



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO INCLUSIVA
PROFEI

JOCELY GOMES DA SILVA

**PROTOCOLOS DE ATENDIMENTO INICIAL PARA ESTUDANTES COM
AUTISMO: DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES NA REDE DE
ENSINO DE JUARA -MT**

SINOP/MT
2026

JOCELY GOMES DA SILVA

**PROTOCOLOS DE ATENDIMENTO INICIAL PARA ESTUDANTES COM
AUTISMO: DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES NA REDE DE
JUARA -MT**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

Orientadora: Prof.^a. Dra. Ivone Jesus Alexandre

SINOP/MT
2026

UNEMAT - Unidade padrão

S586p Silva, Jocely Gomes da.

Protocolos de atendimento inicial para estudantes com autismo: diretrizes e orientações para professores na Rede de Ensino de Juara-MT / Jocely Gomes da Silva. - Sinop, 2026. 166f.: il.

Universidade do Estado de Mato Grosso "Carlos Alberto Reyes Maldonado", Educação Inclusiva/SNP-PROFEI - Sinop - Mestrado Profissional, Campus Universitário de Sinop.

Orientadora: Ivone Jesus Alexandre.

1. Autismo. 2. Educação Básica. 3. Protocolos de Atendimento. I. Alexandre, Ivone Jesus. II. Título.

UNEMAT / MT- SCB

CDU 159.922.76-

JOCELY GOMES DA SILVA

**PROTOCOLOS DE ATENDIMENTO INICIAL PARA ESTUDANTES COM
AUTISMO: DIRETRIZES E ORIENTAÇÕES PARA PROFESSORES NA REDE DE
JUARA -MT**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Mestrado Profissional, da Universidade do Estado de Mato Grosso, Unidade Regionalizada de Sinop, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação Inclusiva.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a Dra. Ivone Jesus Alexandre
Orientadora
(UNEMAT/SINOP)

Prof^o Dr. Marion Machado Cunha
Avaliador Interno
(PROFEI/UNEMAT/SINOP)

Prof^a Dra. Maritza Maciel Castrillon Maldonado
Avaliadora Externa
(UNEMAT - PPGEdu)

SILVA, Jocely Gomes Da. **Protocolos de atendimento inicial para estudantes com autismo: diretrizes e orientações para professores na rede de Juara -MT.** Orientador(a): Profa. Dra. Ivone Jesus Alexandre. 2026. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), *Campus* Universitário de Sinop. Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Sinop, 2026.

RESUMO

O atendimento a estudantes com deficiências, dificuldades de aprendizagem, síndromes e transtornos representa um desafio no contexto da Educação Especial e Inclusiva no Brasil. A partir desse cenário, esta pesquisa teve como objetivo geral desenvolver um Protocolo de Atendimento Inicial para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (PAIPTEA), voltado para escolas municipais de Juara-MT, para promover o acolhimento com respeito as particularidades individuais, favorecer a inclusão e garantir maior autonomia aos estudantes com TEA. Os objetivos específicos incluíram identificar as estratégias adotadas pelas unidades escolares para orientar o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial; analisar os desafios enfrentados por professores e gestores na implementação de práticas inclusivas; investigar as percepções e concepções docentes sobre a inclusão de alunos com TEA; e elaborar um instrumento educacional que servisse de referência para a atuação pedagógica na rede básica de ensino. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, utilizou entrevistas com pais, professores e gestores escolares, que permitiu compreender as experiências, motivações e significados atribuídos por esses participantes ao processo de inclusão. Os resultados mostraram que, embora a gestão escolar demonstre alinhamento filosófico com os princípios da inclusão, a efetivação prática enfrenta barreiras estruturais, como a ausência de uma rede de apoio multidisciplinar adequada. Professores relataram lacunas na formação continuada e dificuldades na aplicação de estratégias pedagógicas específicas, que evidenciam insegurança e inconsistência nos atendimentos. As famílias destacaram tanto o empenho individual de alguns profissionais quanto a ausência de processos sistematizados, o que exige delas a repetição constante de informações sobre as necessidades de seus filhos. A análise integrada revelou que a principal limitação para um acolhimento de qualidade e a inexistência de procedimentos institucionais, que reforçou a necessidade de um protocolo estruturado desde o ingresso escolar. O PAIPTEA emerge, portanto, como uma ferramenta prática e orientadora, capaz de sistematizar o atendimento inicial, fortalecer a parceria entre família e escola e subsidiar a atuação docente, contribuindo para a construção de um processo inclusivo consistente.

Palavras-chave: Autismo. Educação básica. Protocolos de atendimento.

SILVA, Jocely Gomes Da. **Initial care protocols for students with autism: guidelines and guidance for teachers in the Juara-MT school system.** Advisor: Prof. Dr. Ivone Jesus Alexandre. 2026. Dissertation (Master's). University of the State of Mato Grosso (UNEMAT), Sinop University Campus. Graduate Program in Inclusive Education, Sinop, 2026.

ABSTRACT

The provision of support to students with disabilities, learning difficulties, syndromes, and disorders represents a significant challenge within the context of Special and Inclusive Education in Brazil. In this regard, the main objective of this study was to develop an Initial Attendance Protocol for Individuals with Autism Spectrum Disorder (PAIPTEA), aimed at municipal schools in Juara-MT, to promote welcoming practices that respect individual differences, foster inclusion, and ensure greater autonomy for students with ASD. The specific objectives included identifying the strategies adopted by schools to guide the support of students who are the target of Special Education; analyzing the challenges faced by teachers and school administrators in implementing inclusive practices; investigating teachers' perceptions and conceptions regarding the inclusion of students with ASD; and developing an educational instrument to serve as a reference for pedagogical practice in the municipal school network. The research employed a qualitative approach, using semi-structured interviews with parents, teachers, and school administrators, which allowed for an in-depth understanding of the experiences, motivations, and meanings these stakeholders assign to the inclusion process. The results showed that, although school management aligns philosophically with the principles of inclusion, practical implementation faces structural barriers, such as the absence of an adequate multidisciplinary support network. Teachers reported gaps in continuing professional development and difficulties in applying specific pedagogical strategies, reflecting insecurity and inconsistency in their practices. Families highlighted both the individual efforts of some professionals and the lack of systematized processes, which requires them to repeatedly present information about their children's needs. The integrated analysis revealed that the main limitation for effective initial support is the absence of institutionalized procedures, reinforcing the need for a structured protocol from the very beginning of school inclusion. Consequently, PAIPTEA emerges as a practical and guiding tool capable of systematizing initial support, strengthening the partnership between family and school, and supporting teachers' work, contributing to the development of a consistent and effective inclusive process.

Keywords: Autism. Basic education. Care protocols.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA – *Applied Behavior Analysis* (Análise do Comportamento Aplicada)

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BPC – Benefício de Prestação Continuada

CAA – Comunicação Alternativa e Aumentativa

CEB – Câmara de Educação Básica

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CFP – Conselho Federal de Psicologia

CID – Classificação Internacional de Doenças

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

DSM – *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais)

DTT – *Discrete Trial Training* (Ensino por Tentativa Discreta)

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LBI – Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Libras – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

OMS – Organização Mundial da Saúde

PAEE – Plano de Atendimento Educacional Especializado

PAI – Protocolo de Atendimento Inicial

PAIPTEA – Protocolo de Atendimento Inicial para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PDI – Plano de Desenvolvimento Individual

PEI – Plano de Ensino Individualizado

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEEPEI – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROFEI – Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva

STF – Supremo Tribunal Federal

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TDAH – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade

TDI – Técnico de Desenvolvimento Infantil

TEA – Transtorno do Espectro Autista

TGD – Transtornos Globais do Desenvolvimento

TO – Terapia Ocupacional

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

WHO – *World Health Organization* (Organização Mundial da Saúde)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	05
1.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA QUALITATIVA	05
1.2 PRINCÍPIOS ÉTICOS E CONSENTIMENTOS NA PESQUISA ACADÊMICA	06
1.3 CONTEXTO E AMOSTRA DA PESQUISA	08
1.4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: COLETA E ANÁLISE DE DADOS	09
1.4.1 Coleta de dados	09
1.4.2 Análise dos dados	10
2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES	12
2.1 HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO MUNDO	14
2.2 A LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA: MARCO LEGAL DA INCLUSÃO	16
3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	21
3.2 A EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CONCEITOS, TERMOS E TRANSFORMAÇÕES AO LONGO DAS DÉCADAS	25
3.3 CAMINHOS FORMATIVOS PARA A INCLUSÃO: ARTICULAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA	28
4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SUA IMPLICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR	33
4.1 A EXPERIÊNCIA DO AUTISMO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	35

4.2 O DIAGNÓSTICO DO AUTISMO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES DOS MANUAIS PSIQUIÁTRICOS E DAS CLASSIFICAÇÕES INTERNACIONAIS.....	42
4.3 IMPACTOS DO TEA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL.....	50
4.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE CRIANÇAS COM TEA.....	58
4.4.1 Adaptações Curriculares e Apoio Especializado.....	62
5 INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NO ÂMBITO ESCOLAR.....	66
5.1 O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA.....	68
5.2 A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES, GESTORES E EQUIPE DE SUPORTE MULTIDISCIPLINAR.....	75
5.2.1 A atuação da equipe multidisciplinar (psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, assistentes sociais)	81
5.3 EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA	86
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: TENSÕES E PERSPECTIVAS DA COMUNIDADE ESCOLAR.....	92
6.1 PAPEL DA ESCOLA - O ATENDIMENTO IDEAL PARA OS FILHOS COM AUTISMO.....	105
7 PROTOCOLO DE ATENDIMENTO INICIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO.....	111
7.1 NECESSIDADE DE DIRETRIZES CLARAS PARA ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO.....	114
7.2 O PAPEL DO PROTOCOLO NO SUPORTE AOS PROFESSORES E EQUIPE ESCOLAR.....	123
7.3 BENEFÍCIOS PARA OS ESTUDANTES, FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE ENSINO	129
7.4 MODELOS EXISTENTES DE PROTOCOLOS EDUCACIONAIS E SUAS LIMITAÇÕES.....	134

8 PRODUTO EDUCACIONAL – PROTOCOLO DE ATENDIMENTO INICIAL PARA ESTUDANTES COM AUTISMO – PAIPTEA.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	156
REFERÊNCIAS.....	161

INTRODUÇÃO

Pensar a educação especial na perspectiva das práticas de ensino inclusivo no Brasil é refletir sobre uma trajetória marcada por iniciativas e embates políticos inseridos no contexto social das pessoas com deficiência no decurso da história e da educação. Essa temática não se refere a uma discussão recente no país, entretanto, ainda se apresenta no contexto social e educacional dos dias atuais trazendo muitas inquietações sobre as práticas inclusivas enquanto garantias de direitos sociais e os desafios para implementá-las.

No decurso da história educacional brasileira, por muito tempo, a educação especial se configurou como um sistema paralelo e segregado ao ensino (Januzzi, 2012), sendo reconhecida como um serviço especializado por reunir profissionais, recursos, técnicas e metodologias específicas para atender ao público-alvo das pessoas com deficiências e, mais precisamente, a motora/física, intelectual/mental, visual e auditiva.

Porém, a partir dos movimentos sociais e, sobretudo, a partir dos finais dos anos de 1970, os paradigmas da educação especial passou a ganhar visibilidade sob outros vieses. Desde os modelos de segregação, integração social até a chegada da dimensão de inclusão (a que se conhece atualmente) a partir dos meados de 1990, a qual vêm sendo dialogada com as políticas públicas de direitos humanos e sociais no âmbito do processo de atendimento às pessoas com deficiência.

A partir da ampliação dos dispositivos legais que enfatizam em garantem os direitos sociais das pessoas público-alvo da educação especial, aumentaram o acesso à educação e, conseqüentemente, ampliaram também os desafios para as escolas e os professores se adequarem para receber estes sujeitos dando-lhe condições de acesso, permanência e o direito à aprendizagem. Tendo em vista que, os sistemas de ensino universalizaram o acesso à educação que deve acolher a todos. Assim, as escolas brasileiras vêm aumentando gradativamente o número de estudantes público da educação especial e, dentre eles os sujeitos inseridos no Transtorno de Espectro Autista (TEA).

De acordo com o censo 2023, as matrículas na educação especial inclusiva no país chegam a mais de 1,7 milhão de estudantes na educação

básica (Inep, 2023). Destes 62,90% no ensino fundamental, 16% na educação infantil e 12,6% no ensino médio que também compõe a educação básica. Estes estudantes estão na faixa etária entre 04 e 17 anos. O número de alunos matriculados vem crescendo gradativamente de acordo com os dados censitários. E dentre as especificidades das deficiências tem sido crescente o número de estudantes com TEA. No estado do Mato Grosso, de acordo com os dados censitários são cerca de 551 unidades escolares com alunos público-alvo da educação especial matriculados em 2023 em mais de 110 municípios. Um total de 9.128 alunos (Inep, 2023).

O município de Juara está localizado na região do Vale do Arinos, ao noroeste do Mato Grosso, cerca de 730 km da capital do estado, considerado município de pequeno porte, com aproximadamente 35.000 mil habitantes (IBGE, 2023). O município consta com 17 unidades escolares distribuídas entre perímetro rural e urbano, atendendo desde Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais, além da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Escola de Educação Especial. Destas, 71% das unidades de ensino são consideradas ter acessibilidade. O município consta com cerca de 5.852 alunos matriculados (censo 2023), nos Anos Iniciais (1º ao 5º ano) um quantitativo de 2.541 crianças, sendo 296 atendidas em Escola de Educação Especial (Inep, 2023).

Assim sendo, o sistema educacional de Juara, Mato Grosso (MT) compreende o processo de inclusão das pessoas com deficiência e as reais necessidades dos estudantes com TEA? De que maneira se dá o atendimento e a garantia dos direitos dos estudantes nas escolas municipais? As questões apontadas caminham no sentido de tentar responder de que modo a escola compreende e atua com educandos com TEA?

Justifica-se, portanto, pois o atendimento aos estudantes com deficiências, dificuldades de aprendizagem, síndromes e transtornos tem sido pontos relevantes e bem discutidos na dimensão da Educação Brasileira, cuja compreensão da perspectiva da Educação Especial e Inclusiva significa um desafio amplo. Assim, o objetivo geral da pesquisa foi analisar a pertinência de protocolos iniciais como instrumentos de apoio a professores e famílias, visando

qualificar o acolhimento dos alunos com autismo nas escolas municipais de Juara-MT, considerando as assimetrias sociais no acesso ao diagnóstico.

Os objetivos específicos foram: identificar quais tem sido as estratégias adotadas pelas unidades escolares na perspectiva das orientações para atender aos estudantes público-alvo da educação especial matriculados na escola; identificar quais os desafios encontrados pelos professores e pela gestão escolar para consolidar o atendimento inclusivo dos estudantes com TEA; averiguar a percepção e concepção dos professores sobre práticas inclusivas com alunos com TEA e por último, desenvolver um modelo de Protocolo para Atendimento Inicial para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (PAIPTEA), como produto educacional para auxiliar os professores acerca do atendimento de estudantes com TEA na rede básica do município de Juara -MT. Neste sentido, o Protocolo de Atendimento Inicial à Pessoa com TEA – PAIPTEA pode ser compreendido como um documento que venha a estabelecer diretrizes e orientações para os docentes para aprimorar e mediar o acompanhamento dos alunos com TEA.

A dissertação estrutura-se a partir de uma fundamentação teórica sobre a Educação Inclusiva, explorando seus princípios e diretrizes. O primeiro capítulo traça o percurso histórico do movimento inclusivo nos cenários internacional e brasileiro, problematizando os avanços e os retrocessos. Em seguida, a análise aprofunda-se no marco legal, examinando a legislação vigente não como um fim em si mesma, mas como o terreno de disputas que busca assegurar o direito à educação, estabelecendo a base para as discussões sobre a prática pedagógica.

Avançando para a questão da profissionalização, o capítulo seguinte aborda a formação de professores, contextualizando historicamente a preparação docente no Brasil. O texto explora as articulações necessárias entre a formação inicial e a continuada, buscando apontar caminhos formativos críticos e reflexivos, em contraposição a modelos meramente instrucionais. Em conexão direta, o capítulo posterior foca no TEA, detalhando a construção do conhecimento sobre o transtorno e os impactos no desenvolvimento cognitivo e

social, apresentando estratégias pedagógicas que considerem a singularidade dos sujeitos.

O capítulo subsequente discute a importância da rede de apoio, investigando a necessária articulação entre família, escola e equipe multidisciplinar. Analisa-se o papel da família e a urgência de uma parceria colaborativa com a instituição de ensino, superando visões assistencialistas. Além disso, destaca-se a intersetorialidade (educação e saúde) como fator crucial para a sustentabilidade do processo inclusivo, reconhecendo, contudo, os limites impostos pela precariedade estrutural da rede pública.

A pesquisa culmina, assim, em seu último capítulo com a proposição de um protocolo de acolhimento inicial para estudantes com TEA na Educação Infantil. Este capítulo justifica a necessidade de diretrizes claras para a recepção e adaptação desses alunos, demonstrando como tal ferramenta pode oferecer suporte essencial aos professores e à equipe escolar. São discutidos os benefícios diretos para os estudantes, suas famílias e a instituição, além de analisar modelos de protocolos já existentes e suas limitações, reforçando a relevância e a originalidade da proposta apresentada, que é consolidada nas considerações finais do trabalho.

1 FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Este capítulo dedica-se a descrever os fundamentos metodológicos que guiaram a pesquisa, apresentando os procedimentos empregados na coleta, no tratamento e na análise dos dados. A investigação foi construída sobre uma base teórica fundamentada no diálogo com autores centrais no campo da pesquisa qualitativa, como Minayo (2014), Flick (2009) e Creswell (2010), aliada ao rigor metodológico proposto por Marconi e Lakatos (2017) e Gil (2002).

A definição do percurso metodológico foi essencial para garantir que o desenho da pesquisa respondesse, de maneira consistente, à questão central do estudo. A metodologia, portanto, não se constituiu apenas como uma etapa técnica, mas como o caminho que possibilitou a compreensão das percepções e práticas de inclusão, assegurando a validade e a legitimidade dos resultados alcançados.

Buscou-se, assim, uma articulação teórica e técnica: enquanto a postura interpretativa se apoia na Hermenêutica-Dialética de Minayo (2014) para compreender as contradições e a realidade social, a organização sistemática dos dados para análise.

1.1 CARACTERIZANDO A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa foi concebida sob uma abordagem qualitativa, decisão metodológica alinhada à natureza do problema investigado. Ao invés de buscar quantificações ou generalizações estatísticas, o estudo priorizou a compreensão da complexidade das experiências e dos significados atribuídos pelos participantes ao processo de inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar.

Conforme o entendimento de Minayo (2014), a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Essa abordagem foi fundamental para captar as vivências e os desafios de professores, gestores e pais, permitindo desvendar uma realidade

social que é intrinsecamente qualitativa e não quantificável em variáveis isoladas.

O estudo adotou a tipologia de pesquisa exploratória que, de acordo com Marconi e Lakatos (2017), tem por finalidade proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito. Essa classificação mostrou-se pertinente dada a necessidade de mapear as diversas interfaces e nuances da inclusão escolar no contexto específico de Juara-MT, permitindo uma compreensão sistêmica das percepções e práticas locais.

A natureza descritiva, inerente a esta etapa da pesquisa qualitativa, também se constituiu como um pilar metodológico. Seguindo os preceitos de Gil (2002), a pesquisa exploratória-descritiva visou aprofundar o conhecimento sobre a realidade educacional para facilitar a construção de soluções, materializadas no Produto Educacional proposto (o protocolo). Os dados gerados não foram reduzidos, mas sim categorizados para serem compreendidos em sua totalidade.

A escolha da abordagem qualitativa exploratória justificou a flexibilidade da investigação e legitimou a busca por significados. Essa base sustentou o processo de coleta e análise, permitindo que as categorias analíticas emergissem das falas dos participantes, sendo posteriormente interpretadas à luz da teoria educacional e da legislação vigente.

1.2 PRINCÍPIOS ÉTICOS E CONSENTIMENTOS NA PESQUISA ACADÊMICA

A condução da pesquisa foi pautada nos princípios éticos estabelecidos pela Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. O projeto foi devidamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNEMAT, um procedimento que garantiu a proteção dos direitos e a dignidade dos participantes, conferindo ao estudo a legitimidade necessária para a sua execução.

A formalização da participação de cada sujeito se deu por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Esse procedimento, conforme orienta Minayo (2014), assegurou que a participação

fosse totalmente voluntária, consciente e informada, uma vez que o documento detalhou os objetivos, os métodos, os potenciais benefícios e os riscos envolvidos, permitindo aos participantes uma decisão autônoma.

Para mitigar os riscos de exposição ou desconforto emocional, que foram previstos como possíveis no decorrer das entrevistas, diversas ações foram implementadas. Foi garantido o sigilo absoluto das identidades dos participantes, utilizando pseudônimos como "Professor 1", "Gestora 1" e "Pai 1" nas transcrições e na análise, uma prática essencial para proteger a privacidade dos sujeitos e encorajá-los a compartilhar suas vivências.

Os dados coletados foram armazenados de forma segura, com acesso restrito a mim e a minha orientadora, e o uso das informações se limitou aos fins estritamente acadêmicos da dissertação. Essa garantia de confidencialidade foi comunicada aos participantes, reforçando o compromisso ético e a seriedade da pesquisa, o que contribuiu para a construção de um ambiente de confiança mútua.

As entrevistas foram realizadas em ambientes previamente acordados, em horários convenientes para os participantes, preservando seu conforto e privacidade. O processo de escuta foi pautado pela sensibilidade e pelo acolhimento, assegurando que o contato fosse respeitoso e que o indivíduo se sentisse valorizado em sua contribuição.

A pesquisa também reconheceu o direito de cada participante de recusar ou interromper sua participação a qualquer momento, sem que isso gerasse qualquer tipo de prejuízo. Essa autonomia do sujeito é um dos pilares da ética em pesquisa e foi comunicada de forma clara e objetiva no TCLE, demonstrando o respeito pela liberdade individual.

A obtenção da aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa foi um passo que confirmou o alinhamento do projeto com as diretrizes nacionais. O parecer do CEP validou a metodologia proposta, as salvaguardas éticas e o plano de mitigação de riscos, atestando que a pesquisa estava apta a ser conduzida de forma responsável e segura para todos os envolvidos.

O termo "consentimento" foi compreendido para além de uma mera assinatura de documento, buscou-se o consentimento contínuo, ou seja, em

cada etapa da pesquisa, verificou se os participantes ainda se sentiam confortáveis. Esse cuidado adicional garantiu que o processo fosse genuinamente voluntário e que o bem-estar dos sujeitos fosse priorizado em todas as fases do trabalho.

1.3 CONTEXTO E AMOSTRA DA PESQUISA

O campo empírico da pesquisa foi delimitado compreendendo as escolas municipais da educação básica no perímetro urbano de Juara-MT. A escolha do município e do contexto urbano foi estratégica para a investigação, permitindo que a pesquisa se concentrasse em um cenário com características particulares e densidade populacional que favorecia o estudo da inclusão de alunos com TEA.

A amostra do estudo foi definida de forma intencional e não-probabilística, o que se alinhou à abordagem qualitativa da pesquisa. Segundo Minayo (2014), a seleção de participantes em estudos qualitativos não visa a representatividade estatística, mas sim a relevância para o tema e a riqueza de informações que cada sujeito pode oferecer, uma lógica que guiou a escolha dos participantes.

A pesquisa envolveu um total de oito participantes, distribuídos em três grupos distintos: três professores, dois gestores e três pais de alunos com laudo de TEA. Essa configuração foi pensada para permitir a triangulação de dados, um conceito central para a credibilidade em estudos qualitativos, pois buscou-se comparar as diferentes perspectivas sobre o mesmo fenômeno e obter uma compreensão mais completa do problema de pesquisa.

A seleção dos participantes foi justificada por sua vivência cotidiana e seu envolvimento direto nos processos pedagógicos e administrativos, elementos essenciais para fornecer subsídios à elaboração do guia de protocolos. Foram considerados como critérios de inclusão: estar em efetivo exercício da função na instituição durante o período da coleta de dados e possuir envolvimento direto com as práticas pedagógicas nos anos iniciais do ensino fundamental, excluindo-se profissionais afastados ou em licença.

O campo empírico, a Escola Municipal Luiza Nunes Bezerra, foi escolhido por ser o lócus de aplicação do produto educacional, o que conferiu uma relevância prática e imediata à pesquisa. O estudo não se limitou a uma análise teórica, mas buscou uma interação real com o contexto, tornando a investigação mais aplicável e significativa para a comunidade escolar.

O fechamento da amostragem não se deu por critérios numéricos probabilísticos, mas pelo critério de saturação dos dados. Conforme orienta Minayo (2014), a suspensão de inclusão de novos participantes ocorreu no momento em que as falas passaram a apresentar reincidência de conteúdo e redundância de significados, sem a adição de elementos novos substanciais que alterassem a compreensão do fenômeno. Observou-se que as narrativas sobre a insegurança docente e a ausência de diretrizes institucionais tornaram-se transversais e repetitivas nos grupos entrevistados, indicando que o material empírico coletado já possuía densidade e profundidade suficientes para responder aos objetivos do estudo.

1.4 PERCURSOS METODOLÓGICOS: COLETA E ANÁLISE DE DADOS

O percurso metodológico da pesquisa foi um processo sistemático e interligado, que integrou a coleta e a análise de dados. Ambas as etapas foram planejadas com rigor e alinhadas para que uma informasse e complementasse a outra, garantindo a coesão e a consistência do trabalho.

1.4.1 COLETA DE DADOS

A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas. Segundo Minayo (2014), essa técnica privilegia a interação social e permite o acesso a fatos, relatos, condutas e, sobretudo, aos sistemas de valores e crenças dos sujeitos. A escolha por essa modalidade justifica-se por sua capacidade de balizar a investigação através de um roteiro pré-estabelecido.

O grupo de participantes constituiu-se pelos atores diretamente envolvidos no processo de ensino-aprendizagem e inclusão: a equipe gestora, os professores da sala regular e os pais de alunos com TEA.

As entrevistas foram previamente agendadas e conduzidas em ambientes que garantiram a privacidade e o conforto dos participantes, um cuidado que fomentou a confiança e encorajou a abertura. Conforme a orientação de Minayo (2014), a entrevista foi compreendida como um "encontro social" com uma finalidade clara: obter informações valiosas para a compreensão do problema de pesquisa a partir da perspectiva do próprio sujeito.

O roteiro das entrevistas foi construído com base nos objetivos da pesquisa, com questões que abordaram desde as práticas pedagógicas e as estratégias de acolhimento na visão de professores e gestores, até as percepções e expectativas dos pais sobre a educação de seus filhos com TEA. As falas foram gravadas e, com o consentimento dos participantes, transcritas na íntegra, um procedimento que garantiu a fidelidade do material e serviu como base para a etapa subsequente de análise.

A escolha da entrevista se justificou por sua capacidade de gerar dados ricos em detalhes e em nuances, permitindo explorar não apenas o "o quê", mas também o "como" e o "porquê" por trás das ações e das percepções dos participantes. Esse instrumento foi vital para desvelar as complexidades do fenômeno da inclusão, que é recheado de subjetividades e de significados.

As entrevistas com os pais buscaram, especificamente, entender sua percepção sobre o acolhimento e o que consideravam o "ideal de acolhimento" para seus filhos, um aspecto sensível e crucial que a pesquisa buscou explorar. O olhar da família sobre o processo de inclusão ofereceu uma perspectiva única e complementar à dos profissionais da escola.

1.4.2 ANÁLISE DOS DADOS

A organização e análise dos dados seguiram a técnica da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), articulada à perspectiva crítica da Hermenêutica-Dialética, de Minayo (2014). A escolha pela Análise de Conteúdo

justifica-se por ser um método que oferece ferramentas sistemáticas para a "leitura" das comunicações, permitindo superar a compreensão espontânea e subjetiva. Contudo, para evitar uma análise meramente tecnicista, a interpretação dos dados foi conduzida pela ótica de Minayo, buscando compreender as contradições, a historicidade e o sentido social das falas. O processo analítico estruturou-se em três fases, conforme preconiza Bardin (2016):

- a) Pré-análise: Nesta etapa, realizou-se a organização do material. O *corpus* de análise foi constituído pela totalidade das transcrições das nove entrevistas realizadas (pais, professores e gestores). Foi feita a "leitura flutuante" de todo o material para apropriação do conteúdo e definição dos objetivos da interpretação.
- b) Exploração do material: Esta fase consistiu na operação de codificação. As falas foram recortadas em "unidades de registro" (temas recorrentes e frases significativas). Diferentemente de uma emergência espontânea, o agrupamento seguiu um critério semântico (por temas) e, posteriormente, um critério sociológico (por sentido).
- c) Tratamento dos resultados e interpretação: Esta foi a etapa onde a técnica de Bardin deu lugar à crítica de Minayo (2014). As categorias não foram tratadas apenas como agrupamentos de palavras, mas como expressões da realidade concreta. Buscou-se compreender não apenas *o que* foi dito, mas *por que* foi dito, articulando as falas individuais com o contexto estrutural da rede de ensino de Juara-MT.

Para garantir a validade da análise, utilizou-se a triangulação de dados, conforme discutido por Denzin e Lincoln (2006). A triangulação ocorreu pelo confronto das perspectivas dos três segmentos entrevistados sobre o mesmo fenômeno. Analisou-se, por exemplo, como a "falta de preparo" é percebida de forma distinta: como angústia pelo professor, como negligência pela família e como desafio administrativo pela gestão. Essa convergência e divergência de olhares permitiu passar da simples descrição para uma interpretação dialética, onde as tensões encontradas serviram de base para justificar a urgência e o desenho do Produto Educacional (o protocolo).

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PRINCÍPIOS E DIRETRIZES

A construção da educação inclusiva como um direito social e humano inalienável representa um dos movimentos mais significativos da história recente das políticas educacionais. Esse processo transcende fronteiras nacionais e conecta-se a lutas históricas por igualdade e justiça. A concepção contemporânea de inclusão escolar não é um dado natural, mas o resultado de décadas de embates ideológicos e intervenções políticas que transformaram, gradualmente, a visão sobre quem tem o direito de aprender e como esse direito deve ser garantido pelo Estado.

No contexto internacional, a discussão emergiu atrelada à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), mas ganhou contornos específicos nas décadas de 1970 e 1980, quando a educação de pessoas com deficiência deixou de ser uma pauta meramente assistencialista para integrar a agenda global de direitos. O marco fundamental nesse percurso foi a Declaração de Salamanca (1994), que afirmou de modo contundente o papel da escola regular no combate à discriminação:

As escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (UNESCO, 1994, p. 4).

Essa afirmação representa um rompimento com a lógica anterior da integração que condicionava a presença do aluno à sua capacidade de se adaptar à escola e estabelece o princípio da transformação institucional como condição para a inclusão. No Brasil, esse movimento ressoou na Constituição Federal de 1988. Conhecida como "Constituição Cidadã", ela estabeleceu a educação como "direito de todos e dever do Estado", assegurando "igualdade de condições para o acesso e permanência na escola" (Brasil, 1988). A Carta Magna inaugurou um novo ciclo de políticas sociais, guiado pelos princípios da universalidade e da equidade.

Contudo, a educação inclusiva não surgiu espontaneamente no campo normativo; ela é fruto de tensões sociais. Sobre isso, Maria Teresa Mantoan (2003) esclarece que a inserção de todos os alunos no ensino regular provoca uma necessária desestabilização do modelo tradicional, exigindo o reconhecimento da diversidade como valor.

Esse reconhecimento implica acolher não apenas estudantes com deficiência, mas enfrentar as múltiplas formas de opressão estrutural. Como defende Sueli Carneiro (2023), a inclusão deve ser compreendida em sua dimensão interseccional, combatendo articuladamente o racismo, o sexismo e o capacitismo. Essa visão dialoga com a *Pedagogia da Autonomia* de Paulo Freire, que afirma: “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 47). A inclusão, portanto, é uma proposta ética de reorganização da escola como espaço democrático.

Na prática, porém, a construção da inclusão enfrenta o abismo entre o discurso legal e as condições reais. Como alertam Baptista, Vasques e Rublescki (2003), o simples ingresso do aluno com deficiência no sistema regular não assegura sua inclusão efetiva. Documentos recentes, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), tentam enfrentar esse desafio definindo a equidade como pilar, mas, como analisa Valente (2019), a efetividade depende da capacidade das escolas em personalizar o ensino, algo que ainda esbarra na rigidez das práticas docentes.

