

**DILEMAS DA INCLUSÃO DE CRIANÇAS AUTISTAS: A EXPERIÊNCIA
AUTOETNOGRÁFICA DA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA**

Isabela Luna Oliveira Santos
Isael Sena de Jesus

RESUMO

Este artigo analisou os desafios da inclusão escolar a partir da experiência de estágio em Pedagogia com duas crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), em duas escolas distintas. O estudo teve como objetivo compreender de que forma as práticas pedagógicas puderam favorecer a participação efetiva de alunos atípicos e contribuir para a construção de ambientes educacionais mais inclusivos. A metodologia adotada foi a abordagem etnográfica, fundamentada na observação e análise crítica das interações em sala de aula, possibilitando refletir sobre a organização do espaço escolar frente às necessidades específicas dos alunos. Os resultados evidenciaram que, apesar dos avanços nas políticas de inclusão, ainda persistiram dificuldades na garantia de práticas pedagógicas adequadas. Concluiu-se que a inclusão precisou ser compreendida como um compromisso coletivo e contínuo, pautado na escuta, na adaptação pedagógica e no respeito às diferenças.

Palavras-chave: inclusão. etnografia. educação. TEA. prática pedagógica.

1.INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um desafio complexo para a educação contemporânea, pois exige práticas pedagógicas que respeitem os ritmos e singularidades de cada estudante. Mais do que um direito legal, a inclusão deve ser compreendida como um compromisso pedagógico, orientado pela valorização da diversidade e pela construção de ambientes equitativos e acolhedores.

Para analisarmos o contexto da inclusão, elegemos a autoetnografia como método de pesquisa, por permitir observar práticas docentes, registrar interações e compreender as estratégias utilizadas – ou não – para promover a inclusão. Conforme destacam Malinowski (1978), Geertz (1997; 2008) e Angrosino (2009), a

etnografia aplicada à educação possibilita interpretar a realidade escolar de forma detalhada e plural, fornecendo subsídios para refletir criticamente sobre as práticas pedagógicas.

O presente artigo teve como objetivo refletir sobre os desafios e possibilidades da inclusão de crianças com TEA, a partir de experiências vivenciadas em duas instituições de ensino em Salvador, sendo uma da rede pública e outra da rede privada. Busca-se discutir a relevância da formação docente, o uso de métodos pedagógicos adaptados e o impacto de recursos didáticos diversificados no processo de aprendizagem.

Como lembra Jim Sinclair, citado em Pontis (2022, p. 28) “ser autista não significa não ser humano, mas ser diferente... Trabalhem comigo para construir pontes entre nós.” Tal reflexão ressalta que a inclusão escolar deve reconhecer e respeitar a singularidade de cada aluno, promovendo autonomia, dignidade e convivência no espaço educacional.

2. INCLUSÃO ESCOLAR: FORMAÇÃO DOCENTE E OLHAR SENSÍVEL

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema amplamente discutido na educação contemporânea, exigindo práticas pedagógicas que transcendam adaptações pontuais e promovam a participação plena de todos os alunos. Para Mantoan (2003), a inclusão não se limita à presença física do estudante em sala de aula, mas implica na criação de condições que garantam equidade e acesso efetivo às experiências de aprendizagem. Almeida (2005) reforça que a inclusão exige uma ação institucional coordenada, contínua e sistemática, evidenciando que respostas individuais ou esporádicas não caracterizam práticas inclusivas de fato.

Nesse cenário, a formação docente assume papel central. Mendes (2010) mostra que professores preparados e continuamente formados estão mais aptos a identificar barreiras, ajustar suas metodologias e diversificar recursos, favorecendo o aprendizado de todos. De forma semelhante, Pletsch (2009) destaca que a qualificação docente deve contemplar não apenas técnicas pedagógicas, mas também uma mudança de postura, que valorize a diversidade como constitutiva do ambiente escolar.

