessitam. Eu tenho um caso de que o menino é maravilhoso em matemática, porem ele tem certas dificuldades em leitura então nesse caso ele tem atividade diferenciadas em português. Ele tem uma apostila pra estar trabalhando e essa limitação dele que ele se nega a querer fazer ele reluta, ele não quer fazer mas é na tentativa.

Nós somos orientados eles têm esse direito de ser feito essa avaliação diferenciada, mas o que eu não concordo é que nós professores temos essa orientação pra fazer essa avaliação diferenciada, aí vem uma avaliação externa e ela não vem diferenciada, Vem igual aos outros. Então qual é o sentido disso? Não faz sentido nenhum.

E eu sempre bato nessa tecla, e o que que dizem é que na hora da contagem eles não são contados mas isso não é exclusão? Se fosse a professora da sala fazendo isso eu não estaria excluindo alguém? Alguém já teria reclamado alguém já teria brigado comigo. Porque é sempre professor que pega. Então é muito contraditório e no meio dessa confusão todinha ninguém chega num objetivo comum, fica o professor perdido e sendo cobrado o tempo todo o tempo todo sendo cobrado.

3 - Quais estratégias didáticas você costuma utilizar para favorecer a participação e a aprendizagem dos alunos com TEA?

Olha, eu trabalho com jogos, e o jogo da memória é uma das estratégias didáticas que utilizo. Também desenvolvo atividades que envolvem corpo e mente, com bastante movimentação. Tenho o jogo da memória, jogos de formação de sílabas e palavras, todos confeccionados por nós em cartões. O material que utilizo é mais lúdico, justamente para atrair a atenção dos alunos. Busco sempre trazer a ludicidade e propor atividades diferenciadas, voltadas para esse objetivo.

4- A escola ou a rede municipal oferece algum tipo de suporte institucional (como profissionais especializados, recursos pedagógicos, formações etc.) para auxiliar seu trabalho com alunos com TEA? Como esse suporte tem contribuído para a sua prática?

As capacitações que eu já participei do município foram pouquíssimas. E o que acontece nessas capacitações? Alguém lendo uma apostila, alguém lendo alguma citação de algum teórico, alguém dizendo que é difícil e sempre no final é assim “professora você tem que procurar uma estratégia pra trabalhar esse menino” mas ninguém traz assim algo pronto, uma oficina, ou explicar “isso aqui é voltado pra isso”. Se tem eu nunca fui eu nunca participei, nunca fui informada a respeito disso. Outra coisa se você quer fazer um curso, você tem que pagar por fora, porque dificilmente o município oferece.

Além disso são as auxiliares que estão pra nos ajudar ali com eles, mas nem todo alunos tem auxiliar.

Então você tem que buscar, tem que ler, tem que se informar. E mesmo assim com muita leitura a prática é diferente.

E a cada dia que você vem pra aula é uma novidade. Quando eu boto “novidade”, porque é sempre uma coisa boa. É um desafio novo, é uma situação que você não sabe como lidar e você tem que aprender a lidar na hora, na prática. E muitas vezes você erra, porque você erra porque não vem algo pronto. Eu acredito que até para mães atípicas, como eu sempre digo, elas também erram muito porque não vem uma cartilha pronta. É muito difícil tem sido muito desafiador a sala de aula nos últimos tempos viu.

5 - Você já participou de formações específicas sobre educação inclusiva ou sobre o Transtorno do Espectro Autista? Se sim, como essas formações influenciaram sua prática docente?

Eu já participei, sim, de formações, mas não exatamente voltadas especificamente para o TEA, e sim sobre a questão da inclusão de forma geral. Mas, como você mencionou, é tudo muito superficial. Normalmente é apenas alguém lá na

frente, lendo e falando, mas sem trazer algo concreto. A gente sai de lá com as mesmas dúvidas e preocupações.

Uma vez, participei de uma capacitação em que relatei uma situação para a palestrante: na sala, há um aluno que não suporta barulho, ele coloca as mãos nos ouvidos, chega em casa estressado, com dor de cabeça. E outro aluno, também com TEA, que adora gritar, correr, derrubar materiais. A mãe de um reclama do barulho, e a do outro também reclama, porque o filho não suporta.