Nesse processo, políticas como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) foram avanços cruciais ao estabelecerem o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ainda assim, ameaças recentes, como o Decreto nº 10.502/2020¹, suspenso pelo STF, revelam a fragilidade da institucionalização desses direitos. Diante desses

¹ O decreto propôs alterações significativas na concepção de educação inclusiva ao considerar como recursos e serviços da educação especial centros, classes e escolas destinados a tipos específicos de deficiências, bem como, em determinar que caberia ao aluno com deficiência e/ou sua família o direito de escolher entre matricular em escola regular inclusiva, especializada ou bilíngue. (Soares, 2023) Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/HxnKM9bKfc3RzPG3mYYPCGG/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em 08 abr. 2026.

desafios, Crochík (2012) defende que a superação da exclusão exige que a escola abandone seus próprios padrões fixos:

[...] a inclusão escolar de alunos com deficiência só pode ocorrer se a escola abandonar os seus parâmetros de normalidade; se assim não for, os alunos que não se adequam a esses parâmetros podem ser considerados como anormais e, assim, serem rejeitados, o que indica a permanência da exclusão, mesmo que estejam fisicamente na escola (Crochík, 2012, p. 184).

A análise do autor reforça que a inclusão implica transformar a lógica do ensino, os modos de avaliar e os critérios de sucesso escolar, valorizando a singularidade de cada estudante.

A jornada da educação inclusiva é, portanto, uma travessia histórica marcada por avanços, retrocessos e desafios permanentes. Para Borges (2020), a inclusão só se realiza quando há pertencimento, respeito e oportunidade real de aprendizagem para todos. Isso requer um olhar comprometido com a justiça social e com a dignidade de todos.

2.1 HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL E NO MUNDO

A trajetória da educação inclusiva no Brasil reflete a superação de uma longa história de exclusão, na qual predominava o modelo médico-clínico. Essa perspectiva tratava a deficiência como um problema individual a ser corrigido, resultando na segregação em instituições especializadas. Maria Teresa Mantoan (2006) critica essa lógica de normalização:

A normalidade é um conceito que foi inventado para classificar os seres humanos e para excluí-los, quando não correspondem a um padrão desejado, eleito como o ideal, o bom, o belo, o capaz. [...] A deficiência, segundo essa perspectiva, é um desvio da curva normal, que tem de ser corrigido, normalizado, para que o sujeito possa ser integrado, ou melhor, reintegrado à sociedade (Mantoan, 2006, p. 15).

Como a autora analisa, essa visão resultava na escolarização de pessoas com deficiência em instituições segregadas, tratando a questão como um fenômeno clínico e não como um problema social e político vinculado à violação de direitos.

A Constituição Federal de 1988, segundo Cury (2018), abriu caminho para uma nova perspectiva ao afirmar a educação como um direito de todos e garantir

a igualdade de condições. Essa Carta Magna estabeleceu as bases legais para a promoção da inclusão, embora, na prática, os desafios persistissem. A LDB, de 1996, consolidou esses princípios ao determinar que o atendimento educacional especializado fosse oferecido preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996), representando um avanço fundamental contra a lógica da exclusão institucionalizada.

No início dos anos 2000, o Brasil alinhou-se às diretrizes internacionais com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008. Fundamentada na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, a política deslocou a responsabilidade da exclusão do indivíduo para o ambiente social.

Apesar dos avanços, o caminho da inclusão no Brasil sofreu retrocessos, especialmente com o Decreto nº 10.502/2020, já mencionado anteriormente, que propôs o retorno a um modelo segregacionista. A medida foi amplamente criticada e, embora suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, revelou a fragilidade do compromisso com uma inclusão ampla e democrática, mostrando como a política educacional ainda está sujeita a disputas ideológicas (Cury, 2018; Battisti, 2020).

Nesse contexto, as práticas pedagógicas inclusivas precisam dialogar com os princípios de justiça social, reconhecendo as múltiplas formas de opressão. Como já alertava Paulo Freire (1996), a educação deve ser transformadora e sensível à realidade concreta dos educandos:

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. [...] Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? (Freire, 1996, p. 28).

A escuta sensível defendida por Freire é fundamental para uma inclusão que vá além do acesso físico à escola e reconheça a dignidade e a subjetividade de cada aluno. Isso se conecta à Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, que reafirmou a obrigatoriedade da matrícula em escolas regulares e a eliminação de barreiras para a participação plena (Brasil, 2015).

Portanto, a trajetória histórica e legal da educação inclusiva no Brasil revela uma tensão constante entre o avanço normativo e os desafios práticos. A confluência das perspectivas teóricas de Mantoan (2006), que clama pela transformação da cultura escolar, e Freire (1996), que defende uma pedagogia da autonomia, com os marcos legais como a Constituição de 1988 e a LBI (2015), aponta para um projeto em comum: a construção de uma escola que efetive o direito à educação como instrumento de emancipação humana, reconhecendo e valorizando a diversidade como princípio fundamental para o desenvolvimento digno de todas as crianças.

2.2 A LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA BRASILEIRA: MARCO LEGAL DA INCLUSÃO

A educação inclusiva no Brasil encontra seu alicerce em um dos aparatos legais mais avançados do mundo. A Constituição Federal de 1988 rompeu com a lógica assistencialista ao estabelecer a educação como direito público subjetivo e dever do Estado, garantindo o atendimento especializado preferencialmente na rede regular (Art. 208).

A LDB (Brasil, 1996) regulamentou esse princípio, definindo a educação especial como modalidade transversal. Contudo, para que a lei se torne efetiva, Baptista, Vasques e Rublescki (2003) argumentam que é necessária uma reorganização sistêmica:

[...] implica uma reorganização do sistema educacional que envolve aspectos da política educacional, da formação de professores, das práticas pedagógicas, do diagnóstico, da avaliação e do financiamento. Não se trata, pois, de uma tarefa fácil, mas de um processo complexo e multifacetado que desafia as estruturas escolares tradicionais (Baptista; Vasques; Rublescki, 2003, p. 15).

Essa compreensão é potencializada pela LBI, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015). Influenciada pela Convenção da ONU, a LBI expande a compreensão da deficiência como resultado da interação entre o sujeito e as barreiras sociais. Seu artigo 27 é taxativo ao afirmar a educação como um direito a ser efetivado em um sistema inclusivo:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (Brasil, 2015).

O artigo 28 da LBI especifica os deveres das instituições de ensino, como garantir acessibilidade e oferecer AEE. Essa obrigação legal reforça a tese de Cury (2018), para quem os dispositivos que fundamentam a inclusão não devem ser encarados como recomendações, mas como imposições que garantem direitos fundamentais, sendo a sua não aplicação passível de responsabilização do poder público.

A BNCC homologada em 2017, constitui um instrumento normativo que deve ser respeitado por todas as redes de ensino, "a escola deve reconhecer e valorizar as diferenças e garantir a todos os estudantes igualdade de condições para o desenvolvimento de suas aprendizagens" (Brasil, 2017, p. 15).

Outro marco de extrema relevância é a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, ratificada com status de emenda constitucional em 2008. Seu artigo 24 proíbe a exclusão do sistema geral de educação e estabelece que os Estados devem assegurar "um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida" (MEC, 2008). Ao ser incorporada à Constituição, a convenção reafirma a inclusão como diretriz obrigatória do Estado brasileiro.

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 materializa esse compromisso na Meta 4, que visa universalizar o acesso à educação básica e ao AEE. Sobre a importância deste plano, Heck (2019) destaca que, apesar dos desafios de financiamento, o PNE foi crucial para consolidar uma agenda pública, forçando os sistemas de ensino a planejarem e executarem ações concretas para a inclusão, como a formação docente e a implantação de salas de recursos multifuncionais.

O Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio de resoluções, também tem reforçado o caráter vinculante da inclusão. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, por exemplo, institui diretrizes para o AEE, determinando que a

matrícula em classes comuns é o ponto de partida obrigatório e que as adaptações curriculares devem estar integradas ao projeto pedagógico da escola, exigindo atuação colaborativa dos docentes (Brasil, 2009).

O CNE também avançou na formação de professores com a Resolução nº 2/2015, que torna obrigatória, nos cursos de licenciatura, a abordagem da educação das relações étnico-raciais, dos direitos humanos e da educação especial na perspectiva inclusiva. Essa interligação temática demonstra um avanço na compreensão da diversidade como eixo essencial da prática pedagógica.

Outro ponto essencial é o financiamento, regulado pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). A legislação assegura ponderações diferenciadas para estudantes com deficiência, garantindo maior aporte financeiro às escolas que promovem inclusão. No entanto, como argumenta Valente (2019), o recurso por si só não garante qualidade se não estiver atrelado a critérios técnicos e acompanhamento pedagógico eficaz.

A legislação também vem sendo fortalecida por decisões do Supremo Tribunal Federal (STF), que, no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5357, reafirmou a proibição de recusa de matrícula de estudantes com deficiência. Essa jurisprudência consolida o entendimento de que a inclusão não é uma política opcional, mas um dever legal e constitucional, aplicando o princípio da vedação do retrocesso social.

A aplicação da legislação depende, ainda, da fiscalização de órgãos como o Ministério Público e os Conselhos de Educação, que têm atuado para responsabilizar sistemas de ensino que negligenciam a oferta de AEE, profissionais de apoio ou adaptações curriculares.

A Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, é outro exemplo da complexidade legal, ao considerar a pessoa com autismo com uma deficiência para todos os efeitos legais, inserindo-a no escopo de responsabilidade das escolas sob a LBI e o Fundeb.

Em suma, o Brasil construiu um dos mais avançados aparatos legais do mundo para a promoção da educação inclusiva. Os alicerces jurídicos, da Constituição à LBI, passando por tratados internacionais, desenharam um projeto de escola e de sociedade inequivocamente comprometido com a equidade. O grande desafio, contudo, reside no persistente hiato entre a norma e a prática, entre o direito formalmente garantido e sua efetivação no cotidiano escolar.

3 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A formação de professores é o eixo central que define a qualidade da inclusão escolar e constitui, nesta pesquisa, a fundamentação pedagógica direta para a elaboração do PAIPTEA. Compreender os lapsos históricos e conceituais que marcaram a docência no Brasil é essencial para explicar por que, mesmo diante de um robusto arcabouço legal, professores ainda se sentem despreparados para acolher estudantes com TEA — e, conseqüentemente, por que um protocolo estruturado de atendimento inicial se torna não apenas desejável, mas necessário. A análise da formação docente aqui empreendida não é um exercício enciclopédico: cada dimensão examinada — as lacunas da formação inicial, a precariedade da formação continuada, a desarticulação entre teoria e prática — fundamenta diretamente um eixo do protocolo proposto. A inclusão exige profissionais capazes de atuar criticamente, e o PAIPTEA nasce justamente para preencher o vácuo entre o que a formação oferece e o que o cotidiano escolar demanda.

O percurso histórico da formação docente no Brasil revela raízes de precariedade. Desde o período colonial, a educação esteve atrelada a uma missão catequizadora e elitista (Saviani, 2007). Mesmo com a expansão das universidades no século XX, persistiu o que António Nóvoa (2009) chama de fratura entre o conhecimento acadêmico e a prática pedagógica:

A formação de professores tem vivido fechada sobre si mesma, prisioneira de um modelo epistemológico que separa, de um lado, os conhecimentos científicos (produzidos na universidade) e, de outro, os conhecimentos práticos (produzidos nas escolas). Esta separação é nefasta e está na origem de muitos dos problemas atuais. Precisamos de um outro lugar, um terceiro espaço, onde os professores e os formadores de professores possam trabalhar juntos, num diálogo que alimente tanto a teoria como a prática. (Nóvoa, 2009, p. 30).

É nesse cenário fragmentado que a inclusão impõe demandas urgentes. Incluir não é apenas dominar técnicas sobre deficiências, mas transformar a atitude pedagógica. Como afirma Mantoan (2006), é preciso mudar a escola para

acolher a diferença, e não apenas adaptar o aluno. Isso exige uma formação pautada na reflexão crítica.

A legislação, como a Resolução CNE/CP nº 2/2015, determina que os currículos contemplem a diversidade, mas a aplicação prática ainda é superficial. Silva (2020) argumenta que é preciso assumir que todos os professores são educadores da diversidade, superando a lógica de delegar a inclusão apenas aos especialistas.

Nesse contexto, a valorização dos "saberes experienciais" (Tardif, 2014) torna-se crucial. A formação não pode ser um corpo estático de doutrinas, mas deve integrar os saberes práticos que os professores constroem no cotidiano.

Os saberes experienciais não são saberes como os outros; não são sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se opõem aos saberes teóricos, mas se integram a eles para constituir a prática docente). Formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões (Tardif, 2014, p. 54).

Para que a formação cumpra seu papel, é preciso articulá-la com as demandas da escola inclusiva. Incluir exige compreender a educação como ato político (Freire, 1996), onde o professor atua como mediador. Diante desse cenário complexo, as seções seguintes analisam como as heranças históricas influenciam os desafios atuais de preparar educadores para a diversidade.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação docente no Brasil carrega as marcas de uma gênese histórica marcada pela precariedade e pelo tecnicismo. Da sua origem jesuítica — centrada na evangelização e dissociada da didática (De Pádua Ribeiro, 2015) — às Escolas Normais do Império e ao esvaziamento crítico imposto pelo período militar, persistiu o que De Aguiar, De Sousa e Silva (2022) descrevem como uma formação voltada à repetição de normas, e não ao desenvolvimento de competências pedagógicas. Embora a LDB de 1996 tenha representado um avanço ao tornar obrigatória a formação em nível superior, a efetivação de

políticas consistentes continua esbarrando na precarização do trabalho. Esse histórico de fragilidade formativa é diretamente relevante para os objetivos desta pesquisa: ele explica a insegurança dos professores frente ao aluno com TEA e justifica a necessidade de um instrumento como o PAIPTEA, que ofereça orientações concretas onde a formação deixou lacunas.

Contudo, a efetivação de políticas consistentes esbarra na precarização do trabalho. Da Silva e Loguercio (2023) utilizam o conceito de "necrodocência" para descrever o estado de exaustão simbólica e material que impede o professor de se reconhecer como autor de sua prática:

[...] o processo de produção de uma morte em vida do professor, não uma morte física, mas a morte de sua capacidade de criar, de sentir-se potente, de vislumbrar futuro. É um estado de exaustão simbólica e material que o impede de ser e de se reconhecer como autor de sua própria prática. (Da Silva; Loguercio, 2023, p. 15).

Diante desse quadro, emerge a questão: a simples aplicação da legislação vigente seria suficiente para atenuar a precarização do trabalho docente? Uma análise crítica sugere que, isoladamente, a norma jurídica não resolve a exaustão estrutural. Pelo contrário, a exigência do cumprimento de mandatos legais de inclusão, quando desacompanhada das condições objetivas para sua efetivação (tempo de planejamento, formação contínua e suporte técnico), pode agravar o sentimento de impotência e sobrecarga. Portanto, para que a legislação atue como fator de proteção e não de adoecimento, sua aplicação deve vir indissociavelmente ligada a políticas de valorização real da carreira e da saúde do trabalhador da educação.

Essa análise revela que a formação continuada é diretamente afetada pelas condições de trabalho, pois um profissional em estado de exaustão dificilmente encontrará energia para se engajar em processos formativos. Diante das múltiplas demandas da escola contemporânea, Leite et al. (2018) destacam a necessidade de revisar os modelos tradicionais de formação, para que eles articulem teoria e prática e estejam atentos aos contextos em que o professor atuará. Essa revisão passa por questionar, inclusive, o impacto de políticas recentes como a BNCC. Corroborando essa perspectiva, Da Silva et al. (2023)

argumentam que a BNCC, ao prescrever competências de forma padronizada, corre o risco de invisibilizar as múltiplas realidades escolares e de reforçar um modelo tecnicista.

As instituições formadoras, especialmente as universidades, continuam sendo os principais espaços de formação inicial. Zitkoski, Hammes e Karpinski (2017) ressaltam que a formação contemporânea exige um diálogo constante entre as ciências da educação, os saberes interdisciplinares e as práticas pedagógicas críticas. Essa abordagem é fundamental para superar os modelos tecnicistas e ampliar o olhar sobre o professor como sujeito ativo e intelectual da própria prática.

Uma dimensão que ganhou destaque nas últimas décadas foi a formação para a diversidade cultural. Urquiza e Nascimento (2010) defendem a construção de políticas de formação que contemplem a interculturalidade como princípio ético. Isso implica superar o modelo homogêneo de ensino e reconhecer o valor dos saberes de comunidades indígenas, quilombolas e tradicionais, o que representa um desafio direto à herança colonialista da educação brasileira.

Essa mesma sensibilidade deve se estender à formação para a educação inclusiva. Segundo Almeida (2008), um dos principais desafios reside em romper com práticas excludentes que ainda permeiam a escola. Isso exige professores capazes de identificar e atuar sobre as barreiras atitudinais, curriculares e metodológicas, promovendo estratégias que respeitem as singularidades de todos os estudantes, com ou sem deficiência.

Baptista, Vasques e Rublescki (2003) aprofundam essa questão ao afirmarem que a formação voltada para a inclusão deve trabalhar a partir da valorização da diferença, vendo a escola como um espaço de convivência plural. Essa perspectiva, segundo os autores, exige do professor uma postura investigativa, reflexiva e colaborativa, capaz de compreender a aprendizagem para além de indicadores e padrões de normalidade.

A precarização do trabalho docente, como já mencionado, é outro fator que fragiliza o processo formativo. De Brito Sousa (2022) resalta que a ausência de políticas consistentes de valorização do magistério, incluindo salários dignos e plano de carreira, compromete qualquer proposta de melhoria na qualidade da

educação básica, pois desmotiva a permanência na profissão e o engajamento em formações.

Além disso, a própria identidade docente tem sido objeto de tensão. Da Silva e Loguercio (2023) argumentam que muitos professores vivenciam um esgotamento simbólico provocado pela incompatibilidade entre as exigências institucionais e as condições reais de trabalho. Tal cenário impõe uma urgência ética e política na reconstrução dos processos formativos, para que eles também sejam espaços de acolhimento e fortalecimento do ser professor.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) destaca a importância de integrar a formação às necessidades da escola pública. No entanto, conforme análise de Gentil e Costa (2011), a implementação de suas metas esbarra em descontinuidade política e desigualdade de investimento, mostrando a dificuldade do Estado brasileiro em manter políticas educacionais de longo prazo.

O olhar para a formação deve considerar também o papel das pedagogias alternativas, como a educação popular. Para Freire (1996), cuja influência ainda é fundamental, ensinar exige compromisso com os oprimidos e uma consciência crítica da própria prática. Essa perspectiva libertadora continua a inspirar cursos e movimentos que defendem uma educação para a transformação da realidade.

A história da formação de professores no Brasil é, portanto, marcada por múltiplas contradições. Como apontam Dias e Passos (2016), as políticas educacionais, ao longo dos séculos, oscilam entre avanços e retrocessos, revelando a necessidade de um projeto nacional consistente para a valorização do magistério, que transcenda os governos e se torne uma política de Estado.

Finalmente, pensar a formação de professores da colonização à contemporaneidade exige reconhecer que este é um processo histórico e inacabado. Como defendem De Aguiar, De Sousa e Silva (2022), a profissionalização docente só será plena quando houver coerência entre o discurso político, a prática pedagógica nas escolas e o investimento público, de modo a garantir a luta por uma educação emancipadora para todos os sujeitos.

3.2 A EVOLUÇÃO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: CONCEITOS, TERMOS E TRANSFORMAÇÕES AO LONGO DAS DÉCADAS

A formação continuada no Brasil é um campo de disputa de sentidos. Historicamente concebida como "reciclagem" ou correção de vácuos, ela foi legalmente reconhecida como processo permanente a partir da LDB/96. No entanto, programas governamentais muitas vezes implementaram formações descontínuas e focadas em gestão, como critica Ivenicki (2018, p.1154):

A formação continuada de professores tem sido tratada mais como instrumento de gestão do que como dimensão constitutiva da prática pedagógica, o que contribui para sua marginalização dentro das políticas educacionais. Frequentemente, os programas são desenhados para responder a demandas de avaliações externas, e não para fomentar a reflexão e a autonomia docente.

Essa abordagem gerencialista, conforme Silva e Loguercio (2023), ignora a diversidade dos contextos escolares e impõe modelos genéricos. A introdução da BNCC, por exemplo, trouxe novas exigências sem uma política de formação sólida para dar suporte, o que, gerou um sentimento de inadequação entre os docentes. A própria confusão terminológica entre “formação”, “capacitação” e “qualificação”, revela a disputa de concepções sobre o papel do professor. (De Brito Sousa, 2022),

Em contraposição ao modelo instrumental, emergem perspectivas que valorizam o professor como sujeito e produtor de conhecimento. Nos estudos de Zitkoski, Hammes e Karpinski (2017), há um esforço para resgatar a noção de formação continuada como um campo em que a capacidade docente é o ponto de partida legítimo. Nessa visão, o ato de formar-se envolve processos coletivos de investigação e colaboração. Coutinho (2022) reforça essa ideia ao propor que a formação se constitua como um espaço de diálogo horizontal, que valorize os saberes construídos no cotidiano. Para Graziela (2019), a formação do professor é, um ato de resistência que reafirma a centralidade do trabalho docente e deve incluir o cuidado com os aspectos emocionais e subjetivos, fortalecendo o coletivo contra o adoecimento profissional.

A construção de uma política de formação continuada eficaz implica também enfrentar os desafios estruturais do Brasil. Um dos principais, como argumenta Ivenicki (2018), é o da diversidade cultural e da desigualdade regional. Os sistemas formativos precisam reconhecer as múltiplas identidades docentes e os diferentes territórios educativos. O desafio da interculturalidade é especialmente premente, como destacam Urquiza e Nascimento (2010) ao analisarem a formação de professores indígenas. Para os autores supracitados, não se trata apenas de incluir conteúdos, mas de construir, junto às comunidades, epistemologias e metodologias que respeitem suas tradições. Essa perspectiva, como defendem Lima e Pereira (2023), realiza-se no enfrentamento das desigualdades e no reconhecimento dos saberes de grupos historicamente marginalizados.

Outro ponto sensível é a escassez de tempo. Graziela (2019) aponta que a ausência de tempo institucionalizado para estudo e planejamento, somada à sobrecarga de trabalho, impede a articulação entre teoria e prática. Soma-se a isso a crítica de Leite et al. (2018) de que muitos programas de formação foram elaborados com foco exclusivo na melhoria de índices em avaliações externas, como o IDEB, o que reduz sua função a metas burocráticas e desvaloriza a complexidade do trabalho docente. Para que a formação seja transformadora, Gentil e Costa (2011) destacam que são necessárias políticas integradas que garantam condições objetivas, como tempo remunerado e incentivo à pesquisa.

No contexto da educação inclusiva, esses desafios se intensificam. Embora a legislação garanta o direito de todos à educação, Almeida (2008) indica que a formação para a inclusão não pode se limitar a aspectos legais ou clínicos, devendo contemplar práticas pedagógicas acessíveis e centradas nos potenciais dos estudantes. Baptista, Vasques e Rublescki (2003) defendem, complementarmente, que a formação continuada precisa problematizar o próprio conceito de deficiência, superando o paradigma da normalização.

A formação de professores na perspectiva da inclusão não se faz com a listagem de características de diferentes deficiências e nem com a apresentação de 'receitas' didáticas. Faz-se, isto sim, com a problematização das representações, com a análise de práticas e com o desenvolvimento de uma atitude investigativa, que possibilite ao professor construir suas próprias ferramentas teóricas e práticas para

lidar com a diversidade de seus alunos (Baptista; Vasques; Rublescki, 2003, p. 45).

Essa perspectiva exige que os professores desenvolvam competências para atuar em contextos heterogêneos. Contudo, Battisti (2020) observa que ainda há uma distância significativa entre o discurso oficial da inclusão e as práticas adotadas, com muitos cursos mantendo um viés patologizante. A formação deve fundamentar-se em uma pedagogia da práxis, que não apenas acolha e escute, mas que instrumentalize o professor com saberes teóricos e metodológicos para intervir na realidade. Somente articulando a sensibilidade ética com a competência técnica é possível promover o empoderamento docente como sujeito histórico e político, capaz de transformar o cenário de exclusão, como discutem Silva e Loguercio (2023).

Em suma, a trajetória da formação continuada no Brasil é um campo em disputa, atravessado por contradições entre discursos de controle e práticas de resistência. Compreender seus percursos exige uma análise que ultrapasse as definições formais e se debruce sobre as condições históricas, materiais e subjetivas que conformam o ser professor no Brasil, reconhecendo a formação como pilar para a construção de uma escola democrática e plural.

Diante desse cenário de descontinuidade nas políticas de formação, observa-se que o professor, muitas vezes, chega à sala de aula desprovido de ferramentas teóricas e metodológicas para lidar com as especificidades do público da educação especial, em particular os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). É precisamente nessa lacuna entre uma formação fragilizada e a exigência de uma prática inclusiva imediata que se justifica a necessidade de instrumentos de apoio pedagógico.

Nesse contexto, a proposição de um Protocolo de Atendimento Inicial não deve ser compreendida como uma tentativa de enrijecer a prática ou substituir a autonomia docente, mas sim como um dispositivo de segurança técnica. Em um sistema onde a formação continuada é inconstante, o protocolo atua como um 'andaime' (na perspectiva vigotskiana), oferecendo ao professor um roteiro estruturado para realizar o acolhimento, garantindo que a falta de formação

prévia não resulte na exclusão ou na negligência das necessidades do estudante.

3.3 CAMINHOS FORMATIVOS PARA A INCLUSÃO: ARTICULAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

A formação docente na perspectiva inclusiva constitui-se como um campo complexo e em constante reformulação, exigindo a articulação entre os fundamentos teóricos, a prática pedagógica e os princípios da justiça social. Para além de uma exigência legal, a formação voltada à inclusão é uma necessidade ética, política e pedagógica, especialmente diante das múltiplas desigualdades que atravessam o sistema educacional brasileiro. A consolidação da educação inclusiva requer não apenas adaptações curriculares ou estruturais, mas também uma revisão profunda do próprio conceito de formação docente, entendendo-a como um processo contínuo de construção de saberes.

Segundo Leite et al. (2018), o histórico distanciamento entre a formação inicial dos professores e a realidade escolar gerou um profundo descompasso entre os ideais inclusivos e as possibilidades concretas de atuação docente. Essa falha estrutural contribuiu para a manutenção de práticas excludentes, visto que muitos docentes chegam às escolas sem o preparo necessário para lidar com a diversidade de seus alunos, sejam aqueles com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou em outras situações de vulnerabilidade.

O reconhecimento da diversidade como valor educativo implica repensar a estrutura da formação desde o percurso universitário. A LDB, em seu artigo 61, estabelece que a formação deve estar “voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades que promovam a aprendizagem dos alunos em toda a sua diversidade” (Brasil, 1996). No entanto, essa diretriz, embora progressista, ainda encontra barreiras na implementação efetiva nos currículos dos cursos de formação inicial, que muitas vezes tratam o tema de forma superficial.

Na perspectiva da formação continuada, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008, estabeleceu a diretriz de formar professores para o AEE e para a construção de

práticas pedagógicas inclusivas. Essa política, alinhada à Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, representou um marco fundamental ao direcionar os esforços para a inclusão no ensino regular (Brasil, 2008).

Contudo, a efetivação dessa política sofreu diversos entraves, incluindo cortes de verbas e tentativas de retrocesso, como o Decreto nº 10.502/2020. Para Baptista, Vasques e Rublescki (2003), diante desses desafios, a formação docente inclusiva deve assumir uma dimensão crítica e transformadora, rompendo com o modelo tecnicista de capacitação e promovendo espaços que favoreçam a reflexão ética, política e pedagógica sobre o papel da escola na sociedade.

Nessa direção, Crochík (2012) adverte que a formação docente voltada à inclusão deve, primeiramente, questionar as concepções naturalizadas de normalidade e deficiência que a própria escola reproduz. Para ele, os processos de exclusão não se limitam à ausência de recursos, mas envolvem discursos e práticas que geram estigmas.

A escola, ao não questionar seus próprios critérios de normalidade, acaba por transformar a diferença em desigualdade. O aluno que não se encaixa no padrão esperado é frequentemente visto como o portador do problema, quando, na verdade, o problema reside nas estruturas e práticas excludentes da própria instituição. A inclusão só é possível quando se abala essa lógica (Crochík, 2012, p. 182).

A crítica de Crochík evidencia que a formação docente precisa instrumentalizar os professores para que sejam capazes de identificar e desconstruir essas dinâmicas de exclusão institucionalizada em seu próprio ambiente de trabalho.

Outro elemento crucial é o diálogo entre a formação inicial e a continuada. Battisti (2020) aponta que, embora haja avanços legais, a formação ainda é marcada por contradições e omissões, especialmente na relação entre teoria e prática. A autora destaca que muitos professores relatam dificuldades em atuar com estudantes com TEA, revelando que os cursos de licenciatura não ofereceram subsídios práticos suficientes para essa atuação.

Segundo Graziela (2019), a formação continuada, que poderia sanar essa lacuna, é frequentemente organizada de forma desarticulada e baseada em uma lógica de certificação por horas que desconsidera os saberes construídos no cotidiano escolar. A autora defende, portanto, uma formação continuada territorializada, que seja construída a partir das experiências concretas e das demandas levantadas pelas próprias escolas e seus professores.

Freire (1996), por sua vez, já defendia que a integração entre saberes acadêmicos e experienciais é um dos principais desafios da formação. Para ele, o professor deve ser um sujeito de "curiosidade epistemológica", capaz de se reinventar constantemente a partir da escuta, da observação crítica e da leitura do mundo. Esse princípio ganha ainda mais força na perspectiva da inclusão, pois exige do docente uma abertura constante ao novo e ao imprevisível, valores que não se constroem apenas com normas, mas com vivências e reflexões compartilhadas.

A partir dessa visão, Mantoan (2006) propõe uma abordagem para a formação de professores que rompe com a busca por modelos e receitas prontas, convidando os educadores a protagonizarem seus próprios processos de transformação. Para a autora:

Não há um modelo único de inclusão escolar, mas sim múltiplos caminhos possíveis, que devem ser construídos no dia a dia, com base na realidade de cada escola e de cada aluno. A formação de professores para a inclusão não pode, portanto, ser prescritiva. Ela deve ser um convite à reflexão, à experimentação e à criação coletiva (Mantoan, 2006, p. 45).

Heck (2019) ressalta que, nessa perspectiva, a inclusão não pode ser vista como responsabilidade exclusiva do professor do AEE, mas como uma tarefa compartilhada. A autora enfatiza que a formação docente deve incentivar práticas de trabalho colaborativo, como o planejamento conjunto e o co-ensino, para romper com a lógica da individualização das dificuldades e construir coletivamente projetos pedagógicos inclusivos e sustentáveis.

Da Silva et al. (2023) defendem que a necessidade de articulação entre políticas públicas, universidades e redes escolares é recorrente nos debates. Para os autores, a formação para a inclusão deve perpassar todas as disciplinas

dos cursos de licenciatura, articulando-se aos princípios da equidade e da justiça, pois muitas universidades ainda mantêm currículos que tratam o tema de forma superficial ou complementar.

Da Silva e Loguercio (2023) problematizam também o impacto da BNCC na formação docente, apontando que, embora o documento mencione práticas inclusivas, sua priorização de competências e habilidades em detrimento de uma formação mais humanizadora pode reforçar uma lógica tecnocrática e descontextualizada do ensino.

Freire (1996) reforça essa visão ao afirmar que o reconhecimento do caráter contínuo da formação implica compreender que os desafios se prolongam ao longo de toda a trajetória profissional. Para ele, a prática pedagógica, com suas múltiplas exigências, exige constante reelaboração de saberes, atitudes e valores, sendo a reflexão crítica sobre a própria prática o verdadeiro núcleo da formação inclusiva.

Mantoan (2006) alerta que, embora os dados do Censo Escolar revelem um aumento quantitativo de matrículas, esse avanço não foi acompanhado por políticas estruturadas de formação. A autora critica o fato de a inclusão, muitas vezes, se tornar um processo improvisado, dependente da boa vontade individual, e não uma política assegurada por investimentos formativos permanentes e coerentes.

Segundo Da Silva et al. (2023), essa lacuna se reflete nas dificuldades de implementação de metas do PNE 2014-2024, como a Meta 4. A ausência de um plano nacional articulado de formação docente, como analisam os autores, contribui para a fragilidade da inclusão escolar e para a perpetuação de desigualdades regionais profundas entre as redes de ensino.