Nessa mesma direção, Freire (1996) ressalta que uma educação emancipadora deve possibilitar ao estudante reconhecer-se como sujeito de sua

própria história, promovendo a autorrepresentação e o enfrentamento de preconceitos. Isso evidencia que o processo inclusivo demanda não apenas ações técnicas, mas também uma atitude pedagógica fundamentada no respeito e no diálogo. Nesse sentido, o olhar sensível e a escuta atenta tornam-se ferramentas essenciais, permitindo que o professor compreenda os sentidos atribuídos pelos alunos às situações vivenciadas em sala de aula, reconhecendo suas necessidades e potencialidades.

A inclusão, entretanto, não deve ser vista como responsabilidade exclusiva do professor. Como destaca Tardif (2014), o trabalho docente está imerso em uma rede de saberes e práticas institucionais, o que significa que a escola, enquanto comunidade educativa, precisa compartilhar essa responsabilidade. O apoio da gestão escolar, das equipes pedagógicas e das famílias constitui condição indispensável para que a inclusão se efetive de forma sustentável e transformadora.

Por fim, a autoetnografia aplicada à educação contribuiu para esse debate ao permitir compreender a realidade escolar em sua complexidade, valorizando as experiências dos sujeitos e evidenciando como se dão as interações cotidianas. Assim, o método auto etnográfico adotado neste estudo reforça a necessidade de uma prática pedagógica que una formação docente, sensibilidade e compromisso coletivo para construir um espaço escolar verdadeiramente inclusivo.

3. OLHARES, VOZES E EXPERIÊNCIAS OBSERVADAS NAS INTERAÇÕES DE INCLUSÃO

A formação docente desempenha papel central na efetivação da inclusão escolar, especialmente no caso de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Como aponta Carvalho (2007), preparar o professor vai além do domínio do conteúdo curricular, abrangendo competências para reconhecer e valorizar as diferenças individuais, além de promover estratégias pedagógicas que favoreçam a participação de todos. Fernandes (2012) complementa que a prática inclusiva exige sensibilidade e atenção às necessidades singulares de cada estudante, bem como a capacidade de adaptar metodologias e recursos didáticos ao contexto escolar.

No entanto, a realidade evidencia que muitos professores ainda são designados a atuar com alunos que apresentam necessidades específicas sem receber formação adequada ou capacitação direcionada. Essa lacuna compromete a eficácia da prática pedagógica, gerando insegurança no docente e,

simultaneamente, prejudicando o aluno, que não encontra condições plenas de inclusão e de desenvolvimento de suas habilidades. Nesse contexto, emergem questionamentos centrais: como o professor deve proceder diante de alunos com TEA? Quais recursos pode mobilizar para apoiar sua prática?

Uma das respostas encontra-se no conceito de “olhar sensível”, entendido como a habilidade docente de perceber sutilezas nas interações e necessidades dos estudantes, possibilitando a escuta ativa e intervenções pedagógicas mais adequadas. Esse olhar abrange não apenas o desempenho acadêmico, mas também dimensões sociais, emocionais e afetivas, criando condições de acolhimento e motivação. Para tanto, mostra-se indispensável a formação contínua e especializada. Nesse sentido, Almeida (2005) enfatiza que a inclusão não pode depender exclusivamente da boa vontade individual do professor, mas deve estar alicerçada em políticas institucionais, capacitação permanente e acompanhamento sistemático da aprendizagem.

Essa perspectiva encontra respaldo na pedagogia crítica de Freire (1996), a qual valoriza a prática reflexiva e a construção de relações respeitadas entre educadores e educandos, estimulando o protagonismo estudantil e fortalecendo uma cultura de empatia no espaço escolar. Do mesmo modo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforça a responsabilidade das instituições de ensino em assegurar a inclusão educacional, estabelecendo garantias relacionadas à acessibilidade, à adaptação curricular e ao atendimento individualizado. Assim, a formação docente, aliada a um olhar sensível, configura-se não apenas como uma recomendação pedagógica, mas como uma exigência legal para a promoção da equidade e do desenvolvimento integral.