Perguntei à palestrante o que fazer nessa situação, e ela respondeu: 'Professora, você precisa procurar uma estratégia'. Mas que estratégia? Mandar um aluno sair da sala? Não pode, porque isso seria exclusão. Pedir para sentar um pouco separado? Também não pode, porque dizem que é tratar diferente. Mas, se você trata igual aos outros, vem outra mãe reclamar: 'Você não pode fazer isso com ele, porque ele é autista'. Então, é muito contraditório: de um lado, dizem que não podemos tratar diferente; de outro, reclamam quando tratamos igual. Fica difícil encontrar um equilíbrio.

Na minha opinião, inclusão não existe. O que fazem é tentar empurrar uma inclusão que, na prática, não acontece dentro da sala de aula. Não há preparo para os professores, nem para os auxiliares.

E por mais preparados que estejamos, ainda assim não acertamos sempre. Tenho certeza de que, se você chamar uma mãe e perguntar como é a vida dela com o filho com TEA, se dá sempre certo, se ela consegue lidar bem o tempo todo, ela vai dizer que não. Porque, se alguém conseguir, eu até peço para vir na minha turma, me explicar, me dar dicas, me ajudar, entende?

Infelizmente, nós não estamos dando conta.

6. Na sua percepção, você consegue enxergar o aluno com TEA para além do diagnóstico? Ou seja, como você compreende suas potencialidades, interesses e formas próprias de aprender?

Tem alunos maravilhosos que se destacam, por exemplo, na matemática. Eu tenho um aluno na sala que é assim: eu explico um conteúdo, e mesmo depois de uma semana, se eu perguntar sobre o assunto, muitos alunos sem TEA não

conseguem responder — mas ele sabe, dá exemplos e se sobressai. Então, nós, professores, precisamos aproveitar esse potencial.

Mas, em contrapartida, sempre aparece alguma dificuldade com as famílias. A mãe de um aluno que se destaca reclama dizendo que eu coloco provas muito fáceis. Já a mãe de um aluno com mais dificuldades reclama que a prova está muito difícil. Falta essa compreensão entre família e escola, essa parceria. E, pela minha experiência, são pouquíssimas as famílias que realmente ajudam. A maioria só sabe cobrar e reclamar.

Eu acredito que, muitas vezes, quem enxerga mais o laudo do que a criança é a própria família. Certa vez, uma mãe me disse: ‘Professora, você precisa fazer uma prova diferenciada para o meu filho’. E eu respondi: ‘Posso fazer, é um direito dele, mas você já observou o potencial do seu filho? Ele tem capacidade de fazer a mesma prova dos outros. O que precisamos é incentivá-lo a se esforçar um pouco mais’.

Se eu sempre adaptar tudo, deixando a prova muito fácil, vou acabar limitando a capacidade dele. E isso faz com que o aluno se acomode e não procure avançar. O professor conhece o aluno, sabe quando ele tem potencial e quando realmente precisa de adaptações.

O problema é que, hoje, muitos veem o laudo como um privilégio, e a criança acaba vindo com esse discurso de que, por ter o laudo, deve receber tratamento diferenciado. E não é assim. Precisamos ver o aluno para além do diagnóstico, valorizando o que ele é capaz de fazer.

PROFESSORA SOCIAL

1. Como você descreve o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, especialmente em relação aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Bom, eu acredito que as minhas práticas não são 100%, mas posso dizer que cerca de 70% delas têm dado resultado. Consigo desenvolver bem o trabalho com os alunos. Tenho quatro alunos com autismo e, desses quatro, apenas um ainda não lê.

Considerando que estão no primeiro ano, que é justamente o período em que ocorre o processo de alfabetização, acredito que o progresso está dentro do esperado. Esse aluno que ainda não aprendeu a ler falta muito às aulas, comparece apenas um dia e depois passa vários sem vir. Então, acredito que minhas práticas estão no caminho certo.

2. Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos com TEA em sala de aula regular?

O maior desafio não é a criança, porque com ela a gente consegue desenvolver o trabalho. O problema é quando a família não participa e não segue a mesma linha de pensamento da escola. Quando isso acontece, fica muito difícil para a criança avançar.