Dias e Passos (2016) destacam que a construção de redes colaborativas de formação, com parcerias entre universidades, secretarias e escolas, tem sido uma alternativa viável à centralização das políticas. Nesses contextos, os professores deixam de ser meros objetos das políticas para se tornarem sujeitos ativos da transformação escolar, o que fortalece a autonomia profissional.

A perspectiva freiriana do professor como intelectual da prática, retomada por Leite et al. (2018), contribui para essa mesma autonomia. Essa postura,

segundo os autores, rompe com a lógica de reprodução de conteúdo e promove um engajamento crítico com a realidade escolar, fazendo da prática pedagógica um campo de investigação e produção de saberes.

Urquiza e Nascimento (2010) enfatizam que a formação docente para a inclusão deve ser pensada a partir das demandas específicas de cada modalidade de ensino. A formação de professores indígenas, por exemplo, deve reconhecer os saberes tradicionais e valorizar a interculturalidade como princípio pedagógico, mostrando que a heterogeneidade das realidades escolares exige processos formativos sensíveis e contextualizados.

Almeida (2008) argumenta que, apesar dos avanços na legislação, como a LBI de 2015, a normatização precisa ser acompanhada de políticas públicas efetivas que garantam as condições materiais e pedagógicas para que os princípios da lei se concretizem no chão da escola, pois a lei por si só não transforma a realidade.

Nesse mesmo sentido, Graziela (2019) aponta que um dos maiores desafios para a efetivação da lei é a superação da dicotomia entre teoria e prática na formação. A autora relaciona essa ruptura à ausência de estágios supervisionados que contemplem contextos inclusivos reais e à falta de professores formadores com experiência prática em educação inclusiva.

Contudo, enquanto as mudanças estruturais na formação caminham a passos lentos, a escola recebe diariamente alunos com TEA que demandam respostas urgentes. A análise evidencia que deixar o professor 'à própria sorte' é reproduzir a exclusão. Portanto, torna-se imperativo o desenvolvimento de estratégias que funcionem como formação em serviço. O Protocolo de Atendimento Inicial, objeto desta pesquisa, insere-se nessa lógica: ao guiar o professor na coleta de dados sobre o aluno, o instrumento ensina o docente a 'olhar' para as especificidades do sujeito. Dessa forma, o protocolo assume a função de dispositivo formativo, preenchendo as lacunas deixadas por uma trajetória histórica de formação deficiente.

4 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E SUA IMPLICAÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

O presente capítulo se propõe a aprofundar a discussão sobre TEA, suas características e, sobretudo, suas implicações no ambiente escolar. Inicialmente, o foco recai sobre a experiência do autismo na construção do conhecimento, reconhecendo que a aprendizagem é um processo singular para cada indivíduo, e no caso de pessoas com TEA, essa construção é marcada por particularidades que demandam um olhar atento da escola. A premissa central é que a inclusão não se limita à mera presença física, mas sim à criação de um ambiente que valorize e respeite as diferentes formas de aprender e interagir com o mundo, conforme preconizado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Nessa perspectiva, o capítulo avança para uma análise histórica e diagnóstica do autismo. A compreensão do TEA como um espectro, em vez de um quadro único e homogêneo, é fundamental. A evolução dos manuais psiquiátricos, como o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), e das classificações internacionais, como a Classificação Internacional de Doenças (CID), permitiu uma abordagem mais precisa e multifacetada do transtorno, distanciando-se de visões simplistas e estigmatizantes. Essa seção se baseia em obras que revisitam a história da psiquiatria e da psicologia para traçar um panorama da evolução do entendimento sobre o autismo, como as pesquisas de Thapar, Cooper e Rutter (2017). A compreensão dessa trajetória é fundamental para desconstruir preconceitos e embasar práticas pedagógicas mais eficazes.

A seguir, o foco se volta para a discussão dos impactos do TEA no desenvolvimento cognitivo e social. Conforme Barbosa (2013), o TEA afeta a forma como o indivíduo percebe, processa e interage com o mundo. As dificuldades na comunicação social e nos padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos, que são características centrais do transtorno, podem influenciar o processo de aprendizagem e a interação com colegas e professores. O capítulo explora as diferentes manifestações desses

impactos, reconhecendo a heterogeneidade do espectro e evitando generalizações.

Aprofundando a discussão, o capítulo se dedica a explorar as estratégias pedagógicas para o ensino de crianças com TEA. Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), o objetivo é apresentar abordagens que promovam a participação plena e o desenvolvimento do potencial de cada aluno. A discussão se baseia em autores como Mantoan (2006) e Battisti (2020), que defendem uma educação inclusiva que se adapte às necessidades do aluno, e não o contrário.

Dessa forma, o capítulo explora a relevância do planejamento pedagógico individualizado. Uma das principais ferramentas para a inclusão de alunos com TEA é a adaptação curricular e o apoio especializado, conforme abordado na seção 4.4.1. A criação de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) é uma estratégia essencial para mapear as necessidades e potencialidades do aluno e traçar metas realistas e alcançáveis.

Ainda no âmbito das estratégias pedagógicas, é fundamental a formação continuada dos professores. A capacidade de lidar com as particularidades do TEA e de utilizar metodologias de ensino diversificadas é crucial para o sucesso da inclusão. Como argumenta Freire (1996), a autonomia do professor é construída a partir da reflexão sobre a própria prática. Portanto, o capítulo reforça a importância de capacitar os educadores para que se tornem mediadores do conhecimento, promovendo a autonomia e o protagonismo dos alunos com TEA (Poletto Heck, 2019).

Adicionalmente, a colaboração entre a escola, a família e os profissionais de saúde é um pilar para a inclusão. O diálogo constante e a troca de informações entre esses agentes possibilitam a construção de um ambiente de apoio e compreensão, otimizando as intervenções pedagógicas e terapêuticas. A parceria com a família, que é a principal conhecedora das particularidades da criança, é um fator determinante para o sucesso do processo educativo, conforme defendido por Borges (2020).

A discussão se estende para a importância do ambiente escolar como um todo. A organização da sala de aula, o uso de recursos visuais e a previsibilidade da rotina são elementos que podem contribuir significativamente para a participação e o bem-estar de crianças com TEA (Zanellato & Poker, 2018). Um ambiente acolhedor e estruturado reduz a ansiedade e favorece a concentração, permitindo que o aluno se engaje nas atividades propostas.

O capítulo ressalta que a inclusão de alunos com TEA é um processo contínuo e desafiador. Os desafios, como a falta de recursos, a carência de formação adequada e a persistência de preconceitos, são abordados de forma crítica. Contudo, o objetivo não é apenas elencar as dificuldades, mas também apontar caminhos e soluções, reforçando a importância do compromisso ético e da responsabilidade social da escola em garantir o direito à educação para todos, conforme disposto na Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

Assim, este capítulo oferece uma visão abrangente sobre o TEA no contexto escolar. Ao contextualizar o transtorno, discutir seus impactos e apresentar estratégias pedagógicas eficazes, o texto busca contribuir para uma prática educacional mais inclusiva e humanizada. A partir da análise das referências apresentadas, fica evidente que a inclusão de alunos com TEA não é um ato isolado, mas sim um compromisso coletivo que envolve políticas públicas, formação de professores, adaptações curriculares e, acima de tudo, a valorização da diversidade como um motor para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

4.1 A EXPERIÊNCIA DO AUTISMO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

A construção do conhecimento, para um indivíduo no TEA, transcende a mera absorção de informações e se configura como um processo singular, marcado por padrões cognitivos e sensoriais distintos. A neurodiversidade, por isso, não deve ser vista como um déficit, mas como uma variação na forma de processar o mundo. A escola, ao reconhecer essa premissa, precisa ir além do

que a legislação prescreve, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), e reconfigurar suas práticas para acolher a pluralidade de mentes. Portanto, a jornada de aprendizado do aluno com TEA é um convite para que a instituição educacional se reinvente e promova uma inclusão genuína (Mantoan, 2006).

A interação entre pensamento e linguagem, explorada por Vygotsky (1987), adquire uma nova dimensão no contexto do autismo. Para o autor, a linguagem é uma ferramenta importante para o desenvolvimento do pensamento, e sua aquisição é um marco no desenvolvimento cognitivo. No entanto, para o aluno com TEA, essa relação pode ser mediada de forma diferente. Enquanto a linguagem pode ser utilizada de forma literal e precisa, a compreensão de figuras de linguagem, ironias ou entrelinhas sociais pode ser um desafio. Cabe ao professor, como mediador, oferecer um suporte que traduza o mundo abstrato em conceitos mais concretos e compreensíveis (Wing, 1996).

A maneira como a pessoa com TEA constrói o conhecimento está frequentemente ligada a interesses específicos e intensos, uma das características centrais do transtorno segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013). Esses interesses, que podem ir de trens a dinossauros, de astronomia a códigos de programação, não são meros hobbies, mas sim pontos de partida para a aprendizagem. Ao integrar esses temas no currículo, o professor não apenas engaja o aluno, mas também valida seus interesses, transformando o hiperfoco em um poderoso motor para a aquisição de novos conhecimentos (Matos; Mendes, 2015).

A experiência sensorial no ambiente escolar é um fator de grande impacto na construção do conhecimento. Uma sala de aula com iluminação forte, ruídos constantes ou cheiros intensos pode ser avassaladora para um aluno com hipersensibilidade sensorial. Esse excesso de estímulos, que passa despercebido para a maioria dos estudantes, pode gerar ansiedade, estresse e dificultar a concentração (Battisti, 2020). Desse modo, o professor deve estar atento e, sempre que possível, realizar ajustes no ambiente, como diminuir o

volume da voz, evitar luzes piscantes ou oferecer um espaço de refúgio, para criar um ambiente mais acolhedor e propício à aprendizagem.

Ainda no que tange ao ambiente, a previsibilidade da rotina é um pilar fundamental para a aprendizagem do aluno com TEA. Mudanças inesperadas na programação do dia podem gerar grande desorganização e angústia. Por isso, a utilização de agendas visuais, quadros de rotina e horários estruturados é uma estratégia pedagógica que oferece segurança e autonomia ao aluno, permitindo que ele se prepare para as próximas atividades e reduza a ansiedade (Heck, 2019). Essa estrutura não engessa o aprendizado, mas o torna acessível.

A comunicação social é um dos maiores desafios enfrentados por pessoas com TEA. A dificuldade em interpretar sinais sociais, como expressões faciais, tom de voz e gestos, pode isolar o aluno e prejudicar a sua interação com os colegas e professores (Barbosa, 2013). Essa dificuldade, no entanto, não significa falta de interesse em interagir, mas sim uma forma diferente de fazê-lo. O professor, nesse cenário, atua como um mediador, ensinando habilidades sociais de forma explícita e estruturada, e criando um ambiente onde a comunicação é clara e direta, promovendo a inclusão de forma efetiva.

O desenvolvimento da autonomia é um dos principais objetivos da educação e, no contexto do TEA, ganha um significado especial. A experiência na construção do conhecimento deve empoderar o aluno, permitindo que ele se torne um agente ativo em seu próprio processo de aprendizagem e em sua vida. A escola, ao criar oportunidades para que o aluno tome decisões, se expresse e participe ativamente das atividades, mesmo que em pequenos passos, está incentivando a autonomia e o protagonismo (Freire, 1996).

A inclusão, para ser efetiva, demanda um compromisso coletivo. A colaboração entre a escola, a família e os profissionais de saúde são cruciais para a construção de um plano de desenvolvimento individualizado para cada aluno. A troca de informações sobre os interesses, as dificuldades e as estratégias que funcionam em diferentes contextos enriquecem o planejamento pedagógico e garante a consistência das intervenções, otimizando o processo de aprendizagem (Borges, 2020).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reforça a necessidade de um sistema educacional que garanta o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os estudantes. Ao mesmo tempo, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) estabelece o direito à educação em igualdade de condições, exigindo que a escola promova a eliminação de barreiras e o provimento de recursos de acessibilidade.

A flexibilidade curricular é um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das maiores oportunidades para a construção do conhecimento. Embora a BNCC (2017) estabeleça os direitos de aprendizagem, o professor tem a liberdade de adaptar a metodologia, os recursos e a avaliação para atender às necessidades de cada aluno. O foco não deve ser na memorização de conteúdo, mas na garantia de que o aluno compreenda e aplique o conhecimento de forma significativa (Baptista; Vasques; Rublescki, 2003).

Ainda no que tange a adaptações, é fundamental a utilização de recursos visuais. Mapas mentais, diagramas, vídeos e imagens podem ser mais eficazes para o aprendizado de um aluno com TEA do que longos textos ou explicações verbais. A visualização do conteúdo facilita a compreensão e a retenção da informação, tornando a aprendizagem mais acessível e prazerosa (Zanellato; Poker, 2018).

A experiência de aprendizagem de um aluno com TEA é também uma oportunidade para a turma aprender sobre a diversidade e o respeito. Quando o professor promove a inclusão de forma consciente, ele está ensinando mais do que o conteúdo curricular: ele está formando cidadãos mais empáticos, tolerantes e preparados para conviver em uma sociedade plural (Carneiro, 2012).

A relação com o professor é um pilar da construção do conhecimento. A criação de um vínculo de confiança e respeito é fundamental para que o aluno com TEA se sinta seguro e motivado a aprender. A atitude do professor, que deve ser acolhedora e compreensiva, pode fazer toda a diferença no processo de ensino-aprendizagem, pois a segurança emocional é pré-requisito para o aprendizado (Silva, 2020).

A avaliação do aprendizado também precisa ser flexível. Uma prova escrita tradicional pode não refletir o conhecimento de um aluno com dificuldades de comunicação escrita. O professor deve utilizar diferentes métodos de avaliação, como a observação, a realização de projetos práticos ou apresentações orais, para garantir uma avaliação justa e completa do que o aluno realmente aprendeu (Battisti, 2020).

A autonomia do educador, defendida por Freire (1996), é fundamental para a inclusão. O professor que é autônomo e reflexivo sobre sua prática é capaz de identificar as necessidades de seus alunos e de adaptar o ensino de forma criativa. Essa autonomia é a chave para o sucesso da experiência do autismo na construção do conhecimento.

A formação continuada dos professores é necessária para que eles se sintam seguros e preparados para lidar com os desafios da inclusão (Poletto Heck, 2019). O conhecimento sobre o TEA, suas características e as estratégias pedagógicas mais eficazes é a base para uma prática inclusiva e eficaz, que beneficia não apenas o aluno com TEA, mas toda a turma.

A experiência do autismo na construção do conhecimento nos revela que a inteligência se manifesta de múltiplas formas. O aluno com TEA pode ter uma capacidade excepcional de memorização, um talento para a matemática ou uma habilidade artística singular. O papel da escola é identificar e nutrir esses talentos, oferecendo um ambiente que os estimule a florescer (Barbosa, 2013).

A inclusão, sob uma perspectiva teológica, como abordado por Fiorini (2017), é um imperativo ético. A autora argumenta que a inclusão é um reflexo do amor e da justiça, e que a escola deve ser um espaço de acolhimento e reconhecimento do outro em sua totalidade. Essa visão humanizada da educação é essencial para aprendizagem da pessoa com autismo.

A autonomia é um dos objetivos centrais do processo educativo e, no caso do autismo, o caminho para a independência é pavimentado pela educação. A escola, ao ensinar habilidades práticas e estratégias de autorregulação, prepara o aluno para a vida em sociedade e para o mercado de trabalho (Baptista; Vasques; Rublescki, 2003).

A experiência do autismo na construção do conhecimento é um espelho para a educação como um todo. Ela nos força a questionar se os nossos métodos são realmente eficazes para todos, se o nosso currículo é relevante e se a nossa escola é, de fato, um espaço para a diversidade. A inclusão, sendo, por isso, um catalisador para a melhoria da qualidade do ensino para todos (Almeida, 2008).

A tecnologia, com seus recursos digitais e ferramentas de acessibilidade, pode ser uma aliada poderosa na construção do conhecimento. Softwares de comunicação alternativa e aumentativa, aplicativos de aprendizagem e jogos educativos podem complementar o trabalho do professor e oferecer novas formas de interação e exploração para o aluno com TEA (Valente, 2019).

O Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014) estabelece metas para a educação inclusiva, incentivando a matrícula de alunos com deficiência em classes comuns. O cumprimento dessas metas depende da capacitação dos professores e da criação de ambientes que promovam a aprendizagem de todos, incluindo os alunos com TEA.

A experiência do autismo na construção do conhecimento é, acima de tudo, um processo de superação de barreiras, mas também de florescimento de talentos. A escola tem a missão de identificar e de potencializar esses talentos, oferecendo um ambiente que os estimule a brilhar (Battisti, 2020).

A inclusão não é um favor, mas um direito garantido pela Constituição e pela legislação educacional. A escola tem o dever de acolher e de oferecer as condições necessárias para o desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas condições (Brasil, 1988).

A construção do conhecimento, para um aluno com TEA, é um processo de descobrimento e de aprendizado mútuos. O professor aprende com o aluno sobre a neurodiversidade, e o aluno aprende com o professor sobre o mundo. A troca de saberes e um ambiente de colaboração são os pilares para uma educação verdadeiramente inclusiva.

A questão da rotina, já mencionada, é tão fundamental que a falta dela pode inviabilizar o aprendizado. Um ambiente caótico e imprevisível pode levar

a crises de ansiedade e comportamentos desafiadores, o que afeta não apenas o aluno com TEA, mas toda a sala de aula (Zanellato; Poker, 2018).

A experiência do autismo na construção do conhecimento é também uma oportunidade para a escola repensar a sua cultura. A promoção da empatia, do respeito e da aceitação das diferenças deve ser um valor fundamental da instituição, e não apenas um tema de uma aula (Crochík, 2012).

A inclusão é um processo contínuo de aprendizado para a escola. A cada novo aluno com TEA, a instituição aprende e se adapta, aprimorando suas práticas e construindo um conhecimento coletivo sobre a neurodiversidade. Esse ciclo de aprendizado e aprimoramento é essencial para o sucesso da inclusão (Poletto Heck, 2019).

A obra de Santos e Elias (2018) sobre a inclusão de crianças com deficiência sob uma perspectiva de justiça social cristã nos oferece uma citação direta que se aplica perfeitamente ao nosso tópico:

A inclusão de crianças com deficiência não é apenas um dever legal ou pedagógico, mas um imperativo de justiça. É um compromisso com a construção de um mundo onde todos tenham a oportunidade de desenvolver seu potencial, de serem valorizados e de participarem plenamente da vida em sociedade. A escola, como um dos pilares dessa sociedade, tem a responsabilidade de ser um espaço de acolhimento e de transformação, onde as diferenças são celebradas e o acesso ao conhecimento é garantido a todos" (Santos; Elias, 2018, p. 100).

Essa fala reforça o compromisso ético e moral da escola com a inclusão. A construção do conhecimento, para o aluno com TEA, é um processo que envolve a aquisição de habilidades acadêmicas, mas também a construção da identidade e do senso de pertencimento. A escola, ao valorizar a neurodiversidade, contribui para que o aluno se sinta aceito e respeitado (Borges, 2020).

A partir das referências apresentadas, fica evidente que a inclusão é um processo dinâmico, que exige a colaboração de todos os atores da comunidade escolar, e que tem o potencial de transformar a educação em um ato de amor e de justiça social.

A obra de Fiorini (2017) reforça essa ideia ao argumentar que a inclusão é um reflexo do amor e da justiça. Ao acolher o diferente, a escola não apenas cumpre uma lei, mas exerce um princípio ético e moral.

4.2 O DIAGNÓSTICO DO AUTISMO EM PERSPECTIVA HISTÓRICA: CONTRIBUIÇÕES DOS MANUAIS PSIQUIÁTRICOS E DAS CLASSIFICAÇÕES INTERNACIONAIS

A compreensão do TEA como uma condição do neurodesenvolvimento é um resultado de décadas de pesquisa e reavaliações clínicas. O diagnóstico do autismo não é estático; pelo contrário, evoluiu significativamente ao longo do tempo, refletindo avanços científicos e mudanças de paradigma na psiquiatria e na psicologia. A jornada desde as primeiras descrições de Kanner e Asperger até a conceituação do espectro, presente em manuais como o DSM-5 e a CID-11, revela a complexidade da condição e a importância de uma abordagem diagnóstica mais abrangente e menos fragmentada. Essa evolução é crucial para a educação, pois a forma como o transtorno é conceituado impacta diretamente as políticas públicas e as práticas pedagógicas (Côrtes; De Albuquerque, 2020).

A história do diagnóstico do autismo é frequentemente iniciada com o trabalho de Leo Kanner em 1943, que descreveu o que ele chamou de "autismo infantil precoce". Kanner observou um grupo de crianças com características comportamentais únicas, como a preferência pela solidão, a necessidade de rotina e a incapacidade de se relacionar com outras pessoas de forma típica. Paralelamente, em 1944, Hans Asperger descreveu uma condição similar em meninos, que ele denominou "psicopatia autista". Asperger destacou a presença de habilidades de linguagem e cognição preservadas, mas com marcantes dificuldades sociais, em uma condição que mais tarde seria conhecida como a Síndrome de Asperger (Thapar; Cooper; Rutter, 2017).

Inicialmente, o autismo era frequentemente confundido com a esquizofrenia infantil, e o diagnóstico era muitas vezes associado a teorias psicodinâmicas, como a da "mãe-geladeira". Essa visão, que culpabilizava os

pais pelo transtorno, era extremamente prejudicial e desprovida de base científica. O conceito de um transtorno de base neurobiológica só ganharia força com o avanço da pesquisa e a consolidação de critérios diagnósticos objetivos, distanciando-se de teorias puramente ambientais (Silva, 2021).

O primeiro manual psiquiátrico a incluir o autismo como uma categoria diagnóstica foi o DSM-III (1980), da American Psychiatric Association. Esse marco foi fundamental, pois separou o autismo da esquizofrenia infantil, reconhecendo-o como um transtorno invasivo do desenvolvimento. Essa categorização, embora ainda incipiente, foi um passo importante para o reconhecimento do autismo como uma condição distinta, com critérios diagnósticos específicos (Côrtes; De Albuquerque, 2020).

Com a evolução da pesquisa, a segunda grande classificação a entrar em cena foi a Classificação Internacional de Doenças (CID). A CID-10 (OMS, 1996) incluiu o autismo como um dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD). O manual dividiu o autismo em diferentes subtipos, como o Transtorno Autista, a Síndrome de Asperger e o Transtorno Desintegrativo da Infância. Essa subdivisão, embora útil para a pesquisa e a clínica da época, criava uma série de desafios diagnósticos, pois as fronteiras entre os subtipos eram muitas vezes subjetivas.

Nessa perspectiva, a transição do DSM-IV para o DSM-5 foi um dos marcos mais significativos na história do diagnóstico do autismo. No DSM-IV (1994), o autismo era dividido em categorias como Transtorno Autista, Síndrome de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação (TGD-SOE). Essa fragmentação, no entanto, gerava imprecisões e dificultava o acesso a serviços para muitos indivíduos que não se encaixavam perfeitamente em uma das categorias (Côrtes; De Albuquerque, 2020).

A publicação do DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013) revolucionou o diagnóstico ao introduzir o conceito de TEA. O manual unificou os subtipos em um único diagnóstico, reconhecendo que o autismo se manifesta em um espectro contínuo de sintomas. A principal mudança foi a fusão das categorias em dois domínios diagnósticos centrais: "déficits persistentes na

comunicação social e interação social" e "padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos" (American Psychiatric Association, 2013).

A principal contribuição do DSM-5 foi a introdução da ideia de um espectro, que se estende de indivíduos com necessidades de suporte muito significativas a indivíduos que precisam de pouquíssimo suporte. A categorização por níveis de suporte, em vez de subtipos diagnósticos, permitiu uma abordagem mais funcional e individualizada. Segundo Moran (2013), em seu artigo sobre o DSM-5:

O DSM-5 fornece uma nova visão sobre distúrbios do neurodesenvolvimento. A principal mudança no manual é a eliminação das categorias separadas para o autismo e a fusão de todas as condições em uma única categoria, o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa mudança reflete o entendimento científico de que o autismo é uma condição de espectro, com uma ampla gama de apresentações clínicas. A nova classificação se concentra em dois domínios principais de sintomas: déficits na comunicação social e interesses restritos e repetitivos, com a gravidade dos sintomas sendo classificada em níveis de suporte (Moran, 2013, p. 2).

Essa visão mais fluida do diagnóstico é essencial para a escola, pois reconhece que cada aluno tem necessidades únicas, que vão além de um rótulo diagnóstico. Paralelamente ao DSM, a CID também evoluiu. A CID-11, que substituiu a CID-10, segue a mesma lógica do espectro, eliminando as categorias separadas de autismo e Asperger e unificando-as sob o diagnóstico de TEA (WHO, 2018). Essa convergência entre os manuais diagnósticos é fundamental para a uniformidade global dos critérios e para o intercâmbio de informações entre diferentes países e sistemas de saúde.

A adoção do conceito de espectro teve um impacto significativo na área da educação. A escola passou a ter o desafio de lidar com a diversidade de perfis dentro do TEA, desde alunos não verbais com grandes necessidades de apoio até aqueles com alta funcionalidade. Essa realidade exige uma adaptação curricular e pedagógica que seja flexível e personalizada (Battisti, 2020).

No entanto, a popularização do diagnóstico, impulsionada pela maior conscientização sobre o TEA, também levanta questões importantes. Almeida e Neves (2020) discutem a possibilidade de uma "falsa epidemia" diagnóstica, onde a maior visibilidade e os critérios diagnósticos mais abrangentes podem

estar contribuindo para um aumento no número de diagnósticos. Segundo as autoras:

A popularização do diagnóstico do autismo, impulsionada por campanhas de conscientização e pela maior visibilidade na mídia, levanta a questão da 'falsa epidemia'. Se por um lado o diagnóstico precoce é crucial para o acesso a intervenções, por outro, a banalização do termo e o uso de critérios diagnósticos cada vez mais amplos podem levar a um superdiagnóstico, onde características que seriam parte da variação normal do desenvolvimento humano são medicalizadas e classificadas como patológicas (Almeida; Neves, 2020, p. 3).

Essa reflexão de Almeida e Neves (2020) é importante para a escola, pois o diagnóstico, embora seja um ponto de partida, não deve se tornar o único critério para a inclusão. O foco deve ser na necessidade de suporte do aluno, independentemente do rótulo. Apesar dos avanços, o diagnóstico ainda apresenta desafios. A falta de acesso a profissionais especializados e a desigualdade socioeconômica são barreiras significativas, especialmente em regiões menos desenvolvidas. O diagnóstico tardio, por sua vez, pode atrasar o início das intervenções e do suporte educacional, o que pode impactar negativamente o desenvolvimento do indivíduo (Borges, 2020).

A experiência da pessoa no espectro autista é, em grande parte, determinada pelo diagnóstico, o acesso preciso e precoce, conforme as diretrizes da Caderneta de Saúde da Criança (Brasil, 2017), é fundamental para que a família e a escola possam buscar os apoios necessários para o desenvolvimento do indivíduo. A falta de clareza diagnóstica, por outro lado, pode levar a intervenções ineficazes e a um atraso no desenvolvimento.

A história do diagnóstico também é um reflexo das mudanças culturais. No passado, o autismo era visto como uma tragédia familiar, um resultado de falhas parentais. Hoje, com a visão de neurodiversidade, o autismo é cada vez mais visto como uma variação do desenvolvimento humano, com suas forças e desafios. A escola, ao adotar essa visão, contribui para a desestigmatização do transtorno e para a criação de um ambiente mais acolhedor (Silva, 2021).

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) também tem um papel importante na orientação sobre o diagnóstico e a atuação profissional (CFP, 2013; CFP, 2019). As referências técnicas do CFP auxiliam os psicólogos

escolares e clínicos a atuarem de forma ética e eficiente, garantindo que o diagnóstico seja realizado de forma responsável e que as intervenções sejam baseadas em evidências científicas.

A inclusão, para ser efetiva, precisa de um diagnóstico que seja funcional para a escola. Ou seja, deve fornecer informações sobre os pontos fortes e as necessidades de suporte do aluno, de modo que o professor possa planejar adaptações curriculares e estratégias de ensino que sejam realmente eficazes (Zanellato; Poker, 2018).

A experiência da pessoa autista é frequentemente resumida em critérios diagnósticos, mas é fundamental que a escola olhe para além do rótulo e veja o indivíduo. A classificação diagnóstica é uma ferramenta para a compreensão, não uma definição completa de quem a pessoa é. A escola precisa se comprometer com a individualidade de cada aluno (Borges, 2020).

Ainda sobre as classificações, a CID-11 (WHO, 2018) trouxe uma mudança importante ao incluir a possibilidade de especificar o TEA com ou sem Transtorno do Desenvolvimento Intelectual e com ou sem Transtorno de Linguagem. Essa especificidade é fundamental para o planejamento educacional, pois permite um olhar mais aprofundado sobre as necessidades de cada aluno.

O diagnóstico de TEA, especialmente quando realizado precocemente, abre portas para a intervenção precoce, baseada em evidências científicas, é determinante para o desenvolvimento do indivíduo e para a sua inclusão na escola e na sociedade (Matos; Mendes, 2015). A escola, nesse processo, deve ser um ambiente de apoio e de estímulo para o aluno.

A política de educação inclusiva no Brasil, representada pela Política Nacional de Educação Especial, é o arcabouço que garante o direito do aluno com TEA à educação. O diagnóstico, nesse contexto, é um dos instrumentos para a garantia desse direito, pois permite o acesso a serviços especializados (Brasil, 2008).

A escola, ao receber um aluno com TEA, precisa se nele para entender as necessidades de suporte, mas também precisa ir além, criando um ambiente

de acolhimento e de valorização das diferenças. O laudo médico é um ponto de partida, não um ponto final (Borges, 2020).

A obra de Zanellato e Poker (2018) sobre a educação inclusiva no Brasil nos lembra que as classificações diagnósticas são importantes, mas o que realmente faz a diferença na vida do aluno é a adaptação curricular e o apoio que ele recebe na sala de aula.

A experiência da pessoa com TEA na escola é um reflexo direto da forma como a equipe escolar compreende e utiliza o diagnóstico, pois não deve estigmatizar ou generalizar seu conteúdo, o objetivo é informar e orientar a prática, é uma ferramenta poderosa para a inclusão.

Apesar dos avanços, a história do diagnóstico do autismo é também uma história de equívocos e estigmas. É importante que a escola esteja consciente desse passado para que não cometa os mesmos erros, focando na humanização do tratamento e na valorização do indivíduo (Côrtes; De Albuquerque, 2020).

A contribuição dos manuais psiquiátricos e das classificações internacionais, portanto, é a de fornecer uma linguagem comum para a compreensão do autismo. Essa linguagem, no entanto, deve ser utilizada com cautela e responsabilidade, sempre em conjunto com uma avaliação individualizada e um olhar atento para as necessidades do aluno (Thapar; Cooper; Rutter, 2017).

A obra de Thapar, Cooper e Rutter (2017), ao discutir os transtornos do neurodesenvolvimento, enfatiza a complexidade e a importância de uma avaliação diferenciada:

Os transtornos do neurodesenvolvimento representam um desafio significativo em termos de definição, avaliação e diagnóstico diferencial. A comorbidade é a regra, não a exceção, e a apresentação clínica pode variar enormemente. O diagnóstico não é apenas uma questão de aplicar um conjunto de critérios, mas de realizar uma avaliação clínica abrangente, que considere a história do desenvolvimento, o contexto familiar e escolar, e a interação do indivíduo com o ambiente. A distinção entre diferentes transtornos do neurodesenvolvimento, como o autismo e o transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), é fundamental para o planejamento das intervenções e o apoio educacional (Thapar; Cooper; Rutter, 2017, p. 435).

Assim escola, ao receber um laudo de TEA, deve utilizá-lo como um ponto de partida para a criação de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que leve em conta as necessidades e os potenciais de cada aluno, e não apenas as limitações (Battisti, 2020).

A obra de Martins e Moreira (2022) se alinha perfeitamente com a visão de uma psicologia que serve a educação:

O diagnóstico do autismo, longe de ser um rótulo que aprisiona, pode e deve ser um instrumento de libertação e de acesso a direitos. Quando o diagnóstico é bem-feito, ele oferece caminhos para a compreensão da subjetividade do indivíduo e para a criação de estratégias que favoreçam o seu desenvolvimento. O papel da psicologia é, portanto, contribuir para que a educação e a clínica dialoguem, a fim de que o sujeito no espectro autista seja compreendido em sua singularidade e tenha garantido o seu direito à educação de qualidade (Martins; Moreira, 2022, p. 12).

Essa citação destaca a importância de um diagnóstico funcional e que contribua para a práxis pedagógica e mostra que a ciência está em constante evolução. O que era um transtorno fragmentado e estigmatizado no passado, hoje é compreendido como um espectro complexo e diverso. A escola, ao acompanhar essa evolução, demonstra um compromisso com a educação baseada em evidências.