Portanto, investir na formação docente, promover a capacitação contínua e cultivar o olhar sensível constitui um elemento estruturante da inclusão, ao possibilitar a identificação de barreiras, a adaptação das práticas pedagógicas e a promoção de aprendizagens significativas, respeitando as singularidades de cada criança. Nessa perspectiva, Sena (2024) observa que, nos chamados “tempos de autismo”, concebidos também como “a batalha do autismo”, o debate não se restringe ao campo clínico ou político, mas abrange igualmente a “Via Crúcis” enfrentada por familiares. Esse cenário tem impulsionado a elaboração de projetos de lei direcionados às pessoas diagnosticadas com TEA, com o objetivo de, em

nome da proteção da criança e do adolescente, promover maior visibilidade às pessoas autistas e assegurar-lhes centralidade nas políticas públicas.

4. OLHARES, RELATOS E EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NAS INTERAÇÕES DE INCLUSÃO NO CONTEXTO PRIVADO

Nesta seção, apresenta-se a experiência observada durante o estágio com um aluno diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com destaque para a atuação dos professores, dos colegas e da instituição escolar. Observou-se que, embora houvesse o reconhecimento da presença de estudantes com necessidades inclusivas na turma, muitas práticas pedagógicas não estavam devidamente adaptadas.

Em diferentes disciplinas, as avaliações desconsideravam as demandas específicas de Vicente (nome fictício), sendo necessária minha intervenção, em articulação com a orientadora educacional, para promover a reformulação das provas – responsabilidade que caberia originalmente ao docente, uma vez reconhecida a diversidade de necessidades presentes no grupo.

Nas aulas de Educação Física, a situação de exclusão revelava-se de forma ainda mais evidente. Vicente deslocava-se pela quadra sem direção definida, realizando inúmeras voltas, sem participar efetivamente das dinâmicas propostas. Apesar de ser estimado pelos colegas, estes apenas interagiam com ele após minha mediação, e o estudante demonstrava pouco interesse pelo jogo. Essa vivência reforça a necessidade de uma atenção pedagógica planejada e sensível, capaz de assegurar a participação ativa do aluno em todas as atividades escolares, independentemente da disciplina.

Com frequência, crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) permanecem à margem dos processos de aprendizagem ou não são incluídas nas atividades coletivas. Compete ao professor garantir sua participação, evidenciando a importância do respeito e da convivência em grupo. Dessa forma, reafirma-se o papel essencial do docente no desenvolvimento e na aprendizagem de todos os estudantes, sem distinções (Barbosa, 2021).

Verificou-se, ainda, que alguns colegas utilizavam o termo “autista” de maneira pejorativa. Vicente, consciente de sua condição, posicionava-se e explicava

que ser autista não constitui um insulto, conscientizando os colegas acerca da necessidade de respeito e inclusão. Tal comportamento revelou não apenas sua autonomia, mas também a relevância de uma base familiar que, ao reconhecer suas limitações, o orientava e contribuía para que ele adotasse uma postura ativa diante do preconceito. Vicente caracterizava-se como um aluno afetuoso e socialmente participativo, cuja presença suscita reflexões sobre a necessidade de práticas pedagógicas sensíveis e inclusivas.

Nesse sentido, Mantoan (2003) reforça a importância de uma transformação estrutural na escola para efetivar a inclusão:

Estamos ressignificando o papel da escola com professores, pais, comunidades interessadas e instalando, no seu cotidiano, formas mais solidárias e plurais de convivência. É a escola que tem de mudar, e não os alunos, para terem direito a ela! O direito à educação é indisponível e, por ser um direito natural, não faço acordos quando me proponho a lutar por uma escola para todos, sem discriminações, sem ensino à parte para os mais e para os menos privilegiados. Meu objetivo é que as escolas sejam instituições abertas incondicionalmente a todos os alunos e, portanto, inclusivas (Mantoan, 2003, p. 8).