A falta de participação da família no desenvolvimento do aluno é um grande desafio para o processo de aprendizagem

A gente consegue perceber claramente quais crianças são acompanhadas pela família e quais não são. Dá para observar isso facilmente no dia a dia. Muitas famílias, quando descobrem que o filho tem autismo, passam a tratá-lo como se fosse doente, e não é assim. Acabam achando que a criança deve ter privilégios por causa do diagnóstico.

A criança com autismo pode se desenvolver igual a qualquer outra. Eu tenho um exemplo na minha sala: ele é o melhor da turma. Não vejo nele diferença por ser autista. Ele brinca sozinho, não precisa de cuidador, e a própria mãe não faz questão

de que ele tenha um, porque realmente não há necessidade. Ele é bem acompanhado pela família, faz terapia e tem todo o apoio necessário.

3- Quais estratégias didáticas você costuma utilizar para favorecer a participação e a aprendizagem dos alunos com TEA?

A estratégia que eu mais gosto de utilizar é a atividade em grupo, porque eles têm uma certa dificuldade em se relacionar com os outros. Geralmente eles não gostam de participar de atividades em grupo. Por isso, eu sempre procuro colocá-los nessas situações, para que aprendam a interagir e desenvolver esse aspecto social.

A escola ou a rede municipal oferece algum tipo de suporte institucional (como profissionais especializados, recursos pedagógicos, formações etc.) para auxiliar seu trabalho com alunos com TEA? Como esse suporte tem contribuído para a sua prática?

Eles oferecem, sim. A gente recebe uma bolsa, que é destinada à criança com necessidades especiais. Essa bolsa já serve para ajudar a desenvolver algum trabalho na sala e cobrir certos custos. Além disso, também enviam profissionais para nos auxiliar.

Por exemplo, se eu preciso sair um momento da sala, há sempre alguém para ficar com os alunos. Se não tivesse a auxiliar ali, eu não poderia sair. Então, o suporte emocional e o auxílio em sala são muito bons. Sempre que preciso, eles estão disponíveis e me ajudam com material e atividades. Está ótimo nesse sentido.

5. Você já participou de formações específicas sobre educação inclusiva ou sobre o Transtorno do Espectro Autista? Se sim, como essas formações influenciaram sua prática docente?

Pelo município ainda não houve nenhuma formação, mas eu tenho especialização em Psicopedagogia. Na minha monografia, estudei sobre múltiplas deficiências, e isso me ajudou muito a aprimorar o meu trabalho em sala de aula.

Além disso, de vez em quando, participo de outros cursos que contribuem para melhorar as minhas práticas pedagógicas.

6. Na sua percepção, você consegue enxergar o aluno com TEA para além do diagnóstico? Ou seja, como você compreende suas potencialidades, interesses e formas próprias de aprender?

Eles se desenvolvem igual a todas as outras crianças, com certeza. Agora, esse desenvolvimento varia muito de acordo com a própria criança. O autismo tem diferentes graus, e a evolução também é diferente. A evolução de uma criança com grau 1 não é igual à de uma com grau 2, por exemplo.

Tudo depende do nível e das características de cada uma. Mas elas conseguem, sim, ir muito além do que a gente imagina, cada uma dentro das suas possibilidades. É possível buscar estratégias adequadas para que aprendam, porque elas realmente conseguem aprender.

Acredito que, se a escola, a família e o sistema estiverem unidos nesse propósito, todas as crianças podem se desenvolver. É claro que não podemos esperar o mesmo ritmo de um aluno com grau 1 e de outro com grau 3, porque a evolução é diferente. Cada um vai progredir em aspectos distintos, de formas diferentes.

Eu acredito que cada criança consegue, sim, ir além do que está no laudo. Agora, algumas famílias acabam deixando a criança apenas com base no laudo, pensando: “Meu filho tem um laudo, pronto, já tem tudo, vai receber dinheiro, não precisa aprender nada.”

Eu acredito que não é assim. Crianças com necessidades especiais precisam, sim, aprender a conviver no meio social, do mesmo jeito que uma criança da classe regular

PROFESSORA CARINHO

1. Como você descreve o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, especialmente em relação aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?