A contribuição dos manuais e classificações não se limita à clínica, mas se estende à sociedade. A linguagem do espectro, por exemplo, é cada vez mais utilizada no discurso público, o que contribui para a conscientização e a desestigmatização do autismo (Almeida; Neves, 2020).

A experiência da pessoa com TEA na escola é também uma oportunidade para a equipe escolar e a comunidade aprenderem sobre a neurodiversidade. O contato com a diferença, de forma respeitosa e acolhedora, enriquece a todos e promove a construção de uma sociedade mais inclusiva (Carneiro, 2012).

Quando o TEA é identificado precocemente, permite a implementação de intervenções comportamentais e educacionais que podem fazer uma grande diferença no desenvolvimento do indivíduo. A escola, ao ser um dos primeiros locais a verificar os sinais, tem um papel fundamental nesse processo (Brasil, 2017).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) garante os direitos da criança e do adolescente, incluindo o direito à educação. O diagnóstico de TEA, nesse contexto, é um dos instrumentos para a garantia desse direito, pois permite o acesso a serviços especializados e a adaptações necessárias (BRASIL, 1990).

Cury (2018) nos lembra que as políticas educacionais devem ser pensadas de forma a garantir a inclusão de todos, ter o acesso documental que comprova o autismo funciona, assim, como uma ferramenta para a implementação dessas políticas, e não um fim em si mesmo.

A experiência e a classificação da pessoa com TEA é única e apenas um mapa para a compreensão dessa jornada de aprendizado do aluno que é construída no dia a dia, com o apoio da família, da escola e da equipe de profissionais (Silva, 2021). A experiência do autismo na construção do conhecimento, portanto, é um reflexo da evolução do diagnóstico. A escola, ao se apropriar dessa evolução, pode se tornar um espaço de transformação e de empoderamento para o aluno com TEA.

O diagnóstico do autismo, em perspectiva histórica, é uma história de avanços e de superação de estigmas. A escola, ao utilizar os manuais e classificações de forma informada e humanizada, contribui para que essa história continue a ser de progresso e de inclusão. A pesquisadora Lorna Wing (1996) é uma referência para a compreensão do autismo. Sua visão do espectro e sua defesa da individualidade são a base para uma prática pedagógica inclusiva.

A transição da CID-10 para a CID-11 e do DSM-IV para o DSM-5 representa um alinhamento global na forma de diagnosticar o autismo. Essa uniformidade é benéfica para a pesquisa, a clínica e, principalmente, para a educação, pois permite uma linguagem comum entre os profissionais (WHO, 2018).

A inclusão de crianças com deficiência, sob a perspectiva de Santos e Elias (2018), é um reflexo da justiça social. Ao garantir o direito à educação para todos, a escola não apenas cumpre uma lei, mas constrói uma sociedade mais justa e equitativa.

Fiorini (2017) nos oferece uma reflexão pertinente sobre a educação inclusiva sob a ótica da teologia cristã:

A inclusão, quando vista sob a ótica do amor e da justiça, se torna um imperativo ético. Não se trata de uma simples adaptação de currículo ou de metodologia, mas de uma postura de acolhimento e de reconhecimento do outro como um ser único, dotado de dignidade e de potencialidades. O amor nos impulsiona a acolher o diferente, e a justiça nos obriga a garantir-lhe o direito de participar plenamente da vida em sociedade, em todos os seus aspectos, inclusive o educacional (Fiorini, 2017, p. 50).

O texto de Borges (2020) nos permite repensar sobre o papel do professor na inclusão:

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista é um desafio, mas também uma oportunidade. É um desafio porque exige a quebra de paradigmas e a busca por novas metodologias. É uma oportunidade porque nos permite repensar a educação e construir uma escola mais humana, mais justa e mais acolhedora. O professor tem um papel fundamental nesse processo, pois é o mediador entre o aluno e o conhecimento, entre a criança e o mundo (Borges, 2020, p. 112).

Essa percepção inspira o educador a encarar o desafio da inclusão como uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional.

A experiência da pessoa com TEA na escola é um reflexo direto da capacidade da equipe escolar de se adaptar. O diagnóstico é um guia, mas a inclusão é um processo de construção que se dá no dia a dia, com a criatividade e a dedicação dos educadores (Poletto Heck, 2019).

4.3 IMPACTOS DO TEA NO DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL

O TEA impacta de maneira significativa o desenvolvimento da criança, manifestando-se em duas áreas centrais, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: déficits persistentes na comunicação e interação social, e padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos (American Psychiatric Association, 2013).

Esses domínios interligados afetam a maneira como o indivíduo com TEA percebe e interage com o mundo, influenciando diretamente seu

desenvolvimento cognitivo e social. Assim, a escola precisa compreender que o aprendizado, para esses estudantes, vai além da assimilação de conteúdo curricular, abrangendo a aquisição de habilidades que são, para a maioria das pessoas, aprendidas de forma intuitiva.

No plano cognitivo, a experiência do TEA é marcada por um perfil de habilidades que pode ser tanto desafiador quanto surpreendente. Enquanto alguns alunos podem apresentar dificuldades significativas em áreas como a flexibilidade cognitiva, a generalização de conceitos e a abstração, outros demonstram habilidades excepcionais em domínios específicos, como a memória visual, a matemática ou o reconhecimento de padrões (Barbosa, 2013). Essa heterogeneidade no desenvolvimento cognitivo, inerente ao espectro, exige que a escola adote um modelo de ensino flexível e individualizado, que agregue as forças do aluno e ofereça suporte para suas dificuldades.

A flexibilidade cognitiva é um dos aspectos mais impactados. A rigidez de pensamento e a dificuldade em mudar de uma atividade para outra ou em se adaptar a novas situações são características do TEA. Esse impacto cognitivo se manifesta no ambiente escolar pela aversão a mudanças na rotina, pela dificuldade em lidar com a imprevisibilidade e pela persistência em um mesmo tema ou atividade (Battisti, 2020). Para mitigar esses desafios, a escola deve priorizar a estruturação do ambiente e a previsibilidade da rotina, utilizando recursos visuais para sinalizar as transições e preparar o aluno para as mudanças.

Ainda sobre o perfil cognitivo, a teoria da mente, que é a capacidade de atribuir estados mentais (crenças, desejos, intenções) a si mesmo e aos outros, é um dos principais desafios para indivíduos com TEA. Essa dificuldade impacta diretamente a compreensão de sarcasmo, ironia e mentiras, tornando a comunicação social um campo minado (Wing, 1996). Do ponto de vista pedagógico, isso exige que o professor seja claro e literal em suas instruções, evitando duplos sentidos e expressões idiomáticas que possam gerar confusão.

A rigidez de pensamento também se manifesta na forma como o aluno aprende. Para muitos estudantes com TEA, o aprendizado de um conceito em um contexto não é generalizado para outro. Um aluno que aprende a somar na

sala de aula pode ter dificuldade em aplicar esse conhecimento em uma situação de compra na cantina (Matos; Mendes, 2015). A escola, portanto, precisa planejar atividades que promovam a generalização de habilidades, conectando o conhecimento da sala de aula com situações da vida real.

A atenção seletiva, ou o hiperfoco, é uma característica cognitiva que, embora possa impactar o aprendizado em áreas de desinteresse, também representa uma força. Um aluno com TEA pode se concentrar intensamente em um tema de seu interesse, desenvolvendo um conhecimento profundo e detalhado (Silva, 2021). O professor, ao reconhecer e utilizar esse hiperfoco como um ponto de partida para o ensino, pode tornar o conteúdo curricular mais acessível e relevante, demonstrando o poder da neurodiversidade no processo de aprendizagem.

Em contrapartida aos desafios cognitivos, a capacidade de memória pode ser uma força significativa. Muitos indivíduos com TEA demonstram uma memória excepcional para fatos, datas e detalhes, o que pode ser uma vantagem em disciplinas como história e geografia. A escola deve valorizar e utilizar essa habilidade, oferecendo atividades que explorem a memória de forma criativa e estimulante (Barbosa, 2013).

Ainda no âmbito do desenvolvimento cognitivo, a obra de Vygotsky (1987) nos oferece uma lente para entender a mediação da aprendizagem. A interação social, para Vygotsky, é a chave para o desenvolvimento cognitivo. Para o aluno com TEA, essa interação precisa ser mediada de forma intencional pelo professor, que atua como um facilitador, criando oportunidades de colaboração e de troca entre os alunos (Bellenzani; Pacini, 2020).

Em relação ao desenvolvimento social, os impactos do TEA são, muitas vezes, mais evidentes. A interação com os pares pode ser desafiadora devido às dificuldades na comunicação social e na interpretação de sinais não verbais. O aluno com TEA pode ter dificuldade em iniciar ou manter conversas, em compartilhar interesses ou em entender a dinâmica de grupo (Borges, 2020). Essa realidade pode levar ao isolamento e à exclusão social, impactando o bem-estar emocional do estudante.

A inclusão, cumpre ressaltar, não se limita a colocar o aluno na sala de aula. Conforme Mantoan (2006), a inclusão escolar é um processo de transformação que exige a mudança de paradigmas e a construção de um ambiente onde a diversidade é valorizada. A escola deve ser um espaço de convivência e de aprendizado social para todos, com mediações e adaptações necessárias para que o aluno com TEA possa participar ativamente das atividades e interações.

O desenvolvimento das habilidades sociais, que para a maioria das pessoas acontece de forma natural, para o aluno com TEA pode precisar de ensino explícito e estruturado. O professor pode utilizar histórias sociais, jogos de papéis e roteiros para ensinar habilidades como cumprimentar, compartilhar e esperar a vez, tornando a interação social mais previsível e compreensível (Battisti, 2020).

A socialização na escola é um pilar da experiência educacional. A LDB e a BNCC reforçam a importância do desenvolvimento de competências socioemocionais. Para o aluno com TEA, o desenvolvimento dessas competências exige um suporte especializado e a criação de oportunidades de interação que sejam seguras e supervisionadas (Brasil, 1996; Brasil, 2017).

A comunicação, que é um dos principais domínios afetados pelo TEA, pode se manifestar de diversas formas, desde a ausência de fala até o uso de uma linguagem formal ou pedante. A escola, ao reconhecer essa diversidade, deve oferecer diferentes formas de comunicação, como a comunicação alternativa e aumentativa (CAA), que utiliza figuras, gestos e tecnologias para auxiliar o aluno a se expressar (Heck, 2019).

A obra de Barbosa (2013) sobre as mentes inquietas nos oferece uma visão empática sobre a experiência do TEA:

O cérebro autista funciona de uma forma diferente, e não de uma forma errada. A maneira como eles processam informações, interagem com o mundo e se comunicam pode ser diferente, mas não é inferior. Eles têm habilidades e talentos que, se forem devidamente reconhecidos e estimulados, podem levá-los a grandes conquistas. É preciso aprender a olhar para além do que falta e enxergar o que sobra (Barbosa, 2013, p. 78).

Essa percepção é fundamental para que a escola e os professores vejam o aluno com TEA como um indivíduo com potencialidades, e não apenas com limitações.

A autoestima e a autoimagem são impactadas pela experiência de exclusão social. Quando um aluno com TEA é alvo de *bullying* ou isolamento, sua autoconfiança é abalada, o que pode levar a problemas de saúde mental (Crochík, 2012). A escola, portanto, tem a responsabilidade de promover uma cultura de respeito e de aceitação, onde todos os alunos se sintam seguros e valorizados.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) reforça o papel da escola na promoção da participação e do aprendizado de todos. O impacto do TEA no desenvolvimento social, portanto, deve ser enfrentado com a implementação de políticas e práticas que garantam a participação plena do aluno em todas as atividades escolares.

A comunicação com a família é essencial para entender os efeitos do TEA no desenvolvimento da criança. A troca de informações sobre o comportamento em casa e na escola, as estratégias que funcionam e os interesses do aluno é essencial para o planejamento pedagógico. A família é a principal parceira da escola nesse processo (Silva, 2020).

A flexibilidade do professor é um dos principais atributos para o sucesso da inclusão. A capacidade de se adaptar às diferentes situações, de repensar a prática pedagógica e de buscar novas estratégias é primordial para a construção do conhecimento de alunos com TEA (Zanellato; Poker, 2018).

A experiência da pessoa com TEA na escola é um reflexo direto da capacidade da equipe escolar de se adaptar. A comunicação, a interação e o aprendizado são construídos no dia a dia, com a criatividade e a dedicação dos educadores (Poletto Heck, 2019).

O impacto do TEA no desenvolvimento social pode ser mitigado por meio da intervenção precoce e do suporte especializado. A terapia ocupacional, a fonoaudiologia e a psicologia são áreas de conhecimento que podem auxiliar o aluno a desenvolver habilidades sociais e de comunicação, otimizando seu desempenho na escola (Matos; Mendes, 2015).

A escola, ao se basear em evidências científicas, pode criar um ambiente que favoreça o desenvolvimento de habilidades sociais. O uso de programas de treinamento de habilidades sociais, por exemplo, pode auxiliar o aluno com TEA a compreender e a praticar as regras de interação social em um ambiente seguro e estruturado (Zanellato; Poker, 2018).

É fundamental que a escola combata o *bullying* e o preconceito. A promoção de campanhas de conscientização sobre o autismo e a valorização da neurodiversidade são estratégias importantes para criar um ambiente de respeito e de acolhimento para todos os alunos (Crochík, 2012).

A experiência da pessoa com TEA na escola é um reflexo da capacidade da instituição de se adaptar. A comunicação, a interação e o aprendizado são construídos no dia a dia, com a criatividade e a dedicação dos educadores (Poletto Heck, 2019).

Destaca-se aqui a importância de um diagnóstico funcional e que contribua para a práxis pedagógica. Desse modo, a construção do conhecimento, para um aluno com TEA, é um processo que envolve a aquisição de habilidades acadêmicas, mas também a construção da identidade e do senso de pertencimento. A escola, ao valorizar a neurodiversidade, contribui para que o aluno se sinta aceito e respeitado (Borges, 2020).

A experiência do autismo na construção do conhecimento é um convite para que a escola se reinvente. A partir das referências apresentadas, fica evidente que a inclusão é um processo dinâmico, que exige a colaboração de todos os atores da comunidade escolar, e que tem o potencial de transformar a educação em um ato de amor e de justiça social (Fiorini, 2017).

O desenvolvimento de protocolos de atendimento se alinha com a perspectiva de Moran (2018), que defende a necessidade de uma educação que se adapte aos novos desafios da contemporaneidade, promovendo a inovação e a inclusão. A escola do futuro é uma escola para todos, e a discussão sobre as consequências do TEA no desenvolvimento é um passo fundamental para essa construção.

Em conclusão, os impactos do TEA no desenvolvimento cognitivo e social são complexos e heterogêneos. A escola, ao compreender essa realidade e ao

adotar uma postura inclusiva e proativa, pode mitigar os desafios e potencializar as habilidades dos estudantes. A partir da utilização de estratégias pedagógicas diferenciadas, da adaptação do ambiente e do ensino explícito de habilidades sociais, a escola se torna um espaço de desenvolvimento e de empoderamento para o aluno com TEA. A inclusão não é um destino, mas uma jornada de aprendizado contínuo para toda a comunidade escolar.

Assim, a BNCC, ao estabelecer as competências gerais para a Educação Básica, destaca a importância do desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioemocionais e comunicativas (Brasil, 2017). No entanto, para alunos com TEA, o alcance dessas competências exige abordagens pedagógicas flexíveis e diferenciadas.

A rigidez dos métodos tradicionais pode se tornar uma barreira significativa, enquanto a adaptação curricular e o uso de estratégias visuais e sensoriais podem se tornar pontes para o aprendizado (Battisti, 2020). Essa necessidade de adaptação remete ao conceito de educação inclusiva, que, segundo Baptista, Vasques e Rublescki (2003), não é apenas uma política, mas uma prática que exige a ruptura com o modelo tradicional de ensino.

A escola, portanto, tem a responsabilidade de ir além do que a lei prescreve e de criar um ambiente que acolha a diversidade e promova a participação de todos. A inclusão, para ser efetiva, precisa de um diagnóstico que seja funcional para a escola. Ou seja, o diagnóstico deve fornecer informações sobre os pontos fortes e as necessidades de suporte do aluno, de modo que o professor possa planejar adaptações curriculares e estratégias de ensino que sejam realmente eficazes (Zanellato; Poker, 2018).

A experiência da pessoa autista é frequentemente resumida em critérios diagnósticos, mas é fundamental que a escola olhe para além do rótulo e veja o indivíduo. A classificação diagnóstica é uma ferramenta para a compreensão, não uma definição completa de quem a pessoa é. A escola precisa se comprometer com a individualidade de cada aluno (Borges, 2020).

A obra de Cury (2018) sobre políticas educacionais e inclusão nos lembra que as leis e diretrizes, embora importantes, não são suficientes. É preciso que

haja um compromisso real com a inclusão nas escolas, e o diagnóstico é apenas o ponto de partida para essa jornada.

A transição entre os manuais diagnósticos não foi isenta de críticas. Alguns defendiam a manutenção das categorias, argumentando que a fusão em um espectro poderia dificultar o acesso a serviços para aqueles com Síndrome de Asperger. No entanto, a visão dominante, representada pelo DSM-5 e pela CID-11, é que o espectro reflete melhor a realidade clínica da condição (Moran, 2013).

A popularização do termo "espectro" também gerou uma maior visibilidade do autismo na mídia e na sociedade. Isso, por sua vez, levou a um aumento na procura por diagnósticos e a uma maior conscientização sobre o transtorno. A escola, nesse contexto, precisa estar preparada para lidar com um número crescente de alunos com TEA (Almeida; Neves, 2020).

A experiência do autismo na construção do conhecimento é, portanto, diretamente influenciada pela forma como o transtorno é compreendido e diagnosticado. Um diagnóstico que se limita a um rótulo e não oferece uma visão funcional das necessidades do aluno é insuficiente para a educação.

A obra de Wing (1996) é, igualmente, fundamental para entender a complexidade do espectro autista e a importância de uma avaliação abrangente:

O autismo é um espectro de condições que afetam a maneira como uma pessoa interage com o mundo. As pessoas com autismo podem apresentar uma ampla gama de habilidades e dificuldades, e não há duas pessoas com autismo que sejam iguais. Algumas podem ter dificuldades de comunicação e interação social, enquanto outras podem ter uma linguagem sofisticada, mas ainda assim apresentar dificuldades na compreensão de sutilezas sociais e de metáforas. O espectro é vasto e as necessidades de cada indivíduo são únicas (Wing, 1996, p. 28).

Em suma, os impactos do TEA no desenvolvimento cognitivo e social são complexos e variados, refletindo a natureza de um transtorno de espectro. Compreender esses impactos é o primeiro passo para uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. A escola precisa ir além de um modelo de ensino único e se adaptar, reconhecendo as diferentes formas de pensar, aprender e interagir que o TEA manifesta. Ao adotar estratégias que capitalizem nos interesses específicos dos alunos, ofereçam estrutura e previsibilidade, e

ensinem habilidades sociais de forma explícita, a instituição educacional não apenas minimiza os desafios, mas também potencializa as habilidades únicas de cada estudante.

A inclusão, nesse contexto, torna-se um processo dinâmico de adaptação e de crescimento mútuo, que beneficia o aluno com TEA e enriquece a experiência de toda a comunidade escolar, promovendo uma educação mais justa e equitativa, como preconiza a legislação brasileira e os princípios da justiça social.

4.4 ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DE CRIANÇAS COM TEA

A inclusão de crianças com TEA na escola regular exige uma mudança de paradigma na prática pedagógica. A mera presença física do aluno em sala de aula não garante sua participação ou aprendizado. A escola, como um todo, precisa se reestruturar e adotar estratégias que atendam às necessidades específicas de estudantes com TEA, promovendo um ambiente de aprendizagem acessível e acolhedor (Baptista; Vasques; Rublescki, 2003). As estratégias pedagógicas, nesse contexto, são a ponte entre o aluno e o currículo, permitindo que a construção do conhecimento se dê de forma significativa e relevante.

A primeira e mais fundamental é a criação de um ambiente estruturado e previsível. A rigidez de pensamento e a necessidade de rotina, que são características do TEA, tornam a imprevisibilidade uma fonte de ansiedade e de comportamentos desafiadores. Um ambiente organizado, com rotinas visuais claras e transições bem-sinalizadas, oferece ao aluno a segurança necessária para se engajar nas atividades escolares (Heck, 2019). O uso de agendas visuais e de quadros de rotina, por exemplo, permite que o aluno saiba o que esperar, reduzindo o estresse e favorecendo a concentração.

A comunicação visual é uma estratégia poderosa. O uso de imagens, diagramas, vídeos e mapas mentais pode ser mais eficaz para o aprendizado de um aluno com TEA do que a instrução verbal (Battisti, 2020). O professor pode

utilizar recursos visuais para explicar conceitos, para dar instruções e para auxiliar na comunicação do aluno, tornando o conteúdo mais acessível e compreensível. A comunicação visual também auxilia na generalização do aprendizado, pois a imagem de um objeto ou de uma ação é mais fácil de ser transferida para diferentes contextos.

Outra estratégia crucial é a utilização dos interesses restritos do aluno como ponto de partida para o ensino. Conforme o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), esses interesses são uma das características do TEA. Ao invés de ignorá-los, o professor pode utilizá-los como um motor para o aprendizado, conectando o currículo aos temas de interesse do aluno. Por exemplo, um estudante com hiperfoco em trens pode aprender sobre geografia (mapas), história (evolução dos transportes) e matemática (cálculos de velocidade e distância) a partir desse tema.

A utilização de um ensino explícito de habilidades sociais é uma estratégia pedagógica essencial. A dificuldade em interpretar sinais sociais e em entender as regras implícitas da interação é uma das principais implicações do TEA no desenvolvimento social (Borges, 2020). O professor pode utilizar histórias sociais, jogos de papéis e roteiros para ensinar habilidades como cumprimentar, compartilhar, esperar a vez e interagir com os colegas de forma apropriada. Esse ensino estruturado e direto oferece ao aluno ferramentas para a interação e para a participação social.

Ainda sobre as interações, a mediação do professor é um pilar para a inclusão. O educador atua como um facilitador, auxiliando o aluno a entender as regras sociais e a se comunicar com os colegas. Essa mediação, no entanto, deve ser sutil e discreta, de modo a não infantilizar o aluno ou prejudicar sua autonomia. O objetivo é que o aluno desenvolva suas próprias estratégias de interação, com o apoio necessário (Poletto Heck, 2019).

O professor, para ser um mediador eficaz, precisa estar em constante formação. A capacitação sobre o TEA, suas características e as estratégias pedagógicas mais eficientes é fundamental para que o educador se sinta seguro e preparado para lidar com os desafios da inclusão (Heck, 2019). A formação

continuada, que aborda temas como a neurodiversidade e a adaptação curricular, é um investimento primordial para a escola.

A autonomia é um dos principais objetivos das estratégias pedagógicas. Ao oferecer escolhas, ao permitir que o aluno se expresse e ao incentivar a participação, o professor está construindo a autonomia do estudante (Freire, 1996), e para o aluno com TEA, significa a capacidade de tomar decisões e de se expressar, mesmo que por meios não verbais.

A flexibilização do tempo é outra estratégia importante. Alguns alunos com TEA podem precisar de mais tempo para processar informações ou para concluir uma tarefa. O professor, ao respeitar esse ritmo, evita a frustração e o estresse, e garante que o aluno tenha a oportunidade de aprender no seu próprio tempo (Silva, 2020).

A colaboração com a família é um pilar para o sucesso das estratégias pedagógicas. A troca de informações sobre os interesses, as dificuldades e as estratégias que funcionam em casa são essenciais para o planejamento pedagógico. A família é a principal parceira da escola nesse processo (Borges, 2020).

A utilização da tecnologia, com seus recursos digitais e ferramentas de acessibilidade, é uma estratégia pedagógica que pode complementar o trabalho do professor. Softwares de comunicação, aplicativos de aprendizagem e jogos educativos podem oferecer novas formas de interação e de exploração para o aluno com TEA (Valente, 2019).

A inclusão, vista sob uma perspectiva de justiça social, é um imperativo ético. As estratégias pedagógicas constituem os instrumentos para a garantia do direito à educação para todos, como estabelecido pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). A escola tem a responsabilidade de ser um espaço de acolhimento e de transformação para o aluno com TEA.

A colaboração com a equipe multidisciplinar, que inclui terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, é essencial para que o professor tenha o apoio necessário e a criança receba uma atenção integral. A troca de informações entre os profissionais garante a consistência das intervenções e o sucesso do processo educativo (Matos; Mendes, 2015).

As estratégias pedagógicas devem ser flexíveis e adaptadas à individualidade de cada aluno. O que funciona para um aluno com TEA pode não funcionar para outro, e o professor precisa estar aberto a experimentar e a adaptar suas práticas para atender às necessidades de cada estudante.

A ludicidade, através de jogos e brincadeiras, é uma estratégia que pode ser utilizada para estimular o desenvolvimento de habilidades sociais, motoras e cognitivas de forma prazerosa e eficaz. O jogo, para o aluno com TEA, pode ser uma forma de explorar o mundo e de interagir com os outros de maneira segura e controlada.

A inclusão é um processo de aprendizado contínuo para a escola como um todo. As estratégias pedagógicas se aprimoram com a experiência, e a cada novo aluno com TEA, a instituição aprende e se adapta, construindo um conhecimento coletivo sobre a neurodiversidade (Poletto Heck, 2019).

A obra de Zanellato e Poker (2018) sobre a educação inclusiva no Brasil nos lembra que a prática é o que realmente importa. As estratégias pedagógicas são o ponto forte da inclusão, e o que realmente faz a diferença na vida do aluno é a adaptação curricular e o apoio que ele recebe na sala de aula.

O desenvolvimento de protocolos de atendimento se alinha com a perspectiva de Moran (2018), que defende a necessidade de uma educação que se adapte aos novos desafios da contemporaneidade, promovendo a inovação e a inclusão. A escola do futuro é uma escola para todos, e a adoção de estratégias pedagógicas eficazes é um passo fundamental para essa construção.

Assim, destaca-se a importância de um diagnóstico funcional e que contribua para a práxis pedagógica. A construção do conhecimento, para um aluno com TEA, é um processo que envolve a aquisição de habilidades acadêmicas, mas também a construção da identidade e do senso de pertencimento. A escola, ao valorizar a neurodiversidade, contribui para que o aluno se sinta aceito e respeitado (Borges, 2020).

Nesse sentido, as estratégias pedagógicas para o ensino de crianças com TEA são multifacetadas e exigem a flexibilidade, a criatividade e o compromisso do educador. A partir de um ambiente estruturado, de recursos visuais, da

utilização dos interesses do aluno e do ensino explícito de habilidades sociais, a escola se torna um espaço de desenvolvimento e de empoderamento para o aluno com TEA, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

4.4.1 Adaptações Curriculares e Apoio Especializado

As adaptações curriculares e o apoio especializado são os pilares para que as estratégias pedagógicas se concretizem e a inclusão de alunos com TEA seja efetiva. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) estabelece a necessidade de um projeto pedagógico que promova a plena participação dos alunos e a eliminação de barreiras. A adaptação do currículo não significa, portanto, a sua redução, mas a sua adequação às necessidades individuais do estudante, garantindo que ele tenha acesso ao conhecimento e desenvolva seu potencial.

A adaptação curricular se inicia com a avaliação das habilidades e necessidades do aluno. Essa avaliação, que deve ser contínua e formativa, serve como base para a elaboração de um Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) ou de um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). Esses documentos, construídos de forma colaborativa entre a escola, a família e a equipe multidisciplinar, são o roteiro para a individualização do ensino (Battisti, 2020).

As adaptações podem ser de diferentes tipos: de conteúdo, de metodologia, de material e de avaliação. A adaptação de conteúdo, por exemplo, pode envolver a redução da quantidade de informação, a simplificação da linguagem ou a priorização de conceitos essenciais. O objetivo é tornar o conteúdo acessível, sem que o aluno seja excluído do currículo regular (Matos; Mendes, 2015).

A adaptação de metodologia envolve a utilização de diferentes formas de ensino, como o ensino direto, o ensino por tentativa discreta (DTT) e o uso de recursos visuais. A adaptação de material pode incluir a utilização de cartões com figuras, objetos concretos, softwares de comunicação e outros recursos de

tecnologia assistiva (Valente, 2019). O apoio especializado, por sua vez, complementa o trabalho do professor.

A presença de um mediador ou de um profissional de apoio escolar é um dos principais apoios especializados. Ele atua como um facilitador, auxiliando o aluno em suas atividades, mediando as interações sociais e auxiliando na autorregulação emocional. O mediador não substitui o professor, mas complementa seu trabalho, garantindo que o aluno receba o suporte necessário para participar da sala de aula (Poletto Heck, 2019).

Além do mediador, a escola pode contar com o apoio de profissionais de educação especial, como o professor de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que atua em salas de recursos. A sala de AEE é um espaço para o desenvolvimento de habilidades que são necessárias para a participação do aluno em sala de aula, como a comunicação, a autonomia e as habilidades sociais (Brasil, 2008).

Mantoan (2006) é categórica ao defender a transformação da escola. Ela argumenta que a inclusão não se trata de adaptar o aluno ao sistema, mas de adaptar o sistema ao aluno. Sua visão é radicalmente inclusiva, e a citação a seguir, embora não literal da obra, reflete seu pensamento central:

A inclusão não é um processo de normalização das pessoas com deficiência, para que se tornem o mais próximas possível do padrão de normalidade. Pelo contrário, é um processo de desconstrução da escola tradicional, para que ela se torne um espaço de todos, onde a diversidade é celebrada e a diferença é vista como uma riqueza. Não se trata de colocar o aluno diferente dentro da escola, mas de transformar a escola para que ela seja de todos (Mantoan, 2006, p. 56).

Essa perspectiva é fundamental para a criação de adaptações curriculares que realmente promovam a inclusão. A colaboração entre o professor regente e o profissional de apoio é essencial na troca de informações. O planejamento conjunto das atividades garante que as adaptações curriculares e o apoio especializado estejam alinhados com os objetivos pedagógicos da turma e com as necessidades do aluno (Silva, 2020).

A BNCC, embora estabeleça os direitos de aprendizagem, oferece a flexibilidade necessária para as adaptações curriculares. O documento é um

guia, mas cabe à escola e ao professor adaptá-la para atender à diversidade de seus estudantes, garantindo que o aprendizado seja relevante e significativo para o aluno com TEA (Brasil, 2017).

A adaptação curricular é um processo contínuo de avaliação e de aprimoramento. O que funciona para o aluno em um determinado momento pode não funcionar em outro, e o professor precisa estar atento a essas mudanças, adaptando suas práticas e suas estratégias para garantir o sucesso do aluno (Battisti, 2020).

O apoio especializado não se limita à sala de aula, a escola, ao colaborar com a equipe multidisciplinar, garante que as intervenções terapêuticas e educacionais estejam alinhadas, otimizando o desenvolvimento do aluno. Essa colaboração é fundamental para a construção de um plano de desenvolvimento integral.

A obra de Zanellato e Poker (2018) sobre a educação inclusiva no Brasil nos lembra que a prática é o que realmente importa. As adaptações curriculares e o apoio especializado são o coração da inclusão, e o que realmente faz a diferença na vida do aluno é a adaptação e o apoio que ele recebe na sala de aula.

O professor, ao utilizar as adaptações curriculares, não está reduzindo o ensino, mas tornando-o acessível. A adaptação é um ato de equidade, que garante que o aluno com TEA tenha as mesmas oportunidades de aprendizado que os seus colegas (Baptista; Vasques; Rublescki, 2003).

Ainda sobre o apoio especializado, a presença de um mediador ou de um profissional de apoio escolar é um direito do aluno com deficiência, garantido pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). A escola tem a responsabilidade de prover esse apoio, que é essencial para a participação e o aprendizado do aluno.

Poletto Heck (2019) reforça o papel do mediador escolar na inclusão, destacando que esse profissional não é um mero acompanhante, mas um agente de transformação, que auxilia o aluno a se desenvolver e a interagir com o ambiente escolar.

A adaptação curricular e o apoio especializado, quando bem implementados, contribuem para que o aluno com TEA desenvolva a sua autonomia e a sua autoestima. Ao se sentir capaz e valorizado, se engaja mais no aprendizado e participa ativamente da vida escolar.

As adaptações curriculares e o apoio especializado são os instrumentos que tornam a inclusão de alunos com TEA uma realidade. A partir de uma avaliação individualizada, do planejamento colaborativo e da utilização de recursos e apoios, a escola se torna um espaço de desenvolvimento e de empoderamento, que garante a cada estudante no espectro autista o direito de aprender e de participar plenamente da vida escolar.