Durante uma atividade em classe, o professor aplicou uma atividade como forma de "punição" pela indisciplina, estabelecendo 18 questões para todos os alunos. Ao questioná-lo sobre quantas questões o aluno com TEA deveria copiar, respondeu que todas deveriam ser realizadas. Tal postura evidencia uma lógica autoritária, priorizando controle e padronização em detrimento das necessidades individuais do estudante, desconsiderando limitações e dificuldades de leitura.

Essa prática pedagógica dialoga com a perspectiva discutida por Sena (2024), ao apontar que o autismo tem sido frequentemente reduzido a classificações normativas e homogêneas, sustentadas por discursos dominantes que circulam entre especialistas, professores e familiares. Segundo o autor, tais discursos tendem a transformar o TEA em um conjunto de etiquetas e critérios padronizados, orientando práticas educativas que pouco consideram as singularidades dos sujeitos e reforçam intervenções baseadas na adequação à norma, em detrimento de uma educação inclusiva e sensível às diferenças.

Essa prática reflete a perspectiva discutida por Sena (2024):

O autismo, reduzido às neurociências e suas derivações, torna-se o objeto do imperativo do discurso dominante, o qual no neologismo de Lacan e busca homogeneizar o olhar clínico dos especialistas, dos professores e dos pais, cada um com seus ideais, utilizando-se desses signos do autismo que circulam, transformando-os em uma espécie de checklist de uma série de etiquetas que forjarão a construção do diagnóstico que circula no imaginário social e nos discursos midiáticos" (Sena, 2024, p. 4).

O relato evidencia como o discurso dominante molda decisões pedagógicas, tornando a escola um ambiente em que a singularidade do aluno com TEA frequentemente não é considerada. Essa situação ressalta a urgência de práticas educativas sensíveis, inclusivas e adaptadas às necessidades individuais.

Minhas reflexões durante a observação reforçam a importância da autoetnografia: o professor deve agir de forma sensível e acolhedora, buscar recursos necessários e lidar com cada situação com sensibilidade e responsabilidade. A observação mostrou a necessidade de formação docente contínua, atenção às singularidades de cada estudante e a construção de uma cultura escolar pautada na empatia, no respeito e no olhar sensível.

4.1 EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA: DESAFIOS E LIMITES DA INCLUSÃO

Nessa etapa do estágio, e a partir da experiência autoetnográfica, a realidade observada na rede pública revelou-se ainda mais complexa e desafiadora. Francisco (nome fictício), aluno com TEA nível 1 de suporte, com 12 anos de idade, apresentou sérias dificuldades de leitura, o que tornou praticamente inviável a realização de uma avaliação padronizada da rede municipal, denominada Programa Salvador Avalia. O exame continha 44 questões — 22 de Matemática e 22 de Língua Portuguesa —, muitas delas compostas por textos extensos e desprovidos de contextualização, o que impediu a plena compreensão das solicitações apresentadas.

Durante a aplicação da prova, enquanto eu lia os textos para o estudante, Francisco manifestava sinais claros de desconforto e ansiedade, balançando

insistentemente a perna. Em determinado momento, verbalizou: “Só leia as perguntas para mim, não precisa ler os textos mais.” Essa situação evidencia a dificuldade de um aluno com TEA em responder a uma prova sem apoio pedagógico adequado, destacando a necessidade de intervenções avaliativas mais adaptadas.

Além dos desafios acadêmicos, a dimensão afetiva mostrou-se igualmente complexa. Francisco compartilhou aspectos de sua experiência familiar, marcados pela ausência de apoio paterno, expressa em cobranças excessivas e críticas constantes. Durante as observações, verificou-se que o estudante relatava episódios frequentes de conflitos familiares, permeados por violência física e verbal. Esses elementos revelam não apenas fragilidades no vínculo afetivo, mas também a carência de suporte emocional em momentos significativos, como datas comemorativas.

Tais fatores reforçam a relevância de considerar o contexto familiar como componente central do processo de inclusão e de desenvolvimento escolar, uma vez que situações de negligência ou agressividade impactam diretamente a autoestima e a participação da criança na vida escolar.