Nós trabalhamos com atividades adaptadas de acordo com a realidade e os interesses do aluno. Eu preparo essas atividades juntamente com o auxiliar do aluno, que, durante o desenvolvimento da atividade, me dá feedback sobre o andamento e o desempenho do estudante.

2 - Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos com TEA em sala de aula regular?

Manter os alunos em silêncio na sala é um desafio. A partir do momento em que um aluno com TEA começa a se movimentar e outro pede silêncio, ele pode ficar um pouco inquieto. Por mais que os demais alunos compreendam a situação, isso acaba prejudicando o controle do silêncio na sala.

Durante a explicação do conteúdo, o aluno pode se levantar para ir ao banheiro, querer conversar ou até chorar, o que quebra bastante a dinâmica da aula. Mesmo com o auxiliar por perto, essa questão do barulho ainda atrapalha um pouco o andamento das atividades.

3- Quais estratégias didáticas você costuma utilizar para favorecer a participação e a aprendizagem dos alunos com TEA?

Eu gosto de colocar os alunos como protagonistas, de acordo com os interesses deles, por exemplo, fazendo-os participar como personagens de histórias infantis. Durante os momentos de acolhimento, procuro valorizar principalmente os interesses desses alunos. Quando eles começam a aula já conhecendo a dinâmica e participando desde o início, conseguem se concentrar melhor e participar de forma mais efetiva.

Tento sempre incluí-los da melhor maneira possível, embora a inclusão nunca seja perfeita. A partir do momento em que trabalhamos com inclusão, a dinâmica da aula não segue um padrão totalmente organizado, e precisamos respeitar essas diferenças.

4. A escola ou a rede municipal oferece algum tipo de suporte institucional (como profissionais especializados, recursos pedagógicos, formações etc.) para auxiliar seu trabalho com alunos com TEA? Como esse suporte tem contribuído para a sua prática?

A escola e a Secretaria de Educação oferecem suporte mais voltado para o professor do AEE. Já o professor do ensino regular precisa estar disposto a buscar suas próprias estratégias, aprofundando seus estudos por conta própria.

Participamos de formações voltadas para o ensino regular, que incluem alunos com TEA, mas essas formações não são específicas; são mais amplas. Por isso, precisamos procurar estratégias, estudar e conhecer cada vez mais os alunos, para desenvolver práticas pedagógicas adequadas. Dessa forma, fica mais a critério do professor adequar as atividades para atender às necessidades desses alunos.

5 - Você já participou de formações específicas sobre educação inclusiva ou sobre o Transtorno do Espectro Autista? Se sim, como essas formações influenciaram sua prática docente?

Eu participo das formações porque também trabalho com alunos com TEA em outra instituição. Nessas formações, o foco é exatamente esse público, o que contribui muito para a prática pedagógica.

Nessa instituição, temos toda uma equipe multidisciplinar que nos acompanha, o que torna o apoio mais completo e direcionado às necessidades dos alunos autistas.

6- Na sua percepção, você consegue enxergar o aluno com TEA para além do diagnóstico? Ou seja, como você compreende suas potencialidades, interesses e formas próprias de aprender?

O aluno vai muito além do que conseguimos identificar inicialmente em relação às suas habilidades. Ele nos surpreende constantemente. Porém, há dias em que ele avança e outros em que ele regride, e é nosso papel estar sempre motivando.

De qualquer forma, eles têm habilidades que estão se desenvolvendo, e, quando trabalhadas corretamente, a inclusão pode de fato acontecer.

APÊNDICES B: PERGUNTAS DA ENTREVISTA

- 1– Como você descreve o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar, especialmente em relação aos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)?
- 2- Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos com TEA em sala de aula regular?
- 3-Quais estratégias didáticas você costuma utilizar para favorecer a participação e a aprendizagem dos alunos com TEA?
- 4- A escola ou a rede municipal oferece algum tipo de suporte institucional (como profissionais especializados, recursos pedagógicos, formações etc.) para auxiliar seu trabalho com alunos com TEA? Como esse suporte tem contribuído para a sua prática?
- 5-Você já participou de formações específicas sobre educação inclusiva ou sobre o Transtorno do Espectro Autista? Se sim, como essas formações influenciaram sua prática docente?
6. Na sua percepção, você consegue enxergar o aluno com TEA para além do diagnóstico? Ou seja, como você compreende suas potencialidades, interesses e formas próprias de aprender?