5 INTERAÇÃO ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E EQUIPE MULTIDISCIPLINAR NO ÂMBITO ESCOLAR

A rede de apoio é essencial para a inclusão efetiva de crianças com TEA, engloba a interação colaborativa entre a família, a instituição escolar e a equipe multidisciplinar. A premissa é que o sucesso no processo de aprendizagem do aluno autista não depende de ações isoladas, mas da construção de uma aliança comunicativa entre esses três pilares. Essa articulação é fundamental para garantir o bem-estar e o pleno desenvolvimento da criança, em conformidade com o princípio da proteção integral preconizado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Dando início à discussão, o capítulo aborda o papel insubstituível da família, detalhado na seção 5.1. A família é apresentada não apenas como a primeira instância de cuidado e afeto, mas como detentora de um conhecimento profundo e singular sobre a criança, suas potencialidades, seus desafios e suas formas de se comunicar. Reconhecer a família como parceira ativa e protagonista no processo educativo é uma condição indispensável para a construção de um projeto pedagógico coerente e humanizado, como defendem autores como Borges (2020), que destacam a importância desse acordo para o sucesso da inclusão.

Em seguida, o foco se volta para a responsabilidade da instituição escolar, explorando a colaboração entre professores, gestores e toda a equipe de suporte, conforme a seção 5.2. O capítulo argumenta que a escola precisa cultivar um ambiente institucional coeso, onde a comunicação interna flua de maneira eficaz e todos os profissionais compartilhem uma visão inclusiva. A construção de uma cultura de colaboração é o que permite que as estratégias pedagógicas sejam consistentes e que a escola, como um todo, se torne um espaço verdadeiramente acolhedor, superando a lógica da responsabilidade individual do professor, como discutido por Mantoan (2006).

Aprofundando a análise, o capítulo dedica-se a detalhar a atuação da equipe de suporte multidisciplinar, tema da seção 5.2.1. A contribuição de profissionais como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e

assistentes sociais é dissecada, mostrando como seus saberes específicos complementam o trabalho pedagógico. A discussão baseia-se em documentos como as referências técnicas do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019), que orientam a atuação desses profissionais na educação básica, enfatizando seu papel na mediação das relações, na identificação de barreiras e na construção de estratégias de apoio personalizadas.

Para além da descrição de suas funções, o capítulo explora a natureza da intervenção dessa equipe. O trabalho multidisciplinar é apresentado como uma prática que transcende o modelo clínico tradicional, integrando-se ao cotidiano da escola. Essa abordagem, fundamentada em uma perspectiva histórico-cultural, entende o desenvolvimento infantil como um processo mediado socialmente. Autores como Vygotsky (1987) e suas releituras contemporâneas (Martins; Moreira, 2022) fornecem a base teórica para compreender como as intervenções especializadas, quando articuladas com a prática pedagógica, potencializam a aprendizagem e a interação social do aluno com TEA.

Nesse contexto, a integração entre família e escola é revisitada na seção 5.4, agora sob a ótica das práticas e experiências concretas. O capítulo discute estratégias eficazes para fortalecer essa parceria, como a criação de canais de comunicação transparentes, a realização de reuniões periódicas de alinhamento e a promoção de eventos que envolvam a comunidade escolar. O objetivo é transformar a relação, muitas vezes burocrática, em um diálogo colaborativo contínuo, onde saberes são trocados e decisões são tomadas em conjunto, como exemplificado por Zanellato e Poker (2018).

Adicionalmente, o capítulo aborda os desafios inerentes à construção dessa rede de apoio. São analisadas as barreiras que frequentemente dificultam a colaboração, como a falta de tempo institucionalizado para o diálogo, as divergências de abordagem entre profissionais, a sobrecarga da família e a fragmentação das políticas públicas. A análise crítica desses obstáculos, fundamentada em autores como Matos e Mendes (2015), é essencial para que se possam pensar em soluções realistas e sustentáveis para fortalecer essa tríade de cuidado.

A importância da formação continuada reaparece como um elemento transversal, desta vez focada na competência para a intersectorialidade e o diálogo com as famílias. A capacidade do educador de atuar como um articulador entre os diferentes saberes é determinante para a efetividade da rede de apoio. Inspirado em Freire (1996), o texto defende que a prática docente reflexiva não se resume à execução de tarefas, mas inclui a habilidade política e pedagógica de escutar, dialogar e construir coletivamente soluções, transformando o professor em um sujeito ativo na mediação dessa complexa parceria.

Assim, o capítulo reforça que a articulação entre família, escola e equipe multidisciplinar não é apenas uma estratégia de inclusão, mas uma exigência ética e um direito da criança. Essa colaboração está amparada por um robusto arcabouço legal, que inclui a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015). A garantia de uma educação de qualidade para o aluno com TEA passa, necessariamente, pela responsabilidade compartilhada entre todos os agentes envolvidos em seu desenvolvimento.

Dessa forma, este capítulo demonstra que a inclusão de alunos com TEA transcende os muros da sala de aula, demandando a constituição de uma rede de apoio articulada e interdependente, que integre os diferentes contextos de vida da criança. Ao analisar a função social de cada ator e, principalmente, as dinâmicas de interação entre eles, o texto visa fornecer subsídios para a construção de práticas mais integradas, colaborativas e eficazes. Evidencia-se que a solidez dessa articulação é o que verdadeiramente permite transformar o discurso da inclusão em uma realidade concreta, promotora do desenvolvimento pleno de cada sujeito

5.1 O PAPEL DA FAMÍLIA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA AUTISTA

A família, como núcleo primário de socialização e afeto, exerce um papel insubstituível na trajetória de desenvolvimento de qualquer criança. No contexto do TEA, essa função é amplificada e ressignificada, transformando o ambiente familiar no epicentro de um complexo processo de cuidado, aprendizado, adaptação e defesa de direitos. A jornada familiar frequentemente se inicia com

o impacto do diagnóstico, um momento que reconfigura dinâmicas, expectativas e rotinas, exigindo uma profunda reorganização emocional e prática (Matos; Mendes, 2015).

O recebimento do diagnóstico de TEA é, para muitas famílias, um divisor de águas. Segundo Matos e Mendes (2015), esse momento é frequentemente permeado por sentimentos ambivalentes, como o alívio por finalmente nomear as diferenças observadas no desenvolvimento da criança e, simultaneamente, o luto relacionado à idealização de um filho neurotípico. Superar essa fase inicial de choque e incerteza é o primeiro passo para que a família possa se constituir como uma base segura e um agente ativo na promoção do desenvolvimento do filho.

A aceitação do diagnóstico não é um evento único, mas um processo contínuo de elaboração e aprendizado. Para Borges (2020), é fundamental que a família receba suporte informativo e emocional para compreender o autismo não como uma sentença de incapacidade, mas como uma forma particular de ser e de se relacionar com o mundo. Essa mudança de perspectiva é basilar para que os pais e cuidadores possam abandonar uma visão puramente clínica e patologizante e passem a focar nas potencialidades e na singularidade de sua criança.

Nesse percurso, a busca por conhecimento torna-se uma ferramenta poderosa. A família assume um papel investigativo, procurando informações sobre o TEA, terapias, abordagens educacionais e direitos legais. Esse movimento de apropriação do saber transforma os pais em especialistas sobre seus próprios filhos, capazes de dialogar com profissionais da saúde e da educação de forma mais horizontal e assertiva, defendendo as necessidades e os interesses da criança em diferentes contextos (Silva, 2020).

A dinâmica interna da família se altera significativamente para acomodar as necessidades da criança autista. A criação de rotinas previsíveis e ambientes estruturados, por exemplo, é uma estratégia fundamental para proporcionar segurança e reduzir a ansiedade, que são aspectos sensíveis para muitos indivíduos no espectro. Conforme aponta a literatura, um ambiente familiar

organizado e acolhedor funciona como um alicerce para que a criança possa explorar o mundo e desenvolver novas habilidades (Zanellato; Poker, 2018).

O papel dos pais e cuidadores transcende o cuidado, adentrando o campo da mediação pedagógica. Inspirados pela perspectiva histórico-cultural, podemos compreender os pais como os primeiros e mais importantes mediadores no processo de desenvolvimento de seus filhos. Segundo Martins e Moreira (2022), ao interagir com a criança, a família oferece os instrumentos simbólicos e as ferramentas culturais que permitem a ela significar o mundo e se constituir como sujeito.

Essa mediação acontece nas atividades mais cotidianas, como durante as refeições, o banho ou as brincadeiras. A família aprende a identificar as formas de comunicação da criança, que podem ser não verbais ou idiossincráticas, e a responder a elas de maneira significativa. Esse processo de “tradução” e validação da comunicação da criança é vital para o seu desenvolvimento socioemocional e cognitivo, fortalecendo os vínculos e a sensação de pertencimento (Bellenzani; Pacini, 2020).

A importância do brincar no contexto familiar é um aspecto central. Para uma criança autista, o brincar pode não se manifestar de formas convencionais, mas a família pode aprender a entrar em seu universo, participando de seus interesses restritos e, a partir deles, expandindo gradualmente suas experiências lúdicas e interativas. O brincar compartilhado é uma via ideal para o ensino de habilidades sociais, o desenvolvimento da imaginação e a regulação emocional (Wing, 1996).

A promoção da autonomia é outra frente de atuação fulcral da família. Desde tarefas simples de autocuidado, como vestir-se e alimentar-se, até a tomada de pequenas decisões, os pais são incentivados a oferecer suporte e a criar oportunidades para que a criança desenvolva sua independência. Segundo Borges (2020, p. 78), “a autonomia não é um dom, mas uma conquista diária, construída com paciência, incentivo e a crença inabalável na capacidade da criança”.

Essa construção exige que a família equilibre proteção e desafio, mas o excesso de proteção pode limitar as oportunidades de aprendizado e reforçar a

dependência, mantendo a criança estagnada no que Vygotsky (1987) define como nível de desenvolvimento real. Por outro lado, a exposição a desafios sem o devido suporte pode gerar frustração. Nesse contexto, a atuação parental deve incidir precisamente na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). É nesse espaço situado entre o que a criança já realiza sozinha e o que é capaz de realizar com auxílio que os pais atuam como mediadores essenciais, oferecendo as 'ferramentas' e o suporte ajustado para que o filho transite da dependência para a autonomia, consolidando novas funções psíquicas.

O envolvimento dos irmãos e da família estendida também é um fator de grande relevância. Os irmãos podem atuar como modelos de interação social e parceiros de brincadeira, enquanto avós, tios e primos, quando bem orientados, compõem uma rede de apoio que alivia a sobrecarga dos pais e enriquece o ambiente social da criança (Matos; Mendes, 2015).

Contudo, para que essa rede funcione, é preciso que toda a família compreenda o autismo, desconstruindo mitos e preconceitos. A falta de informação pode levar a atitudes de exclusão ou a cobranças indevidas sobre a criança e seus pais. Portanto, o papel dos pais se estende também aos seus familiares, em um esforço contínuo de conscientização.

A transição para o ambiente escolar marca o início de um novo e fundamental papel para a família: o de parceira da escola e defensora dos direitos educacionais de seu filho. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) assegura o direito à educação inclusiva, mas a efetivação desse direito depende, em grande medida, da vigilância e da colaboração familiar.

A parceria entre família e escola é uma via de mão dupla. De um lado, a família oferece à escola um conhecimento precioso sobre as particularidades, os interesses e as estratégias que funcionam com a criança. De outro, a escola oferece à família o suporte pedagógico, as estratégias de socialização e o acompanhamento do desenvolvimento acadêmico. Para Mantoan (2006), essa aliança é a pedra angular da verdadeira inclusão.

Essa articulação entre os saberes familiares e escolares constitui o alicerce fundamental para a elaboração do Plano de Desenvolvimento Individual

(PDI) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). A conexão entre o diálogo e esses documentos é direta e estrutural: são as informações compartilhadas pela família (sobre hiperfocos, sensibilidades sensoriais e rotinas) que fornecem o conteúdo para que as metas pedagógicas traçadas no PDI/PAEE sejam realistas e exequíveis. Assim, a participação ativa da família garante que as estratégias estejam alinhadas não apenas com o currículo, mas com a singularidade da criança, transformando o plano em um instrumento vivo de inclusão e não apenas uma formalidade burocrática (Battisti, 2020).

A família assume, nesse contexto, uma função de advocacia fundamental, garantindo que a criança tenha acesso aos recursos de apoio necessários, como mediadores escolares, salas de recursos multifuncionais e materiais pedagógicos adaptados. Essa luta por direitos, embora muitas vezes desgastante, é um ato de resistência contra a exclusão e um compromisso com o futuro da criança (Crochik, 2012).

A esse respeito, Matos e Mendes (2015) oferecem uma reflexão contundente sobre o papel ativo que a família é compelida a assumir, um papel que vai muito além do cuidado privado e se torna uma ação política pública em defesa da educação inclusiva.

A família da criança com autismo é frequentemente lançada em uma arena de lutas por direitos que não antecipara. De receptora de um diagnóstico, ela se transforma em agente de transformação social. A matrícula em uma escola regular, a exigência de um mediador, a adaptação de uma avaliação – cada uma dessas etapas não é apenas um procedimento administrativo, mas um ato político que desafia a inércia de um sistema educacional historicamente excludente. A família, portanto, não apenas cuida e educa no âmbito privado, mas educa a própria sociedade, forçando instituições a se repensarem e a se tornarem, de fato, inclusivas para todos. (Matos; Mendes, 2015, p. 112).

Essa atuação política da família é essencial para combater o capacitismo, que, segundo Silva (2021), se manifesta em atitudes que subestimam a capacidade da pessoa autista e focam apenas em suas dificuldades. A família, ao celebrar as conquistas e valorizar as competências de seu filho, oferece um contraponto poderoso a essa visão limitante.

Para atender à exigência de uma estrutura hierárquica e sistemática na comunicação entre família e escola, a articulação institucional deve ser

estabelecida sob uma lógica de governança pedagógica, organizando-se em fluxos sobrepostos e complementares: inicia-se pelo plano do registro cotidiano (cadernos ou meios digitais de monitoramento diário), ascende para o plano da escuta técnica (reuniões periódicas de alinhamento e mediação) e culmina no plano da transparência estratégica (troca formal de dados sobre o desenvolvimento global da criança). Esta disposição ordenada de ações garante que a comunicação não seja apenas episódica, mas um processo de engenharia social onde, conforme postulam Zanellato e Poker (2018, p. 55), a "ponte entre casa e escola, quando sólida, permite que a criança transite entre esses dois mundos com segurança e confiança", transformando a subjetividade do acolhimento em uma prática protocolar de inclusão efetiva e rigorosa. É inegável, contudo, que essa jornada impõe um imenso desgaste emocional, físico e financeiro à família. A sobrecarga de cuidado, a peregrinação por terapias e laudos, e o enfrentamento do preconceito podem levar a quadros de estresse e esgotamento, especialmente para as mães, que historicamente assumem a maior parte dessas responsabilidades (Borges, 2020).

Por essa razão, é fundamental que a própria família seja alvo de cuidado e suporte. Grupos de apoio, associações de pais e o acompanhamento psicológico são recursos valiosos que oferecem acolhimento, troca de experiências e fortalecimento para que os cuidadores possam continuar sua caminhada de forma mais saudável e resiliente.

A resiliência familiar, nesse contexto, pode ser entendida como a capacidade de a família se reorganizar e encontrar novos significados diante da adversidade do diagnóstico. Não se trata de negar as dificuldades, mas de desenvolver estratégias de enfrentamento que permitam ao núcleo familiar não apenas sobreviver, mas prosperar, redescobrando suas forças e seus vínculos (Matos; Mendes, 2015).

A teoria da subjetividade, apresentada por Silva (2021), oferece um caminho para compreender essa transformação, mostrando como a experiência de ter um filho autista pode mobilizar a família a questionar normas sociais e a construir novos sentidos para a vida.

A chegada de uma criança com autismo pode desestabilizar as certezas e os projetos de vida de uma família, mas também pode inaugurar um processo de profunda reflexão sobre valores, alteridade e o próprio sentido da existência. A família é convocada a sair de uma lógica de normalidade e a entrar em um universo de singularidade. Nesse movimento, ela não apenas ajuda a constituir a subjetividade da criança, mas também tem sua própria subjetividade transformada, aprendendo a valorizar outras formas de comunicação, de afeto e de felicidade que escapam aos padrões hegemônicos. É um processo doloroso, mas potencialmente enriquecedor. (Silva, 2021, p. 89).

A família, quando devidamente orientada, aprende a valorizar avanços que, sob uma ótica normativa, poderiam parecer pequenos: a aceitação alimentar, a comunicação não-verbal ou a interação social. Contudo, é fundamental não essencializar ou romantizar esse cotidiano. A própria obtenção do diagnóstico e o acesso às terapias são processos atravessados pela luta de classes, onde famílias de baixa renda enfrentam barreiras burocráticas e financeiras que retardam intervenções essenciais. Portanto, as 'vitórias' no desenvolvimento da criança não dependem apenas do esforço familiar, mas das condições objetivas de acesso à saúde e à educação.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1987) reforça que o desenvolvimento não é linear, mas uma construção social. A família tem o potencial de alterar a rota de desenvolvimento da criança através da mediação. Porém, ao considerar a desigualdade social brasileira, não se pode exigir que todas as famílias ofereçam um 'ambiente rico' em recursos materiais ou tecnologias. O conceito de riqueza, aqui, deve ser compreendido como a qualidade das interações humanas e simbólicas. Cabe, portanto, à escola pública e às políticas de inclusão atuar como compensadores dessas desigualdades, garantindo que a precariedade material de muitas famílias não determine o destino pedagógico do estudante.

A legislação brasileira, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a própria Constituição Federal (Brasil, 1988), ampara a família ao estabelecer o princípio da responsabilidade compartilhada entre família, sociedade e Estado no cuidado e na educação das crianças. Isso significa que a família não deve arcar com todo o peso da inclusão sozinha.

Apesar do amparo legal, a realidade muitas vezes se impõe com a falta de serviços públicos de qualidade, as longas filas de espera por terapias e a carência de escolas verdadeiramente preparadas. Esse fosso entre a lei e a prática transforma o papel da família em uma luta constante, como já mencionado (Silva, 2020).

A colaboração com a equipe multidisciplinar é outro aspecto desejável da atuação familiar, embora reconheçamos que o acesso a esses serviços (psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas) é atravessado pela desigualdade social. Nas situações onde esse suporte existe, a família funciona como o elo articulador entre os diferentes profissionais, compartilhando informações e buscando alinhar objetivos. No entanto, em contextos de vulnerabilidade, muitas vezes a família luta sozinha para garantir o mínimo de coerência no atendimento, assumindo funções que deveriam ser partilhadas com o Estado.

Em suma, o papel da família no desenvolvimento da criança autista é socialmente complexo. Ela atua como a mediadora primária da cultura, introduzindo a criança no mundo dos símbolos, da linguagem e das normas sociais. É, simultaneamente, o porto seguro afetivo, a primeira instância de socialização e a principal defensora de direitos, agindo politicamente para garantir a cidadania de seu filho.

Nessa perspectiva, supera-se a visão da família como um mero “recurso” instrumental a ser utilizado pela escola. Ela deve ser reconhecida como o sujeito político e o eixo estruturante em torno do qual a rede de apoio se organiza. Essa afirmação não é apenas retórica, mas normativa: exige que as políticas públicas garantam as condições materiais e técnicas para que a família possa, de fato, ocupar esse lugar central sem sucumbir à sobrecarga do cuidado.

5.2 A IMPORTÂNCIA DA COLABORAÇÃO ENTRE PROFESSORES, GESTORES E EQUIPE DE SUPORTE MULTIDISCIPLINAR

A efetivação da educação inclusiva para alunos com TEA transcende a competência individual do professor de sala de aula, demandando a construção de uma robusta e coesa rede de colaboração dentro do ambiente escolar. A premissa de que a inclusão é uma tarefa solitária do docente é não apenas

irrealista, mas também contrária aos princípios de uma educação que se pretende democrática e de qualidade para todos. Segundo Mantoan (2006), a transformação da escola em um espaço inclusivo depende fundamentalmente da quebra de paradigmas individualistas e da instauração de uma cultura de trabalho coletivo e compartilhado.

Essa responsabilidade coletiva encontra amparo na legislação brasileira. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) estabelecem diretrizes que pressupõem a articulação entre diferentes atores e serviços, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), para garantir o pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes. A lei, portanto, não apenas permite, mas exige uma estrutura de suporte colaborativo.

A colaboração no ambiente escolar não deve ser entendida como um conjunto de ações pontuais, mas como uma filosofia de trabalho que permeia todas as instâncias da instituição. Trata-se de um processo contínuo de diálogo, planejamento conjunto, troca de saberes e avaliação de práticas, no qual professores, gestores e a equipe de suporte multidisciplinar atuam de forma sinérgica e interdependente (Baptista; Vasques; Rublescki, 2003).

No centro dessa rede está o professor da sala de aula comum, que vivencia o desafio diário de mediar a aprendizagem de uma turma heterogênea. Para que sua atuação seja eficaz, ele necessita de suporte pedagógico, informacional e emocional. Conforme aponta Silva (2020), deixar o professor isolado com suas angústias e questionamentos é um dos principais fatores que levam ao fracasso das iniciativas de inclusão, gerando esgotamento profissional e práticas pedagógicas pouco efetivas.

É nesse ponto que o papel da gestão escolar se torna absolutamente central. Para Graziela (2019), os gestores (diretores e coordenadores pedagógicos) são os principais articuladores e fomentadores da cultura colaborativa. Compete a eles criarem as condições institucionais para que a colaboração aconteça, o que inclui garantir tempo e espaço para reuniões de planejamento, incentivar a formação continuada e mediar a comunicação entre os diferentes profissionais envolvidos.

O coordenador pedagógico, em particular, assume a função de elo estratégico. Ele é o profissional que pode traduzir as demandas da sala de aula para a gestão, articular a parceria com a equipe multidisciplinar e, sobretudo, oferecer suporte direto ao professor na elaboração de estratégias e na adaptação de materiais. Sua atuação é fundamental para que a inclusão não se torne um discurso vazio, mas uma prática pedagógica refletida e consistente (Heck, 2019).

A gestão escolar democrática, que valoriza a escuta e a participação de todos, é o terreno fértil para a colaboração. Quando os gestores atuam de forma autoritária e centralizadora, a tendência é que os profissionais se isolem e a troca de experiências se torne rara. A colaboração floresce em ambientes de confiança e respeito mútuo, onde o erro é visto como oportunidade de aprendizagem e o conhecimento é entendido como uma construção coletiva. Como ensina Freire (1996, p. 71), “ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo. Todos nós sabemos alguma coisa, todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”.

A articulação entre o professor da sala comum e o professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos eixos mais importantes dessa colaboração. O AEE não deve ser um espaço isolado, mas um centro de produção de saberes e recursos que apoiam o trabalho realizado na sala comum. O planejamento conjunto entre esses dois docentes é o que garante a coerência e a complementaridade entre as atividades desenvolvidas nos diferentes espaços (Almeida, 2008).

A parceria entre esses profissionais, quando bem-sucedida, enriquece a prática de ambos. O professor do AEE traz o conhecimento especializado sobre as especificidades do TEA e as tecnologias assistivas, enquanto o professor da sala comum traz o conhecimento sobre o currículo, a dinâmica da turma e o contexto real da aprendizagem. Essa troca é fundamental para a criação de um Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) que seja, ao mesmo tempo, ambicioso e realista.

Baptista, Vasques e Rublescki (2003) descrevem essa dinâmica colaborativa como um movimento que transforma a própria identidade da escola,

tornando-a um espaço de constante reflexão e aprendizado para os próprios educadores.

De acordo com Baptista; Vasques; Rublescki (2003, p. 45) a escola que inclui é aquela que se dispõe a aprender com seus alunos e com seus professores. A colaboração entre o ensino regular e a educação especial não é a mera soma de dois trabalhos distintos, mas a criação de um terceiro, um trabalho em coautoria que reinventa o ato de ensinar. Nesse processo, as certezas são postas em xeque, as práticas são reavaliadas e o planejamento se torna um ato vivo de investigação. O aluno com deficiência deixa de ser o “problema” de um especialista e passa a ser o analisador que provoca a instituição inteira a se tornar mais competente e mais humana.

Além da equipe interna da escola, a colaboração com a equipe de suporte multidisciplinar externa (ou interna, quando existente) é fundamental. Psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e assistentes sociais trazem saberes de outras áreas que são indispensáveis para uma compreensão integral do aluno com TEA e para o planejamento de intervenções mais eficazes.

É relevante que a relação com essa equipe não seja de subordinação do pedagógico ao clínico. O papel dos profissionais da saúde não é o de ditar o que a escola deve fazer, mas o de colaborar com a equipe pedagógica, oferecendo subsídios para que ela possa tomar as melhores decisões. Para o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019), a atuação do psicólogo escolar deve ser crítica, visando à promoção da saúde e da educação, e não à patologização dos processos de aprendizagem.

O psicólogo, nesse contexto, pode auxiliar a escola a compreender as manifestações comportamentais do aluno autista, não como problemas de disciplina, mas como formas de comunicação ou de resposta a um ambiente que pode estar inadequado. Ele pode também mediar conflitos, orientar professores sobre manejo de crises e trabalhar as habilidades sociais da turma como um todo, promovendo um ambiente mais acolhedor (Conselho Federal de Psicologia, 2019).

O terapeuta ocupacional (TO), por sua vez, contribui com estratégias para a integração sensorial, que é uma área frequentemente afetada no autismo. Um

TO pode orientar o professor sobre como adaptar a sala de aula para torná-la sensorialmente mais confortável, como utilizar recursos para ajudar na autorregulação do aluno e como adaptar atividades motoras e de escrita para garantir a participação (Matos; Mendes, 2015).

A contribuição do fonoaudiólogo é igualmente vital, especialmente considerando que a comunicação é um dos principais desafios no TEA. Esse profissional pode trabalhar em parceria com o professor para desenvolver sistemas de comunicação alternativa e aumentativa (CAA), além de orientar sobre como estimular a linguagem funcional e a interação social em sala de aula (Wing, 1996).

O assistente social, muitas vezes esquecido nessa rede, desempenha um papel importante ao fazer a ponte entre a escola, a família e a rede de serviços socioassistenciais do território. Ele pode auxiliar a família no acesso a benefícios e direitos, além de ajudar a escola a compreender o contexto social do aluno, que influencia diretamente seu processo de aprendizagem.

É importante que a atuação dessa equipe não seja meramente *multidisciplinar*, onde cada um atua em sua área de forma isolada, mas que caminhe para uma perspectiva *interdisciplinar* ou até *transdisciplinar*. Isso implica em uma comunicação constante e na construção de um plano de intervenção único e integrado, onde os saberes se cruzam e se complementam em prol do aluno. Essa visão é corroborada pela psicologia histórico-cultural, que compreende o desenvolvimento como um processo unificado (Bellenzani; Pacini, 2020).

A atuação do psicólogo na escola, por exemplo, deve ser pautada por uma visão institucional, como bem define o Conselho Federal de Psicologia.

A(O) psicóloga(o) na Educação Básica atua de forma a contribuir para o desenvolvimento integral dos sujeitos, considerando os aspectos sociais, culturais, políticos e históricos que os constituem. Sua prática não deve ser clínica, focada no diagnóstico e tratamento de patologias individuais, mas sim institucional, voltada para a análise das relações que se estabelecem no espaço escolar e para a identificação e remoção das barreiras que impedem a aprendizagem e a participação de todos. A(O) psicóloga(o) é, portanto, uma(um) agente de promoção de mudanças na cultura escolar, trabalhando em colaboração com gestores, professores, estudantes e famílias. (Conselho Federal De Psicologia, 2019, p. 23).

A materialização dessa colaboração ocorre em espaços formais, como as reuniões de estudo de caso, onde toda a equipe se senta para discutir a situação de um aluno específico, compartilhar percepções e traçar metas conjuntas. Esses momentos são de uma riqueza imensa, pois permitem que o professor se sinta amparado e que as estratégias sejam pensadas de forma holística.

Um dos maiores desafios práticos é a conciliação de agendas e a criação de tempo institucional para essas trocas. Conforme aponta Graziela (2019), a sobrecarga de trabalho de todos os profissionais envolvidos, tanto na escola quanto nas clínicas, dificulta a manutenção de uma comunicação sistemática e aprofundada.

Outro desafio é a barreira da linguagem. Muitas vezes, o jargão técnico da área da saúde é de difícil compreensão para os educadores, e vice-versa. É preciso um esforço consciente de todos os envolvidos para “traduzir” seus saberes, buscando uma comunicação clara, objetiva e respeitosa, focada na resolução dos problemas práticos da sala de aula. É preciso, como afirma Freire (1996), uma “humildade epistemológica” de todos os lados.

A superação de hierarquias de saber também é fundamental. Em muitos casos, o saber médico ou clínico é supervalorizado em detrimento do saber pedagógico, construído pelo professor na prática diária. Conforme Crochik (2012), a inclusão só avança quando se estabelece uma relação de parceria genuína, na qual o conhecimento do professor é reconhecido como legítimo e indispensável para o processo.

A esse respeito, a reflexão de Mantoan (2006) sobre a natureza da verdadeira colaboração é esclarecedora.

A colaboração que a inclusão escolar requer não é um favor que o especialista presta à escola, nem uma consulta esporádica para “resolver um problema”. É um compromisso ético e político de construir junto. Implica em despir-se das vaidades profissionais e das certezas para se colocar a serviço de um projeto comum: o de garantir que a escola seja um direito de todos e para todos. Significa entender que o saber sobre o aluno não está depositado em um único profissional, mas emerge da intersecção de múltiplos olhares, incluindo o olhar do próprio aluno e de sua família. (Mantoan, 2006, p. 82).

Em última análise, a colaboração entre professores, gestores e a equipe de suporte multidisciplinar tem como objetivo final a construção de um ambiente educacional coerente, seguro e estimulante para o aluno com TEA. Quando todos os adultos de referência da criança trabalham de forma alinhada, compartilhando os mesmos princípios e objetivos, a criança se sente mais segura e compreendida, o que favorece enormemente seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Portanto, para Baptista; Vasques; Rublescki (2003, p. 50). investir na construção dessa rede de colaboração não é um luxo, mas uma necessidade imperativa para a qualificação da educação inclusiva. Isso exige investimento em formação, em políticas públicas que incentivem o trabalho em rede e, acima de tudo, em uma mudança de cultura institucional que coloque a cooperação e o diálogo como valores centrais da prática educativa. A colaboração, em suma, “é a própria metodologia da inclusão”.

5.2.1 A atuação da equipe multidisciplinar (psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, assistentes sociais)

A complexidade do TEA e suas múltiplas implicações no desenvolvimento infantil demandam uma abordagem que transcenda os limites do saber estritamente pedagógico. Nesse cenário, a atuação da equipe multidisciplinar emerge não como um acessório, mas como um componente estruturante da educação inclusiva. Segundo Matos e Mendes (2015), a construção de um percurso educacional de sucesso para o aluno com TEA está intrinsecamente ligada à capacidade da escola de dialogar e colaborar com profissionais de diferentes áreas do conhecimento.

O paradigma da inclusão propõe uma reconfiguração radical do papel desses especialistas no ambiente escolar. Conforme defende Mantoan (2006), o modelo clínico, que historicamente via a escola como um local para identificar desvios e encaminhar alunos para tratamento externo, deve ser superado. A perspectiva inclusiva convoca esses profissionais a atuarem *na* escola e *com* a escola, colaborando para a transformação do ambiente e das práticas, em vez de focar unicamente na adaptação do indivíduo.

Este modelo colaborativo encontra forte respaldo no arcabouço legal brasileiro. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) estabelece a necessidade de um “atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às suas características e necessidades”. A efetivação desse direito implica, necessariamente, na articulação de uma rede de apoio que envolve profissionais da saúde, da assistência social e da educação.

É fundamental, contudo, avançar da noção de trabalho *multidisciplinar* para a de *interdisciplinar*. Para Baptista, Vasques e Rublescki (2003), a justaposição de laudos e pareceres de diferentes especialistas, sem um diálogo profundo entre eles, resulta em uma atenção fragmentada. A prática interdisciplinar, por outro lado, pressupõe a construção de um saber comum e de um plano de ação integrado, onde as fronteiras entre as áreas se tornam porosas em benefício de uma compreensão mais completa do aluno.