A relação com a mãe, embora próxima, também é marcada por tensões, pois o estresse dela acaba refletindo diretamente em seu comportamento. Outro ponto destacado foi a ausência de um Auxiliar de Desenvolvimento Infantil (ADI), figura que poderia favorecer sua rotina escolar. Francisco ainda reconhece que prefere ficar sozinho para não ser visto como “especial”, embora demonstre resiliência.

Quanto à socialização, Francisco relata já ter sofrido bullying em escolas anteriores, mas observa que na instituição atual esse tipo de situação ocorre com menor frequência. Essas observações evidenciam a lacuna estrutural da rede pública para atender alunos com necessidades específicas, bem como a complexidade das questões afetivas e familiares que influenciam diretamente o aprendizado.

Como destaca Sena (2024), o autismo frequentemente se torna objeto de múltiplas disputas e práticas discursivas que circulam na sociedade, envolvendo especialistas, professores e familiares, mas sem necessariamente atender às necessidades individuais das crianças. Segundo o autor, “com base nessa perspectiva seria apenas suficiente treinar habilidades nas crianças e identificá-las para que assim a lógica paradoxal do pertencimento sob a forma de separar para incluir torne visível ‘o autismo que não é visível ao olho nu’” (Sena, 2024, p. 8).

A experiência reforça a importância de práticas pedagógicas adaptadas, apoio especializado e sensibilidade docente, como destaca Mantoan (2003), para que a escola seja efetivamente um espaço de direitos iguais, acolhendo cada estudante em sua singularidade e garantindo a inclusão real. Sena (2024) complementa ao afirmar que “o analista, com os outros, ao sair de sua posição de abstinência e ao fazer alianças, tem a missão política de impedir que a particularidade de cada um seja sobreposta pela universalidade, ou em nome de qualquer universal” (p. 9), reforçando a necessidade de um olhar atento às demandas específicas de cada aluno.

As observações relatadas reforçam a importância da autoetnografia: o professor deve agir de maneira sensível e acolhedora, buscar recursos necessários e lidar com cada situação de forma responsável. Essas questões evidenciam a necessidade de formação docente contínua, atenção às singularidades de cada estudante e construção de uma cultura escolar pautada na empatia, no respeito e no olhar sensível.

5. CONTRASTE ENTRE A ESCOLA PÚBLICA E PRIVADA NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

A análise das experiências auto-etnográficas realizadas nas redes pública e privada evidencia contrastes significativos na implementação de políticas de inclusão voltadas a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Enquanto a rede pública apresenta limitações estruturais, recursos escassos e avaliações padronizadas descontextualizadas — como exemplificado pelas dificuldades enfrentadas por Francisco na prova PROSA —, a rede privada oferece, em geral, maior apoio pedagógico individualizado, acompanhamento contínuo e estratégias adaptadas às necessidades específicas dos estudantes.

Mantoan (2003) destaca que a inclusão efetiva depende da sensibilidade docente e da adaptação das práticas pedagógicas às singularidades de cada aluno. Sena (2024), por sua vez, ressalta que o autismo não deve ser reduzido a uma categorização homogênea, uma vez que o excesso de circulação discursiva sobre o TEA gera expectativas sociais que frequentemente não correspondem à realidade do sujeito.

Conforme as observações realizadas, embora a rede privada disponha de maior suporte e acompanhamento, permanecem desafios relacionados à percepção social, às interações afetivas e ao respeito à individualidade do estudante. Isso evidencia que a inclusão plena exige mais do que recursos materiais: demanda uma compreensão aprofundada das singularidades de cada criança, bem como atenção ao contexto familiar e social em que está inserida.

Esse cenário permite constatar que, embora existam políticas e dispositivos legais que apontem a formação docente como um dos principais caminhos para a efetivação da inclusão escolar, a realidade da rede pública ainda apresenta lacunas significativas. Como relatado nas observações, o professor não dispõe da formação necessária para lidar com as demandas de alunos com deficiência ou com TEA, o que resulta em situações de exclusão sutil, nas quais o aluno permanece fisicamente na sala, mas não participa plenamente das atividades.