APÊNDICES C: DIÁRIO DE CAMPO

DIÁRIO DE CAMPO – DIA 1

Data: 29 de setembro de 2025

Escola: Rede Municipal de Piripiri – PI

Professora observada: Alegria

Turma: 3º ano do Ensino Fundamental

Período: Tarde

Descrição da observação:

No primeiro dia de observação, estive na turma do 3º ano, acompanhando as práticas pedagógicas da professora Vanusa. O objetivo era compreender como se desenvolvem as ações docentes no cotidiano escolar, com foco especial nos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Durante a conversa com a professora, percebi que ela estava bastante abalada emocionalmente devido a uma situação recente vivenciada em sala de aula. Ela relatou que, durante a aplicação de uma prova, um aluno com TEA solicitou para ir ao banheiro e, por estarem em um momento de avaliação, ela pediu que ele aguardasse até terminar a atividade. O aluno aceitou esperar, porém acabou urinando nas roupas. A mãe da criança, ao tomar conhecimento, dirigiu-se à coordenação escolar para reclamar, sem antes dialogar com a professora.

Segundo o relato de Vanusa, esse episódio a fez refletir sobre sua prática e até questionar sua escolha profissional, pois se sentiu injustiçada e desmotivada. Ela expressou frustração em relação às cobranças constantes por parte de algumas famílias, mencionando que, muitas vezes, os pais esperam que seus filhos com TEA recebam um tratamento diferenciado, o que acaba dificultando a atuação docente. A professora afirmou sentir-se sem saber como agir, já que qualquer postura adotada seja tratar o aluno como os demais, seja oferecer alguma diferenciação acaba gerando críticas.

Apesar dessas dificuldades, foi possível observar que a professora demonstra empenho em desenvolver a autonomia dos alunos, especialmente daqueles com TEA. Durante as aulas, ela frequentemente os envolve em tarefas do cotidiano escolar,

como encher a garrafa de água, buscar atividades na direção, trazer materiais ou apagar o quadro. Essas ações, ainda que simples, revelam uma intenção pedagógica de incluir o aluno nas rotinas da sala, fortalecendo sua participação e senso de responsabilidade.

Reflexão pessoal:

Ao ouvir o relato da professora, senti empatia e compreendi o quanto as situações do cotidiano escolar podem impactar emocionalmente o docente. Concordo com ela no sentido de que a relação com a família é um fator determinante no processo de inclusão. Muitas vezes, os familiares, por desconhecimento ou excesso de zelo, acabam interferindo negativamente na construção da autonomia da criança.

Percebi, também, o quanto é necessário fortalecer o diálogo entre escola e família, para que ambos caminhem juntos no processo educativo. A inclusão não se constrói apenas na sala de aula, mas através de uma rede de apoio entre professores, gestores e responsáveis. Apesar do desabafo da professora sobre a profissão, acredito que ser educador é uma missão que envolve desafios diários, mas também grandes aprendizados.

Esse primeiro dia de observação me fez refletir sobre a importância do acolhimento, da escuta e da empatia, tanto com os alunos quanto com os profissionais que vivenciam essas situações. Além disso, a prática da professora mostra que pequenas atitudes cotidianas podem se tornar grandes instrumentos de inclusão e desenvolvimento, especialmente quando envolvem o aluno de forma ativa e significativa no ambiente escolar.

DIÁRIO DE CAMPO – DIA 2

Data: 8 de outubro de 2025

Escola: Rede Municipal de Piripiri – PI

Professora observada: Carinho

Turma: 1º ano do Ensino Fundamental

Período: Manhã

Descrição da observação:

No segundo dia de observação, estive acompanhando a professora Lindava, que me recebeu de forma bastante acolhedora e receptiva. Logo na chegada, ela me apresentou à turma e me convidou para assistir a uma apresentação teatral realizada pelas crianças, como parte de uma atividade de acolhida. A professora demonstrou entusiasmo e afetividade no contato com os alunos, e logo foi possível perceber o quanto ela valoriza o aspecto lúdico em suas práticas pedagógicas.