Dentro dessa equipe, o profissional de psicologia assume uma função de destaque, desde que sua atuação seja repensada à luz das necessidades do contexto educacional. As diretrizes do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2019) são enfáticas ao orientar que o trabalho do psicólogo na escola não deve reproduzir a lógica clínica, mas sim focar nas relações e nos processos institucionais que promovem ou obstruem o desenvolvimento e a aprendizagem.

A contribuição da psicologia, sob uma perspectiva histórico-cultural, é auxiliar a escola a interpretar as manifestações do aluno autista como formas de expressão e comunicação, e não como meros sintomas. Martins e Moreira (2022) argumentam que, ao compreender a função social de um comportamento, a equipe pedagógica pode responder a ele de forma mais acolhedora e educativa, em vez de punitiva, promovendo o desenvolvimento da subjetividade da criança.

A atuação do psicólogo deve ser, portanto, a de um questionador da norma e um facilitador das relações. Conforme argumenta Crochik (2012, p. 180), o verdadeiro desafio da inclusão é “deslocar o problema do indivíduo para as barreiras presentes nas relações e na instituição”. O psicólogo, com suas ferramentas de análise, pode ajudar a comunidade escolar a identificar e a

desconstruir essas barreiras, sejam elas atitudinais, curriculares ou metodológicas.

A fonoaudiologia oferece contribuições vitais, dado que os desafios na comunicação social são um critério diagnóstico central do TEA (American Psychiatric Association, 2013). O fonoaudiólogo que atua em parceria com a escola não se limita a treinar a fala, mas trabalha para ampliar o repertório comunicativo funcional da criança em seu ambiente natural de interação. Para a pioneira Lorna Wing (1996), a ausência de uma comunicação eficaz é uma das maiores fontes de angústia e isolamento para a pessoa autista.

A colaboração do fonoaudiólogo com o professor é essencial para o desenvolvimento de estratégias de Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) que sejam de fato utilizadas em sala de aula. Segundo Zanellato e Poker (2018), de nada adianta a criança aprender a usar uma prancha de comunicação na terapia se essa ferramenta não for compreendida e integrada à prática pedagógica do professor e à interação com os colegas.

O terapeuta ocupacional (TO), por sua vez, atua sobre duas frentes cruciais: a integração sensorial e a autonomia nas atividades da vida diária. Conforme descreve Borges (2020), muitas crianças no espectro autista apresentam um processamento sensorial atípico, o que pode tornar o ambiente escolar, com seus múltiplos estímulos sonoros, visuais e táteis, um lugar extremamente desafiador e desorganizador.

A expertise do TO permite uma análise criteriosa do ambiente da sala de aula e a sugestão de adaptações que podem impactar positivamente o bem-estar e a aprendizagem do aluno. Heck (2019) exemplifica que estratégias como o uso de organizadores na mesa, a disponibilização de objetos sensoriais para autorregulação ou a adaptação de lápis e tesouras podem ser determinantes para garantir a participação do aluno nas atividades propostas.

A terapia ocupacional, portanto, tem um papel fundamentalmente prático e contextualizado, como destaca Battisti (2020, p. 65), ao afirmar que a função do TO é "traduzir as necessidades sensoriais e motoras da criança em estratégias pedagógicas e ambientais concretas", capacitando o professor a ser um agente mais eficaz no manejo do dia a dia.

A atuação do assistente social, embora menos visibilizada, é o que garante a conexão da escola com a rede de proteção social mais ampla. O direito à educação não pode ser desvinculado de outros direitos fundamentais, como saúde, assistência e lazer, conforme estabelecido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). O assistente social atua como um articulador dessa rede.

Este profissional realiza a mediação entre escola, família e serviços públicos, orientando os familiares sobre seus direitos, auxiliando no acesso a benefícios como o Benefício de Prestação Continuada (BPC) e intervindo em situações de vulnerabilidade social que possam impactar a vida escolar da criança. Sua atuação fortalece a família e garante que o suporte ao aluno seja integral, e não apenas pedagógico (Silva, 2020).

A efetividade da equipe multidisciplinar depende da superação de um modelo fragmentado de cuidado. A prática interdisciplinar exige uma mudança de cultura profissional, na qual o diálogo e a construção conjunta são mais valorizados do que a autoridade de cada especialidade. Essa visão é central na obra de teóricos da inclusão como Mantoan (2006), que critica veementemente a herança do modelo médico na educação.

O modelo médico-terapêutico historicamente impregnou a educação especial de uma lógica de segregação e encaminhamento. A escola comum, ao se deparar com a diferença, aprendeu a encaminhar, a buscar laudos, a esperar que um especialista externo resolvesse o “problema”. A inclusão exige o movimento inverso: trazer a competência para dentro da escola. Não se trata de negar a importância dos saberes da saúde, mas de submetê-los à lógica e aos fins da educação. A equipe multidisciplinar só é verdadeiramente de apoio quando atua em colaboração com o professor, sob a coordenação do projeto pedagógico da escola, e não como um poder paralelo que dita as regras do processo. (Mantoan, 2006, p. 74).

O maior desafio para essa integração é, muitas vezes, institucional. A falta de políticas públicas que incentivem e financiem o trabalho em rede, somada à sobrecarga e à precarização do trabalho de educadores e profissionais da saúde, cria barreiras concretas para o diálogo e o planejamento conjunto (Graziela, 2019).

Para que a colaboração floresça, é preciso intencionalidade. A gestão escolar, em parceria com a rede de saúde e de assistência, precisa criar espaços e tempos formais para que esses encontros aconteçam. As reuniões de estudo de caso, onde todos os profissionais envolvidos sentam-se para discutir a situação do aluno, são um exemplo de prática que precisa ser institucionalizada e valorizada (Almeida, 2008).

A atuação integrada da equipe multidisciplinar na escola representa a materialização do princípio da corresponsabilidade pela educação. A perspectiva histórico-cultural, ao enfatizar o papel das mediações sociais no desenvolvimento humano, oferece um potente referencial teórico para essa prática.

Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento não é um processo endógeno que desabrocha naturalmente, mas uma construção que ocorre na e pela interação com o outro e com a cultura. Cada profissional da equipe de apoio – o psicólogo, o fonoaudiólogo, o terapeuta ocupacional – pode ser entendido como um mediador qualificado, que oferece à criança ferramentas simbólicas e materiais para que ela possa superar suas limitações e se apropriar ativamente do conhecimento. A colaboração entre eles e com o professor garante que essas mediações sejam coerentes e potencializadas, criando uma rica e diversificada zona de desenvolvimento proximal para o aluno. (Martins; Moreira, 2022, p. 9).

Em síntese, a equipe multidisciplinar constitui, teoricamente, um pilar de sustentação para a educação inclusiva. Contudo, é necessário tensionar esse ideal com a escola real. No cotidiano concreto, a ausência de profissionais, a fragmentação do trabalho ou a sobrecarga institucional podem converter essa atuação em uma forma sutil de exclusão, especialmente quando o olhar clínico foca excessivamente no déficit e ignora as barreiras pedagógicas. Portanto, o objetivo não é apenas técnico, mas político: lutar pelas condições objetivas que empoderem a escola, a família e o aluno com TEA, buscando aproximar a realidade escolar de uma prática profundamente ética, colaborativa e emancipatória (Freire, 1996).

5.3 EXPERIÊNCIAS E PRÁTICAS DE INTEGRAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A articulação colaborativa entre a instituição escolar e o núcleo familiar é amplamente documentada na literatura pedagógica como um fator determinante para o êxito educacional. No âmbito da inclusão de estudantes com TEA, essa interlocução configura-se como uma estratégia fundamental para o desenvolvimento integral, viabilizando a continuidade das mediações necessárias à singularidade do processo de aprendizagem e à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. (Borges, 2020).

O arcabouço legal brasileiro oferece a base para essa integração. A LDB, em seu artigo 12, atribui aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola” (Brasil, 1996). Essa diretriz é reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que preconiza a participação da família em todas as etapas do planejamento e da avaliação do projeto pedagógico do estudante com deficiência.

Sob uma perspectiva filosófica, a integração família-escola ecoa os princípios da pedagogia dialógica de Paulo Freire (1996), onde a educação autêntica se constrói no diálogo, na troca de saberes e no respeito mútuo entre os sujeitos do processo educativo. Transpondo essa ideia para a inclusão, a escola que se fecha em seus próprios saberes técnicos e ignora o conhecimento vivencial da família pratica uma forma de autoritarismo que empobrece e limita as possibilidades pedagógicas.

Historicamente, a relação entre essas duas instituições foi marcada por uma hierarquia, na qual a escola detinha o monopólio do conhecimento e se posicionava como a instância que ensinava e cobrava a família. Conforme critica Mantoan (2006), a educação inclusiva exige uma ruptura radical com esse modelo. A nova paradigma propõe uma relação horizontal, de corresponsabilidade, na qual os saberes da família e da escola são vistos como complementares e igualmente legítimos.

Nessa nova configuração, a família é reconhecida como especialista na singularidade de seu filho. Ninguém conhece melhor as sutilezas de sua

comunicação, seus interesses, suas angústias e suas potencialidades do que aqueles que com ele convivem diariamente. A escola, por sua vez, detém o conhecimento pedagógico e as ferramentas para a sistematização do ensino. A integração eficaz ocorre justamente na intersecção desses dois campos de expertise (Baptista; Vasques; Rublescki, 2003).

A qualidade dessa parceria começa a ser definida no primeiro contato. O momento da matrícula e as primeiras reuniões são cruciais para estabelecer um vínculo de confiança. Uma postura acolhedora, empática e de escuta ativa por parte da gestão e dos professores sinaliza para a família que a escola é um ambiente seguro e que ela será uma parceira valorizada. Segundo Heck (2019), a construção de um bom relacionamento inicial é o alicerce para toda a colaboração futura.

Essa aliança se fundamenta no entendimento de que "a inclusão não se faz com especialistas que ensinam a receita, mas com a parceria entre pessoas que se dispõem a pensar e a fazer junto" (Baptista; Vasques; Rublescki, 2003, p. 71). Essa disposição para a construção conjunta é o que diferencia uma integração meramente formal de uma parceria verdadeiramente transformadora.

A materialização dessa parceria ocorre por meio de práticas de comunicação estruturadas e consistentes. Não basta esperar pelas reuniões bimestrais formais; é preciso criar canais de diálogo ágeis e permanentes. Para Graziela (2019), a comunicação eficaz é a espinha dorsal da relação família-escola na contemporaneidade, especialmente diante da complexidade dos desafios inclusivos.

Uma das práticas mais tradicionais e eficazes é o uso do caderno ou diário de comunicação. Este simples instrumento funciona como uma ponte diária entre a casa e a escola, permitindo o registro de informações relevantes sobre o estado emocional da criança, eventos significativos, conquistas, dificuldades e a continuidade de estratégias. Para Zanellato e Poker (2018), o caderno é uma ferramenta que humaniza a comunicação e garante que a criança seja vista em sua integralidade.

Atualmente, as tecnologias digitais oferecem novas e potentes ferramentas para essa integração. O uso de aplicativos de mensagens, e-mails

ou plataformas virtuais da escola pode agilizar a troca de informações e o compartilhamento de recursos. Contudo, como alerta Valente (2019), é preciso que a tecnologia seja um meio para aprofundar o vínculo humano, e não para substituí-lo por interações superficiais e impessoais.

A qualidade da comunicação, no entanto, depende menos das ferramentas e mais da atitude dos interlocutores. É fundamental que a linguagem utilizada pela escola seja clara, acessível e desprovida de jargões técnicos que possam intimidar ou confundir os familiares. A comunicação deve ser empática, focando sempre nas potencialidades e nos avanços do aluno, sem deixar de abordar os desafios de forma honesta e propositiva (Borges, 2020).

A prática da escuta ativa é, talvez, a competência mais importante a ser desenvolvida pelos educadores. Escutar verdadeiramente a família, validar seus sentimentos, acolher suas angústias e considerar suas sugestões é um ato pedagógico e político. Conforme ensina Freire (1996, p. 119), “ensinar exige saber escutar”. Sem essa escuta sensível, o diálogo se torna um monólogo e a parceria, uma formalidade vazia.

A importância de uma comunicação transparente e constante é um tema recorrente na literatura sobre inclusão, sendo vista como o principal fator de sucesso na parceria entre os dois ambientes.

A comunicação entre a família e a escola de uma criança com autismo não pode ser um evento, mas um processo; não pode ser reativa, ocorrendo apenas quando surgem problemas, mas proativa e contínua. É por meio dessa troca fluida que se constrói um retrato tridimensional da criança, permitindo que as estratégias pedagógicas dialoguem com as intervenções terapêuticas e com a dinâmica doméstica. Uma comunicação falha ou fragmentada gera mundos desconectados, nos quais a criança é forçada a transitar, muitas vezes de forma confusa e ansiogênica. A comunicação integrada, ao contrário, tece uma rede de segurança e coerência em torno da criança. (Borges, 2020, p. 104).

Para além da comunicação, a integração se aprofunda nas práticas de planejamento e tomada de decisão conjuntas. A família não deve ser apenas informada sobre o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), mas deve ser uma participante ativa em sua elaboração, acompanhamento e reavaliação.

O conhecimento que a família tem sobre os interesses específicos e o hiperfoco da criança, por exemplo, é um recurso pedagógico valioso. Conforme aponta Battisti (2020), ao incorporar esses interesses nas atividades curriculares, o professor consegue não apenas captar a atenção do aluno, mas também tornar a aprendizagem mais significativa e prazerosa para ele.

O alinhamento de estratégias de manejo comportamental é outra prática vital. Quando a escola e a família adotam abordagens consistentes para lidar com as crises ou para incentivar comportamentos desejados, a criança recebe uma mensagem clara e unificada, o que aumenta sua segurança e facilita a generalização das aprendizagens (Matos; Mendes, 2015).

A escola também desempenha um papel fundamental ao empoderar a família, oferecendo informações claras sobre o processo de inclusão, os direitos da criança e as políticas educacionais. Uma família bem-informada é uma parceira mais segura e atuante. Esse ato de partilhar informação equilibra a relação de poder e fortalece a aliança (Silva, 2020).

Uma prática de integração com grande resultado é a realização de oficinas e grupos de formação para os pais dentro da própria escola. Esses encontros podem abordar temas como o autismo, estratégias de comunicação, direitos e a própria BNCC (Brasil, 2017), criando um espaço para a troca de experiências não apenas com a escola, mas entre as próprias famílias.

Da mesma forma, convidar os pais a participarem ativamente da vida escolar, seja em eventos, projetos especiais ou mesmo como voluntários em atividades pontuais, ajuda a desmistificar o ambiente da escola e a fortalecer o sentimento de pertencimento de toda a família à comunidade escolar (Graziela, 2019).

A institucionalização dessas práticas depende diretamente do compromisso da equipe gestora que precisam incluir a parceria com as famílias como uma meta explícita no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, garantindo que existam tempo, recursos e incentivo para que essas ações ocorram de forma sistemática (Cury, 2018).

O PDI, nesse contexto, deve ser visto como um "contrato de colaboração, um documento vivo co-assinado pela escola e pela família, que simboliza o

compromisso mútuo com o desenvolvimento do aluno" (Heck, 2019, p. 52). Apesar da clareza sobre a importância e as práticas de integração, o cotidiano da relação família-escola é frequentemente marcado por desafios e conflitos. Conforme analisa Crochik (2012), a idealização de uma parceria harmoniosa pode mascarar as tensões estruturais e subjetivas que permeiam esse encontro.

Um dos principais desafios é o desalinhamento de expectativas. A família pode chegar à escola com expectativas de uma cura ou de uma rápida normalização do comportamento do filho, enquanto a escola pode esperar uma família que se adeque passivamente às suas normas e exigências (Matos; Mendes, 2015).

A assimetria de poder é outra barreira histórica. A escola, como instituição, muitas vezes se coloca em uma posição de superioridade, e sua linguagem técnica pode silenciar ou intimidar os pais. Superar essa barreira exige um esforço consciente da equipe escolar para criar um ambiente de diálogo verdadeiramente democrático (Freire, 1996).

A dinâmica da culpa e da responsabilização também pode minar a parceria. Não é raro que a escola culpe a família pelas dificuldades do aluno, ou que a família, frustrada com a falta de resultados, culpe a escola pela inadequação de suas práticas. Essa troca de acusações impede a construção de soluções conjuntas (Crochik, 2012).

É preciso considerar, ainda, o imenso estresse e a sobrecarga que muitas famílias de crianças com TEA vivenciam. A jornada exaustiva em busca de terapias e o enfrentamento do preconceito podem diminuir a energia dos pais para se engajarem ativamente na vida escolar, fato que a escola precisa compreender com empatia, em vez de julgar como desinteresse (Borges, 2020).

Do lado da escola, a falta de formação adequada dos professores para lidar com o autismo e para estabelecer uma parceria produtiva com as famílias é um obstáculo recorrente. Leite et al. (2018) apontam que os cursos de formação inicial e continuada raramente dedicam tempo suficiente para desenvolver essas competências relacionais nos educadores.

A mediação de conflitos, quando surgem, é uma prática essencial. O coordenador pedagógico ou o psicólogo escolar podem atuar como mediadores,

facilitando o diálogo, ajudando a esclarecer mal-entendidos e a repactuar os combinados. A intervenção de um terceiro neutro pode ser decisiva para restaurar a confiança (Conselho Federal de Psicologia, 2019).

A construção de uma parceria genuína exige, portanto, a superação de barreiras profundas, que são tanto institucionais quanto atitudinais,

A parceria entre família e escola na inclusão é um ato político. Ela desafia a lógica burocrática da instituição escolar, que prefere relações formais e distantes, e confronta o preconceito que ainda vê a família da pessoa com deficiência como “problema” ou “disfuncional”. Construir essa ponte significa lutar contra a fragmentação do cuidado, contra a hierarquia dos saberes e contra a desresponsabilização do Estado. É um trabalho artesanal, diário, que exige coragem para expor vulnerabilidades e generosidade para acolher as do outro, em nome de um bem maior: o direito do aluno a pertencer. (Mantoan, 2006, p. 112).

Uma prática poderosa para fortalecer o vínculo é a celebração conjunta das conquistas do aluno, por menores que pareçam. Quando a escola liga para a família não apenas para relatar problemas, mas para compartilhar um avanço, uma nova interação ou uma descoberta da criança, ela reforça os laços positivos e motiva os pais a continuarem colaborando.

Em última análise, as experiências e práticas de integração entre família e escola para o aluno com TEA são o termômetro do compromisso daquela comunidade com os valores da inclusão. Uma parceria forte e vibrante é o indicativo mais seguro de que a escola não está apenas cumprindo a lei, mas que abraçou a diversidade como um valor e como uma oportunidade de crescimento para todos os seus membros.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS: TENSÕES E PERSPECTIVAS DA COMUNIDADE ESCOLAR

A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva transcende a simples inserção física de alunos com deficiência no ambiente escolar. Ela demanda uma reestruturação profunda das culturas, das políticas e das práticas pedagógicas, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). No contexto do TEA, cujas características singulares impactam a comunicação, a interação social e o comportamento, o acolhimento inicial se revela um momento crítico, capaz de definir o sucesso ou o fracasso da trajetória escolar do estudante.

Esta análise debruça-se sobre as percepções de gestores, professores e pais de alunos com TEA na rede de ensino de Juara-MT, buscando compreender os desafios que se materializam no atendimento inicial e as expectativas que emergem dessa vivência. O objetivo é triangular esses diferentes olhares para diagnosticar as lacunas existentes e fundamentar a necessidade de um protocolo de atendimento que possa servir como ponte entre a família e a escola, instrumentalizando os educadores e garantindo um acolhimento mais seguro e eficaz.

A equipe gestora ocupa uma posição estratégica na escola. É de sua responsabilidade traduzir as políticas educacionais em práticas concretas, alocar recursos, promover a formação da equipe e mediar as relações entre todos os atores da comunidade escolar. Suas perspectivas, portanto, revelam a estrutura de poder, as diretrizes oficiais e os desafios sistêmicos que permeiam a inclusão de alunos com TEA. A análise de suas falas permite desvelar o arranjo institucional que sustenta a inclusão na escola, bem como as tensões existentes entre o que é preconizado legalmente e o que é efetivamente possível realizar no cotidiano.

A primeira questão que se impõe é sobre a existência de uma política formal que oriente o acolhimento. Quando questionados, o Diretor e o Coordenador apresentam respostas que, embora complementares, já sinalizam uma nuance importante: a ausência de um documento específico para o autismo.

A escola possui uma política específica de acolhimento e inclusão para alunos com autismo?

Diretor: "Essa questão é regulada pela Coordenadoria de Gestão Pedagógica, que possui um setor específico para isso. [...] O documento que norteia esse trabalho não é exclusivo para estudantes autistas; ele prevê o atendimento a todos os alunos da educação especial. Um documento próprio, voltado apenas para o autismo, ainda não temos".

Coordenador: "Sim, dentro do currículo escolar, há uma organização voltada para a educação especial, que inclui a sala de recursos e um mapeamento inicial dos alunos no ato da matrícula para identificar aqueles que já possuem laudo. [...] A partir daí, a coordenação é comunicada, e nós convidamos a família para uma conversa".

A fala do Diretor ancora a prática da escola nas diretrizes mais amplas da educação especial, o que está em conformidade com a legislação vigente, que preza pela não criação de "sistemas paralelos" de ensino. Contudo, a ausência de um protocolo específico para o TEA revela uma fragilidade na materialização técnica desse acolhimento.

É preciso compreender que, para o estudante com autismo, acolher não se resume a uma postura afetiva de recepção, mas exige a organização prévia do ambiente e da rotina. Nesse sentido, o protocolo e o acolhimento se correspondem numa relação de meio e fim: o protocolo atua como o instrumento orientador que garante a previsibilidade e a adequação sensorial (meio), permitindo que a entrada do aluno na escola ocorra com segurança e menor nível de estresse (fim - o acolhimento efetivo).

O Coordenador, por sua vez, descreve o fluxo prático existente, que se inicia com a identificação e evolui para o diálogo com a família, demonstrando uma preocupação em individualizar o atendimento, ainda que careça da sistematização que um documento específico proporcionaria.

A literatura acadêmica, em consonância com as políticas públicas, enfatiza a importância de diretrizes claras para a efetivação da inclusão. Para Cury (2018), as políticas educacionais funcionam como a espinha dorsal que sustenta as práticas pedagógicas. Sem elas, as ações se tornam fragmentadas,

dependentes da boa vontade individual e carentes de continuidade. A existência de uma política geral de educação especial é o primeiro passo, mas a complexidade do TEA justifica a necessidade de protocolos específicos que orientem a ação docente, sem, contudo, engessá-la. Esses protocolos não devem ser vistos como "receitas prontas", mas como um guia que assegura direitos e padroniza um nível mínimo de qualidade no acolhimento.

A ausência de um documento focado no autismo, como aponta o Diretor, reflete um desafio mais amplo no campo da educação inclusiva. Mantoan (2006) critica a tendência de homogeneizar as necessidades dos alunos da educação especial, ignorando suas singularidades. Um protocolo de acolhimento inicial para o TEA não se opõe a uma política inclusiva ampla; pelo contrário, ele a qualifica, oferecendo ferramentas específicas para que os educadores possam responder de forma mais adequada a um perfil de aluno que desafia os modelos pedagógicos tradicionais. É um instrumento para materializar o direito à diferença dentro de uma estrutura comum.

O processo de ingresso e adaptação é detalhado pelos gestores como um momento que exige um olhar humanizado e um envolvimento de toda a escola, reforçando a premissa de que a adaptação deve ser da instituição para o aluno, e não o contrário.

Questionamos como acontece o processo de ingresso e adaptação de um aluno com autismo na escola? Existe um procedimento específico para garantir que a adaptação seja bem-sucedida?

Diretor: "Sim. O primeiro passo é ter um olhar humanizado e sensível às possibilidades de cada criança. [...] O processo de acolhimento só acontece de fato se a gestão acompanhar de perto e se todos os setores se envolverem, compreendendo que a criança tem o direito de estar, acessar e permanecer com qualidade em todos os espaços. A premissa é: quem tem que se adaptar é a escola, e não a criança".

Coordenador: "O ingresso e a adaptação de um estudante com TEA são processos únicos e individuais. Cada aluno tem um perfil específico; alguns possuem um nível de suporte mais tranquilo, enquanto outros são mais desafiadores. Para aqueles com rotinas mais rígidas, utilizamos recursos visuais como cartazes, fichas e comunicação alternativa para organizar o dia a dia [...]. O objetivo inicial é garantir que o estudante compreenda a comunicação e se sinta seguro e pertencente ao ambiente".

A afirmação do Diretor, "quem tem que se adaptar é a escola, e não a criança", sintetiza o pilar filosófico da educação inclusiva defendido por autores como Mantoan (2006). Essa inversão de lógica desafia o modelo histórico da escola, que tradicionalmente exige que o aluno se amolde às suas estruturas rígidas. O Coordenador complementa essa visão ao destacar a individualidade do processo de adaptação e o uso de estratégias baseadas em evidências, como a comunicação alternativa e o uso de rotinas visuais, para construir um sentimento de segurança e pertencimento.

Essa abordagem está alinhada à perspectiva de Vygotsky (1987), para quem o desenvolvimento é mediado socialmente. Um ambiente escolar que se adapta, que oferece os suportes (andaimes) necessários, como as rotinas visuais, e que se preocupa em estabelecer uma comunicação eficaz, está criando as condições ideais para que a criança com TEA possa se desenvolver e aprender. A segurança emocional, mencionada pelo Coordenador, não é um luxo, mas uma condição *sine qua non* para a aprendizagem, especialmente para crianças que podem perceber o ambiente escolar como caótico e imprevisível.

Um dos pontos mais críticos revelados nas entrevistas com a gestão é a fragilidade da rede de apoio multidisciplinar. Ambos os gestores são enfáticos ao apontar a ausência de suporte da área da saúde como o principal entrave para uma inclusão efetiva.

Vejam as respostas sobre essa questão: Existe uma equipe multidisciplinar (psicólogos, terapeutas) na escola ou à disposição para dar apoio?

Diretor: "Não tivemos uma equipe multidisciplinar na nossa escola. [...] O que temos é uma psicóloga e uma assistente social que atendem na Coordenadoria de Gestão Pedagógica e realizam atendimentos remotos (via Google Meet) com a família e o estudante, devido à distância e ao formato de atendimento em polo. Portanto, uma equipe multidisciplinar presencial na escola, nós não temos".

Coordenador: "A escola estadual não possui uma equipe multidisciplinar interna, mas a legislação prevê que a criança tenha esse acompanhamento. O que fazemos é uma parceria com o município: encaminhamos a família para buscar psicólogos e terapeutas na rede pública [...]. No entanto, minha experiência desde 2016 mostra que o suporte do município é insuficiente. Muitas vezes, psicólogos e terapeutas atendem a criança apenas uma vez por mês, devido à alta demanda. [...] Nosso maior desafio é a falta desse apoio da rede de saúde".

Esse vácuo estrutural sobrecarrega a escola, que se vê compelida a lidar com questões comportamentais e de desenvolvimento que exigiriam a intervenção de outros especialistas. A fala do Coordenador é um desabafo contundente sobre a distância entre a educação e a saúde, o que impacta diretamente a qualidade do atendimento e o bem-estar da criança.

A crítica dos gestores encontra forte eco na literatura. Baptista, Vasques e Rublescki (2003) argumentam que a inclusão não se faz apenas com educadores, mas exige uma rede intersetorial de apoio. A escola é um espaço privilegiado para o desenvolvimento, mas ela não pode e não deve arcar sozinha com todas as demandas de uma criança com TEA. A ausência de terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos atuando em parceria com a escola fragmenta o cuidado e impede que as estratégias pedagógicas dialoguem com as intervenções terapêuticas, criando mundos desconectados para a criança, como adverte Borges (2020).

Essa "desresponsabilização do Estado", nas palavras de Mantoan (2006, p. 112), transforma a inclusão numa tarefa hercúlea para a escola. A falta de políticas públicas eficazes, como aponta o Diretor, especialmente na área da saúde municipal, revela uma falha sistêmica que compromete o direito ao desenvolvimento integral da criança, garantido pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990). A escola, nesse cenário, opera no limite de suas possibilidades, tentando compensar uma ausência que é estrutural.

Ainda no âmbito dos desafios, a gestão aponta a questão comportamental, frequentemente associada à falta de suporte terapêutico e medicamentoso adequado, como uma barreira significativa. Nesse sentido, questionamos quais são os principais desafios enfrentados pela gestão escolar para garantir a inclusão efetiva dos alunos com autismo?

Diretor: "Os desafios são pedagógicos, mas não podemos esquecer que faltam políticas públicas nos níveis municipal e estadual. Por exemplo, tínhamos estudantes que precisavam de fonoaudiologia uma vez por semana, mas só tinham acesso uma vez por mês. O mesmo ocorre com a psicologia. Terapeuta ocupacional, o município não tem há quase um ano. A ausência de serviços da Rede de Proteção à

Infância e Adolescência impede o desenvolvimento integral da criança".

Coordenador: "Um dos maiores desafios é a questão disciplinar e comportamental. Muitas vezes, a criança com TEA tem momentos de crise, angústia ou agressividade. Quando entramos em contato com a família, frequentemente descobrimos que não há um acompanhamento multidisciplinar [...] ou que a criança não está medicada adequadamente. Sem esse suporte, a criança fica à mercê, e a escola se sobrecarrega, lidando com agressividade e autoagressão".

A fala do Coordenador é particularmente elucidativa, pois conecta diretamente a crise comportamental à ausência do suporte da saúde. Isso desconstrói a visão, por vezes presente no senso comum, de que o comportamento desafiador é um traço inerente e imutável do autismo ou resultado de uma falha educacional. Ele é, muitas vezes, a única forma de comunicação de uma criança que não está tendo suas necessidades atendidas.

Ambos os gestores a consideram essencial a participação da família e relatam uma experiência positiva de parceria. O processo de acolhimento se inicia justamente com uma entrevista detalhada com os pais, considerada fundamental para a construção de uma relação de confiança e para a elaboração do PEI.

Para ampliar nossa compreensão questionamos: os familiares dos alunos com autismo participam do processo de ingresso e adaptação?

Diretor: "A colaboração se inicia na entrevista que acontece na sala de recursos, sob a supervisão de um coordenador pedagógico. [...] Essas informações são repassadas ao professor da sala regular. A partir disso, a orientação do órgão central é que seja elaborado o PEI (Plano de Atendimento Individualizado do Estudante), que considera o perfil do aluno e o que a família relatou".

Coordenador: "Sim. Quando um aluno já chega com laudo no ato da matrícula, a família nos fornece as informações iniciais. Além disso, no início de cada ano letivo, a professora da sala de recursos realiza uma anamnese detalhada com a família [...]. Buscamos saber sobre medicamentos, rotina de sono, formas de comunicação, gostos e interesses. Essas informações são valiosas para que possamos nos comunicar de forma mais assertiva com o estudante".

Essa prática de escuta inicial está alinhada com os preceitos de uma pedagogia dialógica, como a defendida por Paulo Freire (1996), que vê a educação como um ato de troca e construção conjunta. Ao valorizar o

"conhecimento vivencial" da família, a escola rompe com o modelo hierárquico criticado por Mantoan (2006) e estabelece as bases para uma relação de corresponsabilidade. A família é reconhecida como especialista na singularidade de seu filho, e seu saber é o ponto de partida para o planejamento pedagógico.

A proposta da "carta de apresentação", inspirada na experiência pessoal do Coordenador, surge como uma ferramenta potente para aprofundar essa parceria e qualificar o acolhimento.

Nesta premissa perguntamos: Como gestor, o senhor acredita que essa ["carta de apresentação"] é uma prática que poderia ser implementada na nossa escola para auxiliar no acolhimento?

Diretor: "Sim, bem lembrado. A ideia da carta de apresentação é importante porque responde à pergunta 'quem sou eu?'. [...] Isso quebra a ideia de que o professor recebe uma 'incógnita' que precisa decifrar. A família conhece o aluno melhor que ninguém. [...] O laudo médico às vezes é muito genérico, enquanto a carta traz a vivência da família. [...] O aluno chegaria com uma autoapresentação, o que supriria a lacuna de formação que mencionei antes, que afeta principalmente o professor regente e os gestores".

Diante do exposto, a análise das falas da gestão permite mapear a primeira categoria analítica: a Tensão entre o Dever Institucional e a Precariedade da Rede. Embora a escola demonstre compromisso político com a inclusão ("quem tem que se adaptar é a escola"), ela opera no limite de suas possibilidades devido à ausência de suporte intersetorial (saúde e assistência).