Segundo Fonseca (2021), a formação docente para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) é essencial, pois, além de dominar os processos educativos, o professor precisa compreender e intervir em questões relacionadas às condições de deficiência e às dificuldades de aprendizagem de seus estudantes. Tal afirmação dialoga diretamente com as observações em sala de aula: frequentemente, os professores buscam ajudar, mas, sem preparo adequado, acabam reforçando barreiras em vez de superá-las.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) já indicava a necessidade de formação inicial e continuada para que os docentes estivessem preparados para atender à diversidade presente nas salas de aula. No entanto, conforme aponta Prais (2017), persiste uma inconsistência nessa proposta, uma vez que não há clareza sobre a responsabilidade dessa formação — se deve ser atribuída à formação inicial ou à continuada. Essa indefinição resulta, na prática, em sobrecarga para os professores da rede pública, que muitas vezes assumem turmas com grande diversidade, mas sem o apoio ou os recursos necessários para atender cada estudante.

Jesus e Borges (2018) reforçam que a formação docente constitui um dos pilares fundamentais da política de educação inclusiva no Brasil. Contudo, as experiências observadas revelam que, diante da alta demanda, essa formação nem sempre se traduz em práticas pedagógicas efetivas. Muitas vezes, a formação inicial mostra-se insuficiente, e a formação continuada não alcança todos os profissionais,

sobretudo nas escolas públicas, onde há escassez de recursos e excesso de alunos por sala. Esse cenário contribui para que o professor, ainda que bem-intencionado, sinta-se solitário diante de situações complexas.

Além disso, como salientam Oliveira e Oliveira (2018), é irreal exigir que um único docente seja competente em áreas tão diversas quanto surdez, deficiência auditiva, comunicação alternativa e autismo, sem o devido suporte em serviço. Essa reflexão evidencia que não se trata de falta de empenho dos professores, mas da ausência de investimento em políticas consistentes, equipes multiprofissionais e apoio técnico especializado.

Na prática, conforme observado na rede pública, os alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) frequentemente permanecem à margem dos processos de aprendizagem, uma vez que o sistema ainda não assegura condições adequadas para que o professor exerça sua função com qualidade. A sobrecarga de turmas, a carência de auxiliares de desenvolvimento infantil (ADI's) ou de estagiários devidamente preparados, a ausência de materiais adaptados e a exigência por resultados padronizados evidenciam o distanciamento entre o que está previsto em lei e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar.

Assim, ao refletir sobre essas vivências, constata-se que a insuficiência de investimentos em formação docente, associada à alta demanda e à escassez de profissionais, compromete a efetivação da inclusão na rede pública. Como destaca Fonseca (2021), somente com políticas educacionais consistentes, aliadas a professores qualificados e motivados, será possível oferecer uma educação verdadeiramente de qualidade para todos. Enquanto tal aspecto não se tornar uma prioridade, a inclusão corre o risco de permanecer mais no discurso das políticas do que na prática das salas de aula.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo buscamos analisar a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) a partir da perspectiva auto etnográfica, e mostramos que as práticas pedagógicas desempenham papel central na promoção de uma educação equitativa e acolhedora. A análise das interações entre professores e alunos evidenciou estratégias que favorecem a aprendizagem significativa, mas também barreiras que comprometem a plena inclusão, como a

insuficiência de formação docente, a falta de recursos específicos e a padronização das avaliações. Dessa forma, o estudo cumpriu seu propósito ao identificar desafios e potencialidades das práticas pedagógicas inclusivas, reforçando a importância de um olhar sensível e da capacitação contínua dos professores.

A experiência observada evidenciou que, apesar dos avanços na legislação e nas políticas de inclusão, a implementação prática ainda enfrenta limitações, principalmente na rede pública. O aluno com TEA, nível 1 de suporte, encontrou barreiras estruturais, avaliações descontextualizadas e ausência de acompanhamento individualizado. Já na rede privada, houve maior suporte pedagógico, acompanhamento contínuo e estratégias adaptadas, favorecendo o aprendizado, ainda que dificuldades de socialização permanecessem.