Durante nossa conversa, a professora relatou que, em sua turma, há uma criança diagnosticada com depressão e algumas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ela explicou que o teatro tem sido uma ferramenta importante para o desenvolvimento emocional e social desses alunos, pois, ao participarem das encenações, demonstram maior envolvimento, interação e expressão. A professora enfatizou que busca incluir todos os alunos nas atividades, adaptando suas metodologias conforme as necessidades individuais de cada um.

Pude observar que Lindava se preocupa genuinamente com o aprendizado e com o bem-estar dos alunos, especialmente aqueles com TEA. Suas aulas são marcadas por dinamismo, criatividade e sensibilidade, promovendo um ambiente de acolhimento e inclusão.

Reflexão pessoal:

Esse momento foi muito enriquecedor para mim, tanto profissional quanto pessoalmente. A forma como a professora utiliza o lúdico nas suas práticas me fez refletir sobre o poder que as atividades criativas possuem no processo de ensino e aprendizagem, especialmente quando se trata da inclusão de alunos com necessidades específicas.

Percebi o quanto o afeto, a paciência e a empatia fazem diferença dentro da sala de aula. A professora Lindava mostrou que é possível promover a inclusão de

maneira natural, através de estratégias simples, mas significativas. A maneira como ela acolhe e valoriza cada criança é um exemplo de prática pedagógica humanizada.

Senti-me muito bem recebida e inspirada por sua postura profissional. Essa experiência reforçou em mim a importância de um olhar sensível e atencioso por parte do professor, que, ao compreender as particularidades de cada aluno, consegue criar um espaço realmente inclusivo e acolhedor.

DIÁRIO DE CAMPO – DIA 3

Data: 9 de outubro de 2025

Escola: Rede Municipal de Piripiri – PI

Turma: Ensino Fundamental

Professora observada: Social

Período: Manhã

Descrição da observação:

No terceiro dia de observação, acompanhei outra professora da escola, cuja postura ao me receber foi um pouco mais reservada. Diferente das experiências anteriores, não senti o mesmo acolhimento ou receptividade. Durante as aulas, observei que os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) permaneciam, na maior parte do tempo, sob a responsabilidade direta dos cuidadores.

A professora mantinha um formato de aula mais tradicional, centrado na exposição de conteúdo e na realização de atividades em grupo ou individuais, com pouca utilização de metodologias diferenciadas. Apesar disso, percebi que ela buscava garantir que todos os alunos, inclusive os com TEA, acompanhassem o conteúdo, ainda que de forma mais superficial. Segundo suas próprias palavras, os alunos com TEA de sua turma possuem bom desempenho e conseguem acompanhar a rotina sem grandes dificuldades, o que, segundo ela, justifica a menor necessidade de intervenções específicas.

Durante a conversa, percebi que a professora demonstrava certa pressa para finalizar a entrevista e observação, o que transmitiu a sensação de que esse momento era visto mais como uma obrigação do que como uma oportunidade de troca e reflexão.

Reflexão pessoal:

Essa vivência me fez refletir sobre as diferentes formas com que os professores encaram o processo de inclusão e o papel da pesquisa dentro da escola. Cada docente tem uma maneira própria de lidar com os desafios da sala de aula, mas pude perceber que o envolvimento afetivo e o compromisso com a inclusão fazem grande diferença no desenvolvimento dos alunos.

Embora essa professora realizasse seu trabalho com responsabilidade, notei que a presença constante dos cuidadores acabou criando uma certa distância entre ela e os alunos com TEA, o que pode limitar as possibilidades de interação e vínculo pedagógico. Acredito que o professor, mesmo contando com o apoio de outros profissionais, precisa manter-se próximo e ativo no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, garantindo que a inclusão seja efetiva e não apenas formal.

Esse terceiro dia de observação contribuiu para que eu entendesse que a inclusão escolar exige mais do que adaptações de conteúdo — ela demanda empatia, paciência, acolhimento e, principalmente, envolvimento humano.

APÊNDICE D: PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
PIAUÍ - UESPI



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS PROFESSORES DA SALA REGULAR PARA CRIANÇAS COM TEA: UM ESTUDO DE CASO NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE PIRIPIRI-PI

Pesquisador: Misael Carlos do Nascimento Neto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 90120825.2.0000.5209

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.846.538