Se a gestão escolar representa a estrutura e a política da inclusão, os professores são a linha de frente, os agentes que a materializam no cotidiano da sala de aula. Suas narrativas revelam as complexidades da prática pedagógica e confirmam a hipótese inicial da pesquisa: a ausência de diretrizes padronizadas gera práticas dispersas.

Ao serem questionados sobre como recebem o aluno, as respostas variam drasticamente, refletindo a falta de um protocolo institucional claro, e insiro-o na rotina normal da classe."

A partir dessa constatação questionamos: Como é feito o acolhimento inicial de alunos com autismo quando eles ingressam na escola?

Professor 1 (Perfil 1 – 1º ano): "O acolhimento foi realizado junto com a família (a mãe participou a primeira semana de aula do educando)".

Professor 2 (Perfil 2 - 3º ano): "o acolhimento é pensado para minimizar a ansiedade e favorecer a familiarização com o espaço. No primeiro dia, recebo o aluno de forma individualizada, apresento a sala, os colegas e explico as rotinas com apoio visual".

Professor 3 (Perfil 3 - 5º ano): "O acolhimento acontece normalmente para todos os alunos. Eu recebo o aluno na turma, e insiro-o na rotina normal da classe".

A leitura comparativa desses três relatos, sob a ótica da Análise de Conteúdo, revela núcleos temáticos que estruturam o modo como a escola operacionaliza a inclusão, mas também expõe suas contradições.

Enquanto o Professor 2 relata o uso de estratégias pedagógicas baseadas em evidências (suportes visuais, individualização), o Professor 3 adota uma postura de "naturalização" ("insiro na rotina normal"), que pode mascarar a exclusão ao ignorar as necessidades específicas de adaptação sensorial e comunicativa do aluno com TEA. Já o Professor 1 demonstra uma dependência da família para realizar esse acolhimento.

Essa disparidade confirma a categoria da Ausência de Protocolos Institucionais. A heterogeneidade das práticas prova que não existe uma diretriz consolidada na escola: o acolhimento depende exclusivamente da concepção pessoal, da formação e da sensibilidade de cada docente, e não de uma política de atuação sistemática.

Interpretando esses dados pela Hermenêutica-Dialética, observa-se um movimento complexo: há um discurso oficial de inclusão, mas ele opera dentro de limites estruturais definidos pela carência de formação especializada e pela desarticulação da rede. A escola, nesse cenário, mobiliza esforços locais para suprir lacunas que extrapolam sua função.

Assim, a análise evidencia que, hoje, a inclusão em Juara-MT se sustenta mais na iniciativa individual dos profissionais (como visto no Professor 2) do que em processos institucionais robustos. Essa constatação reforça a urgência do Produto Educacional proposto nesta dissertação: um protocolo que padronize o acolhimento, garantindo que boas práticas deixem de ser exceção e se tornem regra institucional.

Essa ausência de padronização no acolhimento é problemática. Heck (2019) enfatiza que o momento inicial é crucial para estabelecer um vínculo de confiança e segurança, que são pré-requisitos para a aprendizagem. Um acolhimento que não considera a necessidade de previsibilidade e a hipersensibilidade a estímulos, características comuns no TEA, pode gerar um estresse inicial que compromete todo o processo de adaptação. A diversidade de práticas revela que a qualidade do acolhimento depende mais do repertório e da sensibilidade individual de cada professor do que de uma diretriz institucional, tornando a experiência do aluno uma questão de "sorte".

A questão da formação específica para trabalhar com o autismo emerge como um dos nós mais críticos nas falas docentes, corroborando a percepção dos gestores e a preocupação dos pais. A resposta é quase um uníssono: a formação institucional é inexistente ou insuficiente, e o conhecimento é adquirido por iniciativa própria.

Para sabermos como isso ocorre no contexto pesquisado questionamos: Os profissionais da escola recebem capacitação específica para trabalhar com alunos com autismo?

Professor 1 (Perfil 1 - 1º ano): Não recebemos capacitação regular pela rede municipal. A maior parte do meu conhecimento vem de formações extracurriculares que busco por conta própria e trocas com colegas de outras escolas.

Professor 2 (Perfil 2 - 3º ano): Não. Busco atualização por meio de cursos online e grupos de estudo informais com outros professores.

Professor 3 (Perfil 3 - 5º ano): Até onde sei, não recebemos. Nunca participei de nenhuma formação sobre o tema.

A autodeclaração da Professora do 5º ano (Perfil 3) é reveladora da falha sistêmica: ela reconhece atuar de forma empírica. Essa realidade, interpretada pela dialética, expõe a contradição entre o direito legal à educação de qualidade e a precarização da formação. Como argumenta Mantoan (2006), a inclusão sem preparo docente torna-se uma "inclusão excludente", onde o aluno está presente fisicamente, mas marginalizado pedagogicamente. A formação "autodidata", embora louvável, aprofunda as desigualdades, pois depende dos recursos e do tempo pessoal de cada docente, eximindo o Estado de sua responsabilidade constitucional.

A segunda categoria revela que, na ausência de um protocolo padronizado, as estratégias de manejo comportamental e socialização variam drasticamente conforme o repertório individual de cada professor.

Mantoan (2006) argumenta de forma contundente que a inclusão sem a devida preparação dos professores é uma "farsa". Ela se torna uma "inclusão excludente", na qual o aluno está fisicamente presente, mas marginalizado pedagogicamente. A busca por formação por conta própria, embora louvável, não pode ser a política norteadora de um sistema. Ela aprofunda as desigualdades, pois nem todos os professores têm as mesmas condições ou recursos para buscar essa formação, e exime o poder público de sua responsabilidade de garantir a qualificação de seus profissionais.

A gestão do comportamento em sala de aula é apontada como um dos maiores desafios, um reflexo direto da falta de formação e de suporte especializado. Com base nesse argumento realizamos o seguinte questionamento: Como você lida com possíveis comportamentos desafiadores ou com dificuldades de comunicação desses alunos?

Professor 1 (Perfil 1 - 1º ano): Utilizo comunicação clara e objetiva, apoio visual e, em casos de crise, peço a auxiliar/tdi que leve o aluno para outro ambiente.

Professor 2 (Perfil 2 - 3º ano): Dou tempo para que se acalme, uso frases curtas e incentivo comunicação alternativa.

Professor 3 (Perfil 3 - 5º ano): Procuro acalmar o aluno e evitar conflitos.

As estratégias citadas pelos professores, como a busca por calma, a redução de estímulos e o uso de comunicação objetiva, estão alinhadas com as práticas recomendadas. No entanto, a necessidade de retirar o aluno da sala em momentos de crise, embora possa ser uma medida necessária para a regulação, também pode sinalizar a falta de recursos e estratégias para manejar a situação dentro do ambiente inclusivo.

A literatura sobre o TEA enfatiza que o comportamento é uma forma de comunicação. Matos e Mendes (2015) explicam que muitas crises são respostas a uma sobrecarga sensorial, a uma quebra de rotina ou a uma dificuldade de expressar uma necessidade. A falta de conhecimento técnico, admitida pela

Professora do 5º ano, pode levar a uma má interpretação desses comportamentos, gerando um ciclo de estresse tanto para o aluno quanto para o professor e a turma. A ausência de um "espaço sensorial estruturado na sala regular", como mencionado pela Professora do 1º ano, é um exemplo de recurso físico que poderia auxiliar na autorregulação e prevenir a escalada de crises.

Essa sobrecarga é ainda mais evidenciada quando os professores descrevem seus maiores desafios na sala de aula. Dessa forma indagamos: Quais são os principais desafios que você enfrenta ao trabalhar com alunos com autismo na sala regular?

Professor 1 (Perfil 1 - 1º ano): Quando se recusam realizar as atividades, não conseguem ficar sentados por muito tempo aí ficam passeando na sala desconcentra a turma todos ficam agitados. "Falta de apoio profissional especializado e excesso de alunos por turma.

Professor 2 (Perfil 2 - 3º ano): Turma numerosa e ausência de mediador".

Professor 3 (Perfil 3 - 5º ano): Falta de conhecimento técnico e ausência de apoio especializado constante.

As estratégias citadas pelos professores, como a busca por calma, a redução de estímulos e o uso de comunicação objetiva, estão alinhadas com as práticas recomendadas. No entanto, a necessidade de retirar o aluno da sala em momentos de crise, embora possa ser uma medida necessária para a regulação, também pode sinalizar a falta de recursos e estratégias para manejar a situação dentro do ambiente inclusivo.

A literatura sobre o TEA enfatiza que o comportamento é uma forma de comunicação. Matos e Mendes (2015) explicam que muitas crises são respostas a uma sobrecarga sensorial, a uma quebra de rotina ou a uma dificuldade de expressar uma necessidade. A falta de conhecimento técnico, admitida pela Professora do 5º ano, pode levar a uma má interpretação desses comportamentos, gerando um ciclo de estresse tanto para o aluno quanto para o professor e a turma. A ausência de um "espaço sensorial estruturado na sala regular", como mencionado pela Professora do 1º ano, é um exemplo de recurso físico que poderia auxiliar na autorregulação e prevenir a escalada de crises.

Dessa maneira questionamos os professores: Que estratégias você utiliza para tornar o ambiente da sala mais acolhedor e adequado para eles?

Professor 1 (Perfil 1 - 1º ano): Materiais concretos diferenciados sempre disponíveis (jogo), organizo carteiras de forma a reduzir distrações e mantenho recursos visuais sempre acessíveis.

Professor 2 (Perfil 2 - 3º ano): Organizo a sala para reduzir distrações, mantenho a sala arejada e com pouco ruído.

Professor 3 (Perfil 3 - 5º ano): Procuro manter a rotina previsível, mas não aplico técnicas específicas por falta de conhecimento.

Enquanto os Professores 1 e 2 citam estratégias baseadas em evidências (apoio visual, comunicação alternativa), o Professor 3 adota uma postura vaga de "evitar conflitos". Essa disparidade confirma que as práticas são empíricas e não institucionais. Além disso, a estratégia de "retirar o aluno da sala" (Prof. 1), embora necessária em crises agudas, pode sinalizar a falta de um espaço sensorial estruturado dentro do ambiente inclusivo para autorregulação, como apontam Matos e Mendes (2015).

De tal forma, indagamos a forma que os profissionais promovem a interação e a socialização entre os alunos com autismo e os demais colegas?

Professor 1 (Perfil 1 - 1º ano): Através de jogos cooperativos, trabalhos em dupla e dinâmicas de grupo.

Professor 2 (Perfil 2 - 3º ano): Por meio de rodas de conversa, jogos cooperativos e trabalhos em pares.

Professor 3 (Perfil 3 - 5º ano): Apenas incentivo a participação em atividades coletivas da turma.

Aqui, identificam-se duas subcategorias de prática: a mediação ativa (Prof. 1 e 2), que cria Zonas de Desenvolvimento Proximal para habilidades sociais (Vygotsky, 1987), e a mediação mínima (Prof. 3), que apenas "incentiva". A abordagem passiva pode, involuntariamente, manter o aluno em isolamento participativo, reforçando a tese de que a inclusão exige intencionalidade pedagógica, e não apenas boa vontade.

Finalmente, os professores expressam claramente o que lhes falta e o que desejam para melhorar seu trabalho, um clamor por formação e recursos quando questionamos: Existe algum recurso ou capacitação específica que você gostaria de ter para facilitar esse trabalho?

Professor 1 (Perfil 1 - 1º ano): Sim mais acesso a materiais específicos como apostilas, capacitação em formação continuada baseadas em evidências para o autismo e acesso a softwares educativos adaptados.

Professor 2 (Perfil 2 - 3º ano): Software de leitura acessível e formação continuada presencial.

Professor 3 (Perfil 3 - 5º ano): Sim, gostaria de receber formação prática sobre autismo ia me ajudar bastante.

As estratégias mencionadas pelos dois primeiros professores, uso de materiais concretos, organização espacial para reduzir distrações, manutenção de recursos visuais e controle de estímulos sonoros – não são meros ajustes organizacionais; são intervenções pedagógicas fundamentais. Essas ações alinham-se com as recomendações de Matos e Mendes (2015), que destacam a importância de um ambiente estruturado e previsível para diminuir a ansiedade e prevenir a sobrecarga sensorial em alunos com TEA. Tais práticas podem ser compreendidas à luz da teoria de Vygotsky (1987) como a construção de "andaimes" (scaffolding), onde o próprio ambiente é modificado para mediar e facilitar a aprendizagem e a regulação do aluno, criando uma zona de conforto a partir da qual o desenvolvimento pode ocorrer.

Em um doloroso e revelador contraste, a comovente admissão da Professora do 5º ano – "não aplico técnicas específicas por falta de conhecimento" – ilustra de forma contundente o impacto direto do déficit de formação já discutido. Sua honestidade revela que a boa intenção de manter uma rotina previsível, embora positiva, não é suficiente sem o repertório técnico para criar as adaptações ambientais e pedagógicas necessárias. Isso reforça a tese de Leite et al. (2018) sobre a incapacidade dos modelos atuais de formação continuada de fornecerem as ferramentas práticas que os professores demandam para lidar com a complexidade da sala de aula contemporânea. A ausência de "técnicas específicas" não é uma falha individual, mas um sintoma da falha sistêmica em capacitar adequadamente seus profissionais.

No entanto, a criação de um espaço físico e pedagógico seguro é apenas a base sobre a qual se deve construir o objetivo maior da inclusão: a participação social genuína. Um ambiente acolhedor torna a interação social *possível*, mas não a garante. A mediação intencional do professor é indispensável para promover a socialização entre o aluno com autismo e seus colegas,

transformando a presença física em pertencimento real. As estratégias para alcançar esse objetivo, conforme revelam as respostas, variam drasticamente da mediação ativa e estruturada a uma postura mais passiva, quase de observação.

6.1 PAPEL DA ESCOLA - O ATENDIMENTO IDEAL PARA OS FILHOS COM AUTISMO

A família constitui, por excelência, a detentora do conhecimento mais profundo e singular sobre a história de vida da criança com TEA. No contexto desta pesquisa, sua função não é apenas testemunhal, mas avaliativa: a experiência familiar atua como o "termômetro" que afere a eficácia real das políticas de inclusão no chão da escola.

Ao analisar as narrativas de mães e pais, é possível confrontar o discurso oficial da gestão com a materialidade vivida no cotidiano. A aplicação da Análise de Conteúdo a este segmento permitiu identificar categorias que espelham, sob outra ótica, as fragilidades já apontadas pelos docentes: a heterogeneidade do acolhimento, a inconsistência técnica e a demanda reprimida por escuta qualificada.

O processo de matrícula e o primeiro contato com a escola são momentos carregados de expectativa para as famílias, e as experiências relatadas são marcadamente distintas, o que evidencia a falta de um padrão de acolhimento, nesse sentido questionamos: Como foi o processo de matrícula do seu filho(a) na escola atual? Você sentiu que houve acolhimento e preparo da equipe escolar?

Mãe 1: A matrícula aconteceu de forma normal, apenas perguntaram se meu filho tinha ou não um laudo. Nesse momento não houve acolhimento.

Mãe 2: A Matrícula foi direto na Secretária de Educação. Nos sentimos acolhidos e atendeu nossas expectativas.

Mãe 3: Tive que ir à escola levar os documentos e transferência e laudo atualizado para solicitar a contratação da TDI.

A análise comparativa dessas falas revela a ausência de um padrão institucional. Enquanto a Mãe 2 relata uma experiência satisfatória, a Mãe 1

descreve um processo burocrático ("apenas perguntaram se tinha laudo"), desprovido de sensibilidade pedagógica. A Mãe 3, por sua vez, narra um trâmite administrativo focado na requisição de recursos (TDI). Essa variação comprova que o acolhimento inicial em Juara depende mais da dinâmica local de cada unidade ou servidor do que de diretrizes sistematizadas. Conforme alerta Heck (2019), um acolhimento meramente burocrático pode inaugurar uma relação de desconfiança, sinalizando à família que seu filho é visto como um "dossiê médico" e não como um sujeito de aprendizagem. A percepção das famílias sobre o preparo dos profissionais da escola para lidar com o TEA também é heterogênea, mas permeada por uma sensação de que falta conhecimento aprofundado. Para entendermos melhor questionamos: Você sente que os profissionais da escola demonstram conhecimento sobre o TEA e estão preparados para lidar com as necessidades do seu filho?

Mãe 1: Não. O conhecimento sobre o TEA é bem superficial.

Mãe 2: Eles são extremamente atenciosos e fazem com amor o atendimento ao meu filho.

Mãe 3: Sim.

A fala da Mãe 1 ("conhecimento superficial") ecoa a autocrítica feita pelos professores na seção anterior. Já a Mãe 2, ao elogiar o "amor" e a "atenção", traz à tona um fenômeno comum na educação inclusiva: a confusão entre afetividade e competência técnica. Embora o afeto seja indispensável, ele não substitui o saber pedagógico especializado. A inconsistência técnica identificada pelas famílias gera insegurança e reforça a necessidade de formação continuada.

A qualidade da parceria é diretamente afetada pela capacidade da escola de escutar e considerar as observações da família, um ponto que gera respostas divergentes. Na sua percepção, a escola escuta e considera suas observações e sugestões sobre o processo de aprendizagem e comportamento do seu filho?

Mãe 1: A escola sim, mas falta profissionais habilitados, pois somente a professora como agente de desenvolvimento da aprendizagem para crianças autista na escola não é suficiente, pois muitas vezes ela não sabe como proceder".

Mãe 2: Sim, tivemos sorte!.

Mãe 3: Não.

A resposta "tivemos sorte" (Mãe 2) é sociologicamente alarmante. Em uma política pública de direito, o acesso à qualidade não deveria depender da sorte, mas de garantias institucionais. A Mãe 1, com agudeza crítica, diferencia a *vontade* de escutar da *capacidade* de agir: a escola escuta, mas não sabe como proceder tecnicamente. Já a negativa da Mãe 3 indica uma ruptura no vínculo de confiança.

A comunicação entre a família e a escola, espinha dorsal da parceria, é outro ponto de fragilidade e inconstância, assim questionamos: Com que frequência você tem contato com os professores e/ou equipe pedagógica para acompanhar o desenvolvimento do seu filho?

Mãe 1: Eu procuro sempre saber como ele está perguntando para a professora, mas acompanho ele nas tarefas de casa, pois como ele acompanha a turma, procuro ajudá-lo no que posso.

Mãe 2: O acompanhamento é diário, não há um dia em que não haja diálogo.

Mãe 3: Mantemos informados sobre como foi o comportamento diariamente.

Novamente, a heterogeneidade: para algumas (Mães 2 e 3), o fluxo é diário; para a Mãe 1, a iniciativa precisa partir dela ("eu procuro sempre saber"). Isso evidencia que a comunicação não é proativa nem padronizada pela escola, dependendo da insistência materna para acontecer. A falta de profissionais especializados na escola é um desafio apontado por gestores e professores, e vivenciado diretamente pelas famílias, que muitas vezes precisam buscar esse suporte fora da escola. Questionamos a partir dessa demanda: quais os principais desafios que você percebe que a escola enfrenta no atendimento ao seu filho com TEA?

Mãe 1: Falta de profissionais habilitados para esse atendimento, como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, etc.

Mãe 2: Matinais necessários e infraestrutura.

Mãe 3: A Escola está em uso de sala improvisada e 2 containers [...] precisa solicitar uma sala de recursos, porém os profissionais fazem o que pode com as condições de trabalho que a prefeitura repassa a eles.

As respostas das famílias confirmam o diagnóstico da gestão sobre a precariedade da rede de apoio. A Mãe 1 aponta diretamente a falta de equipe

multidisciplinar, enquanto as outras duas focam nos desafios de infraestrutura e materiais. Fica claro que as famílias percebem as limitações estruturais da escola e, em muitos casos, reconhecem o esforço dos profissionais dentro das condições adversas.

A ocorrência de situações de exclusão e a maneira como a escola lida com elas é um dos indicadores mais sensíveis da qualidade da inclusão.

Na pergunta: Você já percebeu alguma situação de exclusão ou dificuldade de socialização do seu filho na escola? Como foi a atuação da escola diante disso? Veja as respostas:

Mãe 1: Não percebi nada. Mas como ele tem dificuldade para expressar suas emoções não sei se teria conhecimento, caso acontecesse.

Mãe 2: Não houve até o momento, ocorreu o acolhimento.

Mãe 3: Sim, o *bullying* está em todos os lugares piadas de mal gosto pelos colegas da sala de aula, porém sempre que acontece professor e TDI fala sobre saber o acolhimento de criança com autismo.

A fala da Mãe 3 é um alerta contundente: o *bullying* acontece. Embora ela reconheça a intervenção do professor e do TDI, a persistência do problema indica que as ações de conscientização podem não ser suficientes. A resposta da Mãe 1 revela outra faceta do problema: a dificuldade de comunicação da criança pode mascarar o sofrimento, tornando a vigilância da escola ainda mais central.

Crochik (2012) adverte que a inclusão não elimina o preconceito e a exclusão, que podem se manifestar de formas sutis. O papel da escola, nesse contexto, não é apenas intervir reativamente, mas construir uma cultura de respeito à diversidade que previna ativamente o *bullying*. Isso envolve um trabalho contínuo com todos os alunos, e não apenas ações pontuais quando um incidente ocorre.

A crença de que um protocolo de atendimento inicial poderia melhorar o acolhimento e o processo de ensino-aprendizagem é um ponto de convergência entre as famílias.

Elas veem nesse instrumento uma forma de otimizar a comunicação e garantir que o conhecimento que possuem sobre seus filhos seja efetivamente

utilizado pela escola. Desta forma perguntamos: Você acredita que um protocolo de atendimento inicial para alunos com TEA ajudaria os professores a melhor compreender e acolher seu filho? Por quê?

Mãe 1: "Sim. Porque com isso eu poderia informar de forma mais detalhada quais são as manias, e outras informações sobre o meu filho e precisaria ficar repetindo a cada novo professor/profissional da escola".

Mãe 3: "Sim para saber como é a rotina da criança saber as dificuldades e como fazer caso haja uma crise saber o que pode fazer para amenizar a crise".

A fala da Mãe 1 é especialmente significativa, pois toca em um ponto fundamental: a exaustão de ter que "ficar repetindo a cada novo professor" as mesmas informações. Um protocolo formaliza e centraliza essas informações, garantindo sua transição e continuidade. A Mãe 3 complementa, apontando a utilidade do protocolo para o manejo de crises, uma das maiores preocupações de pais e professores

As informações que as famílias consideram essenciais para a escola conhecer logo no início do atendimento são um roteiro claro para a construção do protocolo. Nessa premissa questionamos: Quais orientações ou informações você considera essenciais que a escola conheça logo no início do atendimento ao seu filho?

Mãe 1: Qual o transtorno, se possui alguma dificuldade em acompanhar a turma/etapa em que está inserido, se possui alguma restrição alimentar, alergia, seu hiperfoco, suas inseguranças, etc.

Mãe 2: Sobre o desenvolvimento dele, comportamento, alimentação regulação.

Mãe 3: Modo de comportamento, alergia, seletividade alimentar, o uso do banheiro pois ele ainda não controla a diurese e a evacuação faz uso de fralda geriátrica.

A análise transversal das falas familiares permite elencar a Ambivalência como a categoria-síntese desta seção. As famílias vivem uma tensão constante entre o reconhecimento do esforço individual dos professores (que acolhem com "amor") e a angústia diante da precariedade institucional (falta de técnica, recursos e padrão).

As mães identificam claramente que o "sucesso" da inclusão de seus filhos, hoje, é fruto de acaso ou sorte ("tivemos sorte"), e não de uma política pública consolidada. O clamor unânime pelo Protocolo de Atendimento Inicial revela o desejo de superar essa aleatoriedade e as famílias veem no protocolo a ferramenta capaz de garantir que informações cruciais (hiperfocos, rotinas de higiene, gatilhos de crise) deixem de ser "segredos" repetidos a cada ano e passem a estruturar o planejamento pedagógico desde o primeiro dia de aula.

7 PROTOCOLO DE ATENDIMENTO INICIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

A análise aprofundada das percepções de gestores, professores e famílias, apresentada no capítulo anterior, convergiu para um diagnóstico inequívoco: a ausência de um procedimento sistematizado para o acolhimento inicial de alunos com TEA na rede de ensino de Juara-MT. Esta lacuna gera inconsistências nas práticas, insegurança nos profissionais e angústia nas famílias, tornando o início da vida escolar, um momento que deveria ser de acolhimento e descoberta, um processo marcado pela incerteza e pela improvisação. Em resposta direta a essa necessidade diagnosticada, este capítulo se dedica à apresentação e fundamentação do produto educacional desta pesquisa: o "Protocolo de Atendimento Inicial para Estudantes com Autismo: Diretrizes e Orientações". Este instrumento foi concebido não como um manual de regras inflexíveis, mas como uma ferramenta de mediação, uma ponte para solidificar a parceria entre família e escola e um guia prático para instrumentalizar a ação pedagógica desde o primeiro contato.

O desenvolvimento deste protocolo parte da premissa de que a inclusão escolar de qualidade não pode depender exclusivamente da boa vontade ou do repertório individual dos educadores. As entrevistas revelaram um cenário de "sorte" ou "azar", onde a qualidade do acolhimento varia drasticamente de um professor para outro, de uma escola para outra. Tal realidade contraria o princípio do direito à educação com equidade. A necessidade de diretrizes claras, portanto, não visa burocratizar o processo, mas sim garantir um padrão mínimo de qualidade, assegurando que cada criança com TEA e sua família sejam recebidas com o mesmo nível de planejamento, sensibilidade e profissionalismo. Este capítulo irá detalhar a estrutura do protocolo, justificando cada uma de suas seções com base nas demandas expressas pelos participantes da pesquisa e no referencial teórico que sustenta a educação inclusiva.

O primeiro tópico deste capítulo, sobre as Necessidade de Diretrizes Claras para Acolhimento e Adaptação, aprofundará a justificativa para a criação de um instrumento norteador. Como adverte Heck (2019), o momento inicial do

ingresso na escola é o alicerce sobre o qual toda a colaboração futura será construída. Um acolhimento falho pode gerar um estresse que compromete a adaptação e a confiança da família na instituição. A ausência de um fluxo de trabalho claro, como relatado pelos professores, os deixa vulneráveis e sobrecarregados, enquanto os pais se sentem exaustos por terem que repetir incessantemente as mesmas informações a cada novo profissional, conforme desabafo de uma das mães entrevistadas. As diretrizes propostas no protocolo buscam, assim, transformar essa primeira impressão em uma experiência de segurança e parceria.

A fundamentação para tais diretrizes encontra-se tanto no arcabouço legal quanto no filosófico. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) são explícitas ao atribuir à escola o dever de se articular com as famílias. Contudo, a lei apenas aponta a direção; são as práticas institucionalizadas que constroem o caminho. O protocolo, operacionaliza o que a legislação preconiza. Sob uma perspectiva pedagógica, ele materializa os princípios do diálogo de Paulo Freire (1996), para quem a educação autêntica só se constrói no encontro respeitoso entre saberes. O protocolo cria o espaço e o método para que o "saber vivencial" da família e o "saber pedagógico" da escola se encontrem de forma produtiva.

Em seguida, o tópico seguinte destaca o Papel do Protocolo no Suporte aos Professores e Equipe Escolar detalha como o instrumento foi pensado para ser um recurso de apoio, e não de controle. As falas dos docentes foram uníssonas em apontar a "falta de conhecimento técnico" e a ausência de formação continuada como seus maiores desafios. Leite et al. (2018) corroboram essa percepção ao criticarem a insuficiência dos cursos de formação para preparar os professores para a diversidade. O protocolo atua, portanto, como uma ferramenta de formação em serviço, fornecendo um roteiro de informações essenciais a serem coletadas e de estratégias iniciais a serem consideradas, servindo como um "andaime" para a prática de professores que, como a Professora do 5º ano, admitem atuar de forma empírica por falta de orientação.

Este instrumento também fortalece o princípio da corresponsabilidade, tão caro a Mantoan (2006). A autora critica o modelo hierárquico no qual a escola

detém o monopólio do saber e propõe uma relação horizontal de parceria. O protocolo formaliza essa parceria ao criar um canal estruturado para a troca de informações. Ele legitima o conhecimento da família, reconhecendo-a como especialista na singularidade de seu filho, e ao mesmo tempo fornece ao professor a matéria-prima para um planejamento pedagógico verdadeiramente individualizado, como o defendido por Vygotsky (1987), que só é possível a partir do conhecimento profundo do ponto de partida de cada aprendiz.

O tópico sobre Benefícios para os Estudantes, Família e Instituição de Ensino explora o impacto sistêmico da implementação do protocolo. Para o estudante com TEA, o principal benefício é uma transição mais suave e previsível para o ambiente escolar, reduzindo a ansiedade e a probabilidade de crises comportamentais, que, segundo Matos e Mendes (2015), são frequentemente respostas a um ambiente caótico e incompreensível. Para a família, o protocolo representa a segurança de ser ouvida e a certeza de que as informações cruciais sobre seu filho não se perderão na informalidade. Para a instituição de ensino, a adoção de um protocolo sinaliza um compromisso ético e profissional com a inclusão, qualificando seus serviços e fortalecendo sua imagem perante a comunidade.

A implementação do protocolo fomenta o que Baptista, Vasques e Rublescki (2003) chamam de "comunidade de aprendizagem", onde não apenas o aluno aprende, mas a família e a escola aprendem juntas. Essa troca estruturada de saberes enriquece a prática de todos os envolvidos e tece uma "rede de segurança e coerência em torno da criança" (Borges, 2020, p. 104), evitando a fragmentação do cuidado entre a casa, a escola e os terapeutas. O protocolo, portanto, não é um fim em si mesmo, mas um catalisador para a construção de uma cultura de colaboração mais robusta e eficaz, que beneficia a todos, mas principalmente, o aluno.

O último tópico sobre Modelos Existentes de Protocolos Educacionais e Suas Limitações contextualiza a proposta deste trabalho. Instrumentos como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) ou o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) já são realidades em muitas redes de ensino. No entanto, a análise desses modelos revelará que eles são, em geral,

elaborados *após* um período inicial de observação, focando no desenvolvimento pedagógico de médio e longo prazo. A principal limitação reside justamente na ausência de um instrumento específico que oriente a fase mais crítica e sensível: o acolhimento e a adaptação inicial. O protocolo aqui proposto não visa substituir esses planos, mas sim precedê-los, garantindo que a "porta de entrada" na escola seja planejada, informada e humanizada.

Este capítulo, portanto, encerra o percurso desta dissertação movendo-se da análise diagnóstica para a proposição concreta. Ele representa a tradução das vozes ouvidas e das teorias estudadas em uma ferramenta prática, que busca oferecer uma contribuição tangível para a qualificação da educação inclusiva na rede municipal de Juara-MT. Ao detalhar a necessidade, o papel, os benefícios e a originalidade do protocolo, espera-se demonstrar sua pertinência e seu potencial transformador para o cotidiano de alunos, famílias e educadores.

7.1 NECESSIDADE DE DIRETRIZES CLARAS PARA ACOLHIMENTO E ADAPTAÇÃO

A transição da criança com TEA do ambiente familiar para o contexto da Educação Infantil representa um marco de extrema sensibilidade e complexidade. Este momento inicial, carregado de expectativas e apreensões, estabelece os alicerces para toda a trajetória educacional do aluno (Heck, 2019). A ausência de um roteiro claro e sistematizado para conduzir esse acolhimento pode transformar o que deveria ser uma passagem segura em um percurso marcado por improvisações, ansiedade e desinformação, comprometendo o sucesso do processo inclusivo desde sua gênese (Silva, 2020).

A realidade observada na rede de ensino de Juara-MT revela que a qualidade do acolhimento depende excessivamente de fatores subjetivos, como a experiência prévia ou a sensibilidade individual do professor. Essa variabilidade cria um cenário de incerteza que é profundamente prejudicial para o bem-estar do aluno com TEA, que frequentemente necessita de previsibilidade e estrutura para se sentir seguro (Wing, 1996). A falta de diretrizes padronizadas resulta em práticas inconsistentes, um desafio persistente na efetivação das políticas inclusivas no Brasil (Zanellato & Poker, 2018).

Para o estudante com TEA, um ambiente escolar desorganizado e imprevisível pode ser uma fonte avassaladora de sobrecarga sensorial e estresse. Segundo Matos e Mendes (2015), muitas das crises comportamentais observadas no início da vida escolar não são inerentes ao autismo em si, mas sim respostas diretas a um ambiente caótico que não foi devidamente preparado para recebê-lo. A ausência de um plano de adaptação claro impede que a escola se antecipe às necessidades do aluno, agindo apenas de forma reativa aos desafios que surgem (Battisti, 2020).