Essas observações confirmam que a inclusão escolar depende não apenas de normas e recursos, mas também da capacitação docente, da sensibilidade às necessidades individuais e do envolvimento familiar. Como destacam Mantoan (2003) e Sena (2024), é fundamental que as práticas escolares sejam orientadas pela valorização da singularidade de cada criança e pelo respeito aos direitos de todos, garantindo efetivamente a inclusão real.

Entretanto, lacunas importantes permanecem, como a necessidade de formação continuada de professores, acompanhamento sistemático de alunos com TEA e maior integração entre escolas, famílias e serviços de apoio psicopedagógico. Sugere-se que pesquisas futuras investiguem, de forma contrastiva, o impacto de políticas públicas e práticas pedagógicas diferenciadas sobre o aprendizado e a socialização de alunos com TEA, bem como estratégias que promovam o protagonismo desses estudantes no ambiente escolar. Ademais que considerem a complexidade da inclusão e a importância de ações integradas entre escola, família e políticas públicas para promover uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

ANGROSINO, Michael. Etnografia e observação participante. Porto Alegre: Artmed, 2009.

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

FONSECA, Kátia de Abreu. Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico- cultural. 2021. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021.

GEERTZ, Clifford. O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

JESUS, D. M. de; BORGES, C. S. Formação inicial de professores na perspectiva inclusiva: quais os desenhos? In: OLIVEIRA, A. A. S. de; FONSECA, K. A. (orgs.). O professor e a Educação Inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012.

JESUS, N. B. de. Educação inclusiva e o transtorno do espectro autista (TEA): desafios na atualidade. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucgoias.edu.br/jspui/handle/123456789/2188>. Acesso em: 19 ago. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer? 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

MIRANDA, Maria José; GALVÃO FILHO, José. A inclusão escolar de alunos com deficiência: desafios e possibilidades. Revista Brasileira de Educação Especial, 18(3), 343-358, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382012000300006>. Acesso em: 21 ago. 2025.

MISKALO, A. L.; CIRINO, R. M. B.; FRANÇA, D. M. V. R. Formação Docente e Inclusão Escolar: uma análise a partir das perspectivas dos professores. Boletim de Conjuntura (BOCA), Boa Vista, v. 14, n. 41, p. 516–536, 2023. Disponível em:

<https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/1385>. Acesso em: 5 set. 2025.

OLIVEIRA, A. A. S. Conhecimento escolar e Deficiência Intelectual: dados da realidade. Curitiba: Editora CRV, 2018.

OLIVEIRA, A. A. S.; OLIVEIRA, J. P. Os desafios para a constituição de uma escola inclusiva: em cena formação de professores. In: OLIVEIRA, A. A. S; FONSECA, K. A.; REIS;

R. R. (orgs.). Formação de professores e práticas educacionais inclusivas. Curitiba: Editora CRV, 2018.

PONTIS, Marco. Autismo: o que fazer e o que evitar. Guia rápido para professores do Ensino Fundamental. Petrópolis: Vozes, 2022.

PRAIS, J. L. S. Das intenções à formação docente para a inclusão: contribuições do desenho universal para a aprendizagem. Curitiba: Editora Appris, 2017.

SENA, Isael de Jesus. Políticas do autismo: uma trama complexa de disputas, políticas públicas e saberes expertos. Plural - Revista de Psicologia UNESP. Bauru, 3ª ed., vol24. Disponível em: <https://doi.org/10.59099/prpub.2024.54>. Acesso em: 24 ago. 2025.

SILVA, Anderson Vicente da; SILVA, Kalina Vanderlei da. Etnografia na educação: contribuições metodológicas na compreensão da realidade educacional. Revista Eletrônica Interações Sociais – REIS, 5(2), 64-78. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.14295/reis.v5i2.13732>. Acesso em: 20 ago. 2025.

ISSN 1676-3459

REVISTA VERITATI