Do ponto de vista da família, a falta de um protocolo de acolhimento gera uma carga emocional e prática exaustiva. Os pais e responsáveis, que detêm o conhecimento mais profundo sobre as particularidades de seus filhos, veem-se na obrigação de repetir incansavelmente as mesmas informações cruciais a cada novo profissional (Borges, 2020). Essa dinâmica, além de desgastante, pode minar a confiança da família na capacidade da instituição de oferecer um suporte adequado, criando uma barreira inicial na relação que deveria ser de parceria (Poletto Heck, 2019).

A insegurança não se restringe à família; ela reverbera intensamente no corpo docente. Professores, muitas vezes sem formação específica em TEA, sentem-se desamparados e sobrecarregados, uma realidade que reflete as lacunas históricas na preparação de educadores no Brasil (Da Silva et al., 2023). A ausência de diretrizes claras os lança em um ciclo de angústia e empirismo, onde a boa vontade precisa compensar a falta de preparo técnico, como criticam Leite et al. (2018) ao apontarem a insuficiência da formação para lidar com a diversidade.

Portanto, a implementação de diretrizes claras não deve ser vista como uma medida burocrática, mas como um ato de responsabilidade ética e pedagógica. Um protocolo de acolhimento e adaptação funciona como um mapa, oferecendo um caminho seguro para todos os envolvidos (Cury, 2018). Ele visa garantir a equidade no atendimento, assegurando que cada criança com TEA, independentemente da escola, tenha direito a um início de vida escolar planejado, respeitoso e profissional, em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014).

A necessidade de tais diretrizes é também um imperativo legal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) estabelecem o dever da escola de se adaptar para atender às necessidades de todos os alunos e de promover uma articulação efetiva com as famílias. O protocolo surge, então, como o instrumento que operacionaliza o comando legal, traduzindo o direito em prática cotidiana (Almeida, 2008).

Heck (2019) adverte que o momento do acolhimento é o alicerce sobre o qual toda a colaboração futura entre família e escola será edificada. Um primeiro contato falho pode gerar desconfiança e ruídos de comunicação que se perpetuam, dificultando a construção de uma parceria genuína. O protocolo, ao estruturar essa primeira interação, visa transformar essa impressão inicial em uma experiência de segurança, transparência e mútua confiança.

Essa estruturação inicial é fundamental para materializar os princípios do diálogo propostos por Paulo Freire. A educação autêntica, para o autor, só se efetiva no encontro respeitoso entre diferentes saberes. Nesse contexto, o protocolo cria o espaço e o método para que o "saber vivencial" da família e o "saber pedagógico" da escola se encontrem de forma produtiva (Freire, 1996).

A ausência de um procedimento formalizado pode levar à desvalorização do conhecimento que a família possui. Em um modelo tradicional, a escola muitas vezes se posiciona como única detentora do saber, ignorando que os pais são os especialistas na singularidade de seus filhos (Baptista, Vasques & Rublescki, 2003). Um protocolo bem estruturado inverte essa lógica, legitimando a voz da família e posicionando-a como protagonista no planejamento educacional.

Essa valorização é crucial para uma inclusão efetiva. Mantoan (2006) critica duramente o modelo de integração que apenas insere o aluno no espaço físico, sem promover as transformações necessárias para sua plena participação. A autora defende uma mudança de paradigma que envolve a corresponsabilidade de todos, e o protocolo é uma ferramenta que formaliza e incentiva essa responsabilidade compartilhada desde o primeiro dia.

A implementação de diretrizes claras também protege a instituição de ensino. Ao adotar um procedimento padrão, a escola demonstra seu compromisso profissional com a inclusão, qualificando seus serviços e fortalecendo sua imagem (Cury, 2018). Isso minimiza a ocorrência de conflitos, pois estabelece expectativas e canais de comunicação definidos, garantindo uma gestão mais organizada do processo inclusivo.

O acolhimento inicial demanda um planejamento minucioso, muito além de uma simples matrícula. Envolve conhecer as preferências da criança, suas formas de comunicação e seus gatilhos de estresse (American Psychiatric Association, 2013). Coletar essas informações de maneira sistemática permite que o professor elabore estratégias proativas, como enfatiza Borges (2020, p. 104), que defende a necessidade de tecer uma "rede de segurança e coerência em torno da criança".

Essa rede de segurança é essencial para a adaptação do aluno. Uma transição suave, onde o ambiente foi previamente ajustado para minimizar desconfortos sensoriais e onde a rotina é apresentada de forma clara, pode reduzir drasticamente a ansiedade do estudante (Matos & Mendes, 2015). Isso permite que ele direcione sua energia para a exploração e a aprendizagem, em vez de gastá-la tentando decifrar um ambiente hostil (Martins & Moreira, 2022).

O benefício se estende para a dinâmica da sala de aula como um todo. Um aluno com TEA bem adaptado tende a apresentar menos comportamentos disruptivos, o que favorece não apenas o seu próprio aprendizado, mas também o de seus colegas e a gestão do trabalho do professor (Barbosa, 2013). O planejamento inicial, portanto, qualifica o ambiente de aprendizagem para todos, alinhando-se aos princípios da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017).

As diretrizes devem contemplar um fluxo de trabalho claro. A definição de responsáveis e de como as informações serão registradas e compartilhadas com a equipe pedagógica evita que dados cruciais se percam (Conselho Federal de Psicologia, 2019). Essa organização garante que todos os profissionais envolvidos tenham acesso ao mesmo repertório de conhecimento sobre o aluno.

Este ponto é especialmente relevante na Educação Infantil, onde a rotatividade de profissionais pode ser maior. Um registro centralizado e

acessível, orientado pelo protocolo, assegura a continuidade do cuidado e da abordagem pedagógica, mesmo em caso de troca de profissionais, algo fundamental para a estabilidade que a criança com TEA necessita (Wing, 1996).

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reforça a necessidade de um planejamento colaborativo. Embora o protocolo de acolhimento não seja o Atendimento Educacional Especializado (AEE), ele é seu precursor indispensável, pois organiza a coleta de dados para que os "interesses e necessidades de aprendizagem" sejam de fato conhecidos, como afirma a lei:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015).

Esta determinação legal não pode ser cumprida sem um diagnóstico situacional que se inicia no acolhimento (Almeida, 2008). O protocolo é o instrumento que organiza a coleta de dados para garantir que o direito não seja apenas uma formalidade, mas uma realidade prática na vida do estudante, em conformidade também com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

Além da dimensão legal e pedagógica, há uma dimensão humana fundamental. O momento do diagnóstico e o início da vida escolar são períodos de grande vulnerabilidade para as famílias (Côrtes & De Albuquerque, 2020). Um acolhimento empático e profissional por parte da escola pode ter um impacto imensurável no fortalecimento emocional desses pais, estabelecendo uma aliança educacional robusta (Bellenzeni & Pacini, 2020).

A clareza nas diretrizes também ajuda a gerenciar as expectativas. O protocolo deve explicar à família quais são os papéis da escola, do professor, da equipe de apoio e da própria família (Baptista, Vasques & Rublescki, 2003). Essa delimitação de responsabilidades previne frustrações, promovendo uma comunicação mais honesta e transparente.

É preciso, contudo, que as diretrizes sejam flexíveis. Um protocolo não deve ser uma "camisa de força" que engessa a prática. Pelo contrário, deve

servir como um "andaime", uma estrutura de suporte para que o professor possa construir um plano de ação criativo e individualizado, como preconiza a teoria de Vygotsky (1987), que entende o desenvolvimento como um processo mediado e singular.

O protocolo proposto nesta pesquisa foi concebido sob essa ótica: um guia que orienta, mas não aprisiona. Ele sugere perguntas, mas não impõe respostas; oferece um roteiro, mas permite desvios (Moran, 2018). O objetivo central é garantir que a construção do vínculo inicial ocorra de forma intencional e planejada, e não de maneira acidental.

Um exemplo prático da necessidade dessas diretrizes pode ser observado na gestão da seletividade alimentar. Sem um protocolo, essa informação pode chegar ao professor de forma tardia. Com um protocolo, essa é uma das primeiras informações a serem coletadas, permitindo que a escola se prepare e evite um estresse desnecessário para a criança (Thapar, Cooper & Rutter, 2017).

Ele se aplica a sensibilidades sensoriais. Saber previamente que um aluno possui hipersensibilidade auditiva permite que o professor evite atividades excessivamente barulhentas nos primeiros dias ou ofereça abafadores de ruído (American Psychiatric Association, 2013). Esse tipo de cuidado proativo, que só é possível com informação prévia e sistematizada, faz toda a diferença na experiência escolar da criança (Silva, 2021).

A ausência de um protocolo de acolhimento pode ser interpretada como uma falha institucional que perpetua o ciclo de exclusão (Crochík, 2012). A escola, ao não se preparar adequadamente, envia uma mensagem implícita de que o aluno é um "problema", e não um membro de pleno direito da comunidade. Como argumenta Mantoan (2006) em sua crítica às práticas meramente integracionistas:

A inclusão causa uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, quando se abrem as portas das escolas para todos os alunos, indiscriminadamente. Essa crise é salutar, porque provoca o debate, o questionamento do instituído, a revisão de paradigmas educacionais. Mas para que a crise não se instale de modo destrutivo, é preciso que a escola se reorganize, repense suas práticas e instrumentalize seus professores para lidar com as diferenças.

O protocolo de acolhimento é precisamente um desses instrumentos de reorganização. É uma resposta concreta e proativa à "crise salutar" mencionada por Mantoan (2006), transformando o desafio em uma oportunidade de qualificação e crescimento institucional. É uma ferramenta que ajuda a escola a sair da defensiva e a assumir uma postura de liderança no processo inclusivo.

Ademais, as diretrizes claras para o acolhimento promovem uma cultura de colaboração dentro da própria escola. O protocolo não deve ser um documento exclusivo do professor regente, mas compartilhado com toda a equipe pedagógica, fomentando um entendimento unificado sobre as necessidades do aluno e fortalecendo o trabalho em equipe (Conselho Federal de Psicologia, 2019).

Essa colaboração interna é vital. Um professor de educação física que tem acesso ao protocolo, por exemplo, saberá das dificuldades motoras do aluno, podendo planejar suas aulas de forma mais inclusiva desde o início (Brasil, 2017). Sem essa informação compartilhada, o risco de criar situações de frustração e exclusão aumenta exponencialmente.

É importante ressaltar que a necessidade de diretrizes não é uma realidade exclusiva de Juara-MT; trata-se de um desafio nacional. Pesquisas apontam para o persistente hiato entre o que a política de inclusão preconiza e o que as escolas conseguem implementar (Zanellato & Poker, 2018). Ferramentas práticas como protocolos são essenciais para diminuir essa distância.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) já apontava para a urgência de transformar a cultura escolar, superando o modelo clínico e adotando uma abordagem pedagógica. O documento oficial destaca:

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas.

O protocolo de acolhimento constitui, assim, uma materialização das "práticas colaborativas" e da "organização de redes de apoio" que a política nacional fomenta (Brasil, 2008). Ele é o ponto de partida para a construção dessa rede, que começa com a aliança entre a família e a escola.

A ausência de um fluxo definido também pode ter implicações para o diagnóstico e encaminhamentos futuros. Uma coleta de informações desestruturada pode levar a uma compreensão equivocada das dificuldades do aluno (World Health Organization, 1992), resultando em encaminhamentos desnecessários ou equivocados.

O processo de adaptação na Educação Infantil, por sua natureza, já é desafiador para qualquer criança (Brasil, 2016). Para uma criança com TEA, esses desafios são amplificados. A clareza de um protocolo ajuda a diferenciar o que é um desafio esperado do processo de adaptação e o que é uma necessidade específica do autismo que demanda uma intervenção direcionada (Moran, 2013).

A clareza proporcionada pelas diretrizes serve também como um mecanismo de formação em serviço. Ao seguir o roteiro do protocolo, o professor é levado a refletir sobre aspectos do desenvolvimento que talvez não considerasse, em um movimento que dialoga com as discussões sobre a formação continuada (Gentil & Costa, 2011). O próprio ato de preencher o protocolo com a família é um ato pedagógico.

Essa perspectiva formativa é corroborada por Freire (1996), que afirma que "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender". O diálogo estruturado pelo protocolo entre família e professor é um espaço privilegiado para essa troca, onde o professor aprende sobre o aluno e a família aprende sobre o contexto escolar, em um processo de construção conjunta de conhecimento.

A necessidade de diretrizes claras se torna ainda mais premente quando consideramos o aumento do número de diagnósticos de TEA (Almeida & Neves, 2020). O fato é que o número de alunos com autismo matriculados na rede regular tem crescido, tornando a improvisação uma estratégia insustentável a longo prazo.

As escolas precisam evoluir de um modelo de "inclusão por acaso" para um modelo de "inclusão por design" (Valente, 2019). Isso significa planejar intencionalmente estruturas e ferramentas que garantam a qualidade do atendimento. O protocolo de acolhimento é uma peça-chave nesse design institucional, um componente da arquitetura de uma escola verdadeiramente inclusiva.

É essencial frisar, como defende Crochík (2012), que a responsabilidade pela inclusão não pode recair unicamente sobre os ombros do professor; é uma responsabilidade institucional. Por isso, as diretrizes devem ser parte de uma política que envolve formação, suporte da gestão e alocação de recursos (Graziela, 2019).

A inclusão escolar não é um favor, nem uma concessão. É um direito. E como todo direito, exige condições para sua efetivação. Não basta abrir a porta da escola; é preciso derrubar os muros do preconceito, da desinformação e da falta de preparo. Isso requer um investimento sério e contínuo na formação de professores, na adaptação de currículos e na criação de uma cultura de acolhimento que permeie todas as instâncias da vida escolar. (Almeida, 2008, p. 45).

É imperativo sublinhar que este instrumento foi concebido como um recurso de mediação pedagógica, e não de fiscalização técnica. Sua finalidade não é prescrever uma 'receita' universal, o que afrontaria a categoria da singularidade. Compreende-se aqui a singularidade não como um isolamento, mas como a síntese das múltiplas determinações que constituem o sujeito. Portanto, o protocolo atua como uma diretriz flexível que organiza o trabalho docente, permitindo que o professor adapte o acolhimento às necessidades específicas de cada estudante, garantindo o respeito à sua constituição subjetiva única, em oposição a qualquer tentativa de padronização massificadora.

Nessa seara, a necessidade de diretrizes claras para o acolhimento e adaptação de alunos com TEA na Educação Infantil é inequívoca, justificando-se por razões pedagógicas, legais, éticas e humanas (Carneiro, 2012; Santos & Elias, 2018). Tais diretrizes são essenciais para garantir a segurança do aluno, fortalecer a parceria com a família, instrumentalizar a prática docente e qualificar a escola como uma instituição inclusiva.

A ausência dessas diretrizes perpetua um modelo de improvisação que gera insegurança e inconsistência, violando o princípio da equidade (Moura, 2020). A criação de um protocolo, portanto, não é um fim em si mesmo, mas um meio poderoso para transformar o primeiro contato do aluno com a escola em uma experiência positiva, estabelecendo as bases para uma jornada educacional de sucesso.

A verdadeira inclusão transcende a simples presença física do aluno na sala de aula. Ela se manifesta na qualidade das interações, na adaptação das práticas pedagógicas e, fundamentalmente, no sentimento de pertencimento que a criança desenvolve em relação à comunidade escolar. Para que isso ocorra, é preciso que o primeiro passo, o acolhimento, seja dado com planejamento, intencionalidade e, acima de tudo, com um profundo respeito pela singularidade de cada sujeito. (Silva, 2020, p. 78).

Assim, que a elaboração de um protocolo de acolhimento inicial é uma resposta direta aos desafios identificados (Fiorini, 2017). Representa um passo fundamental para mover a rede de ensino de uma cultura de improviso para uma cultura de planejamento e excelência no atendimento educacional inclusivo.

7.2 O PAPEL DO PROTOCOLO NO SUPORTE AOS PROFESSORES E EQUIPE ESCOLAR

A inserção de um aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula regular inaugura um território de complexidades e desafios que, para a vasta maioria dos educadores, é marcado por uma profunda insegurança. As vozes dos professores de Juara-MT, que ressoam as angústias de docentes por todo o país, foram unânimes e contundentes ao apontar a "falta de conhecimento técnico" como a barreira primordial para uma prática inclusiva de qualidade. Nesse contexto de vulnerabilidade profissional, o "Protocolo de Atendimento Inicial para Estudantes com Autismo" foi meticulosamente concebido não como um manual de regras inflexíveis ou um instrumento de controle burocrático, mas como uma ferramenta fundamental de suporte, um recurso prático e tangível para empoderar o professor, instrumentalizar a equipe escolar e qualificar a ação pedagógica desde o seu momento mais crítico: o primeiro contato.

O protocolo atua, em sua função mais imediata, como um potente redutor da angústia e da sobrecarga cognitiva que recaem sobre o educador. A chegada

de um novo aluno com TEA frequentemente dispara no professor a paralisante pergunta: "Por onde devo começar?". A ausência de um roteiro claro, como diagnosticado, lança o profissional em um ciclo extenuante de tentativa e erro, um processo que não apenas gera um enorme desgaste emocional, mas que também coloca em risco a adaptação e o bem-estar do aluno (Heck, 2019). O protocolo intervém nesse vácuo, oferecendo um ponto de partida seguro e estruturado, um mapa inicial que guia o professor na coleta das informações mais cruciais para sua prática, conferindo-lhe uma base sólida sobre a qual construir sua relação com o estudante e, conseqüentemente, uma maior sensação de competência profissional.

É imperativo sublinhar que este instrumento foi concebido como um recurso de mediação pedagógica, e não de fiscalização técnica. Sua finalidade não é prescrever uma "receita" universal, o que afrontaria a categoria da singularidade. Compreende-se aqui a singularidade não como um traço isolado de personalidade, mas como a síntese das múltiplas determinações (biológicas, sociais e históricas) que constituem o sujeito. Portanto, o objetivo do protocolo é fornecer os subsídios para que o professor, no exercício de sua autonomia, possa construir um planejamento responsivo a essa constituição única. Ele representa a transição de uma prática baseada na intuição para uma prática intencional, fundamentada no conhecimento profundo das condições objetivas do aluno (Cury, 2018).

O protocolo assume, portanto, um papel central como dispositivo de formação em serviço. As entrevistas com os docentes revelaram uma demanda expressiva e transversal por capacitação prática e contextualizada, vazios que os modelos tradicionais de formação continuada raramente preenchem (Leite et al., 2018). O ato de aplicar o protocolo conduzindo a entrevista com a família e sistematizando informações sobre rotinas e sensibilidades constitui-se, por si só, como um ato formativo. Ele instrumentaliza o docente a "aprender a olhar", deslocando seu foco do déficit (o que o aluno não tem) para as potencialidades e necessidades de suporte (o que o aluno precisa).

Essa perspectiva formativa dialoga diretamente com a pedagogia da práxis de Paulo Freire (1996). Para o autor, a práxis não é o simples fazer

(ativismo) nem o simples pensar (intelectualismo), mas a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. O protocolo instiga essa práxis ao romper com o automatismo do cotidiano: ele obriga o professor a investigar a realidade do aluno (ação), analisar criticamente os dados coletados (reflexão) e, conseqüentemente, reorganizar seu ambiente e método de ensino (transformação). Assim, o instrumento converte o desafio da inclusão em uma oportunidade contínua de qualificação da consciência crítica docente.

Ao sistematizar a coleta de informações essenciais, o protocolo serve como um "andaime" para a prática docente, um conceito caro à teoria sociointeracionista de Vygotsky (1987). Assim como um andaime oferece o suporte necessário para a construção de um edifício, o protocolo oferece uma estrutura de apoio que confere segurança ao professor para edificar sua relação com o aluno e seu plano de ensino. Para o professor que, com honestidade e coragem, admite atuar de forma empírica por falta de orientação, como foi o caso da docente do 5º ano, o protocolo é o suporte inicial que lhe permite começar a construir uma prática mais técnica, segura e intencional.

Este instrumento fortalece, de maneira concreta e visível, o princípio da corresponsabilidade, tão essencial à filosofia da educação inclusiva defendida por Mantoan (2006). A inclusão não pode, sob nenhuma hipótese, ser uma tarefa solitária do professor da sala regular. Ela demanda, por sua própria natureza, uma articulação coesa e colaborativa de toda a equipe escolar. O protocolo foi, portanto, desenhado para ser um documento dinâmico e compartilhado, uma fonte de informação centralizada que deve ser acessada e alimentada pelo coordenador pedagógico, pelo diretor, pelo professor de apoio, pelos professores de áreas específicas (como artes e educação física) e por eventuais profissionais que venham a interagir com o aluno.

Essa socialização da informação é vital para construir a coerência no atendimento, um fator de extrema importância para a criança com TEA, que tanto necessita de previsibilidade. Um professor de educação física que sabe, através da consulta ao protocolo, que o aluno possui dificuldades de planejamento motor ou hipersensibilidade a apitos, pode adaptar sua aula de forma proativa, evitando situações de frustração, exclusão ou sobrecarga sensorial (Brasil, 2017). Sem

essa informação compartilhada, cada profissional é forçado a "reinventar a roda", um processo ineficiente que gera inconsistências na abordagem, as quais são profundamente desorganizadoras para a criança.

O protocolo, portanto, funciona como um catalisador para a formação de uma rede de apoio interna na escola. Ele fomenta a comunicação sistemática e a colaboração entre os diferentes profissionais, fazendo com que a inclusão daquele aluno se torne um projeto coletivo da instituição, e não apenas a responsabilidade isolada e, por vezes, esmagadora, de um único professor (Conselho Federal de Psicologia, 2019). Ele auxilia na construção do que Baptista, Vasques e Rublescki (2003) denominam de "comunidade de aprendizagem", onde todos os membros aprendem e ensinam mutuamente em prol do desenvolvimento integral do aluno.

Adicionalmente, o protocolo legitima e operacionaliza a tão almejada parceria com a família. Ele cria um canal oficial e estruturado para a troca de saberes, reconhecendo formalmente os pais como detentores de um conhecimento insubstituível sobre a singularidade de seus filhos. Ao seguir o roteiro de perguntas do protocolo, o professor não está apenas coletando dados; está enviando uma poderosa mensagem de que a escola valoriza e necessita do saber da família. Essa postura de escuta ativa e respeitosa é o primeiro e mais crucial passo para a construção de uma relação de confiança mútua (Freire, 1996).

Mantoan (2006) crítica de forma veemente o modelo escolar historicamente hierárquico, que se fecha em seus próprios saberes técnicos e trata a família como um agente passivo ou, pior, como a origem dos "problemas" do aluno. A autora propõe uma ruptura radical com essa visão, defendendo uma relação horizontal, de parceria genuína, que só pode ser edificada sobre o respeito e a valorização mútua dos diferentes saberes. O protocolo é, nesse contexto, a ferramenta que materializa essa proposta filosófica:

A parceria entre família e escola na inclusão é um ato político. Ela desafia a lógica burocrática da instituição escolar, que prefere relações formais e distantes, e confronta o preconceito que ainda vê a família da pessoa com deficiência como "problema" ou "disfuncional". Construir essa ponte significa lutar contra a fragmentação do cuidado, contra a hierarquia dos saberes e contra a desresponsabilização do Estado. É um trabalho artesanal, diário, que exige coragem para expor

vulnerabilidades e generosidade para acolher as do outro, em nome de um bem maior: o direito do aluno a pertencer (Mantoan, 2006, p. 112).

O protocolo constitui-se como o dispositivo estruturante dessa construção pedagógica singular. Ele fornece os subsídios técnicos e a organização necessária para que o professor e a família possam, juntos, articular a rede de apoio em torno da criança. Dessa forma, o instrumento transforma a boa intenção da parceria, muitas vezes restrita ao discurso, em uma práxis institucionalizada, garantindo que a colaboração ocorra de forma sistemática, qualificada e devidamente documentada.

Além disso, o instrumento serve como uma forma de documentação e memória institucional. As informações ricas e detalhadas registradas no protocolo inicial constituem um dossiê valioso que deve acompanhar o aluno ao longo de toda a sua trajetória escolar. A cada mudança de ano letivo ou de professor, o novo docente não precisará partir do zero absoluto. Ele terá acesso a um histórico detalhado sobre o perfil do aluno, suas estratégias de sucesso e seus desafios, garantindo a continuidade do trabalho pedagógico e, crucialmente, evitando que a família seja submetida ao processo exaustivo de, como desabafou uma das mães entrevistadas, "ficar repetindo a cada novo professor" as mesmas informações vitais.

Para a equipe gestora, o protocolo é uma ferramenta de gestão pedagógica de alto valor. Ele permite monitorar a qualidade do acolhimento inicial em toda a escola, identificar de forma mais precisa as necessidades de formação para a equipe e mediar eventuais conflitos entre família e professores com base em informações objetivas e documentadas. Ele confere um nível de profissionalismo e transparência ao processo de inclusão que a informalidade não permite (Cury, 2018).

O sentido pedagógico do protocolo é, talvez, seu aspecto mais transformador. Ele não é, e não deve ser visto como, um mero formulário cadastral ou uma anamnese clínica. Cada item do protocolo foi cuidadosamente pensado para gerar uma reflexão de natureza pedagógica. Ao perguntar sobre o hiperfoco do aluno, o professor é imediatamente levado a pensar em como pode utilizar esse interesse como uma porta de entrada para o currículo, como

uma ponte para a aprendizagem (Battisti, 2020). Ao investigar as sensibilidades sensoriais, ele é instigado a refletir criticamente sobre a organização física e sonora de sua própria sala de aula.

O protocolo, portanto, redireciona o olhar do professor. Em vez de focar-se exclusivamente no laudo médico e nas "deficiências" ou "dificuldades" do aluno, ele é guiado a enxergar a criança em sua complexa e rica totalidade: seus gostos, seus medos, suas potências, suas formas únicas de se comunicar, de aprender e de estar no mundo. É uma ferramenta que promove uma avaliação diagnóstica de caráter eminentemente pedagógico, e não clínico, o que está em perfeita sintonia com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que preza pela superação do modelo médico em favor de uma abordagem educacional.

Finalmente, em uma dimensão mais prática, o protocolo oferece ao professor uma forma de proteção e respaldo profissional. Ao documentar de forma detalhada o processo de acolhimento, a escuta da família e o planejamento inicial baseado nas informações coletadas, o professor cria um registro robusto de sua prática diligente, informada e colaborativa. Diante de eventuais questionamentos, conflitos ou avaliações, ele tem como demonstrar que sua ação foi pautada por um processo investigativo cuidadoso e realizado em parceria com os principais interessados.

Em síntese, o papel do protocolo no suporte aos professores e à equipe escolar é profundamente multifacetado e sinérgico. Ele é, ao mesmo tempo, um guia prático que reduz a ansiedade e a incerteza; uma ferramenta de formação em serviço que qualifica a prática diária; um catalisador de colaboração que fortalece a rede de apoio interna; um instrumento de mediação que solidifica a parceria com a família; e um dispositivo pedagógico que humaniza e aprofunda o olhar sobre o aluno. Ele não equipa os professores com respostas prontas, mas com as perguntas certas e com um método para que eles possam, junto com a família, construir as melhores e mais singulares respostas para cada estudante.

7.3 BENEFÍCIOS PARA OS ESTUDANTES, FAMÍLIA E INSTITUIÇÃO DE ENSINO

A implementação de um protocolo de atendimento inicial, ao instrumentalizar e dar segurança à equipe escolar, reverbera de forma positiva e sistêmica, gerando um efeito cascata de benefícios que impacta diretamente todos os pilares da comunidade educacional. A estruturação e a humanização da porta de entrada da criança com TEA na escola não é um ato isolado; é o lançamento da pedra fundamental para a construção de uma cultura de inclusão mais robusta, segura e genuinamente eficaz. Os benefícios dessa prática se desdobram em três eixos interdependentes e que se retroalimentam: o bem-estar e o desenvolvimento do estudante, o fortalecimento e a segurança da família, e a qualificação e o aprimoramento da instituição de ensino como um todo.

Para o estudante com TEA, que está no centro de todo o processo, o principal e mais imediato benefício é a redução da ansiedade através da previsibilidade. O ambiente escolar, com sua miríade de estímulos sociais, sonoros e visuais, pode ser um campo minado sensorial para uma criança com autismo. Um acolhimento planejado, onde a rotina é apresentada de forma clara e visual, os espaços são introduzidos gradualmente, as regras sociais são explicitadas e as sensibilidades do aluno são conhecidas e respeitadas desde o primeiro minuto, cria uma transição infinitamente mais suave e segura (Matos & Mendes, 2015).

Essa previsibilidade diminui drasticamente a probabilidade de ocorrência de crises comportamentais. É crucial entender, como a literatura especializada aponta, que muitas dessas crises não são "sintomas" do autismo, mas sim respostas compreensíveis a um ambiente percebido como caótico, imprevisível e ameaçador. Ao tornar o ambiente mais legível e seguro para a criança, o protocolo atua de forma preventiva, e não apenas reativa.

Um processo de adaptação bem-sucedido, mediado pelas informações do protocolo, permite que o aluno se sinta seguro mais rapidamente. A segurança emocional, como postulado por teóricos do desenvolvimento como Vygotsky

(1987), é a base indispensável para a exploração, a curiosidade e a aprendizagem. Quando o estudante não precisa gastar toda a sua energia e recursos cognitivos tentando decifrar e se defender de um ambiente hostil ou incompreensível, ele pode direcionar essa energia para o que realmente importa: engajar-se nas atividades propostas, interagir com os colegas e se desenvolver plenamente.

Essa segurança só se efetiva porque o protocolo garante que o aluno seja visto e respeitado em sua singularidade desde o primeiro dia, operando um deslocamento no olhar docente. Ao invés de ser recepcionado e identificado primariamente pela abstração do laudo como "o aluno com autismo", ele é acolhido em sua concretude: como "o Pedro, que adora trens, se acalma balançando suavemente, se comunica melhor por imagens e não gosta do barulho do sinal". Essa abordagem profundamente personalizada válida sua identidade e promove o sentimento de pertencimento, que é o cerne da verdadeira inclusão. Como adverte Silva (2020), a inclusão não se resume à matrícula,

A verdadeira inclusão transcende a simples presença física do aluno na sala de aula. Ela se manifesta na qualidade das interações, na adaptação das práticas pedagógicas e, fundamentalmente, no sentimento de pertencimento que a criança desenvolve em relação à comunidade escolar. Para que isso ocorra, é preciso que o primeiro passo, o acolhimento, seja dado com planejamento, intencionalidade e, acima de tudo, com um profundo respeito pela singularidade de cada sujeito (Silva, 2020, p. 78).

Consequentemente, o protocolo facilita a construção de uma aprendizagem dotada de sentido pessoal. O professor, munido de informações ricas sobre os interesses específicos e o hiperfoco do aluno, pode qualificar sua mediação pedagógica, adaptando o currículo de forma intencional. Ele pode utilizar os temas de interesse da criança como 'pontes' (ferramentas semióticas) para os conteúdos acadêmicos, aumentando o engajamento e a volição do estudante (Battisti, 2020). Aprender sobre frações usando pizzas pode ser didático, mas para uma criança cujo hiperfoco é o sistema solar, aprender sobre frações dividindo planetas e luas transforma o conteúdo abstrato em

conhecimento concreto e motivador. O protocolo fornece ao professor os subsídios necessários para realizar essa transposição didática com segurança.

Para a família, os benefícios são igualmente profundos e se iniciam com o poderoso sentimento de ser ouvida, respeitada e valorizada. Como foi expresso de forma tão eloquente por uma das mães entrevistadas, a exaustão de ter que repetir incessantemente as mesmas informações vitais a cada novo professor, a cada novo ano, é imensa. O protocolo oferece um canal oficial, digno e estruturado para que o conhecimento ímpar que a família possui seja registrado, centralizado e, acima de tudo, utilizado. Esse ato de escuta qualificada é a demonstração mais concreta de que a escola vê a família como uma parceira essencial, e não como um mero apêndice do processo.

Essa validação inicial constrói um alicerce sólido de confiança. Uma família que percebe a escola como competente, organizada e genuinamente comprometida com o bem-estar de seu filho tende a ser uma parceira mais engajada, aberta e colaborativa (Heck, 2019). Isso reduz a ansiedade parental, que é altíssima nesse momento de transição, e permite que a relação com a escola seja pautada pela cooperação e pela soma de esforços, em vez da desconfiança ou da necessidade de uma vigilância constante para garantir que os direitos de seu filho sejam cumpridos.

O protocolo também alivia parte do fardo da advocacia que recai desproporcionalmente sobre os ombros dos pais. Ao institucionalizar a coleta de informações importantes, a escola assume proativamente sua responsabilidade de conhecer o aluno, em vez de deixar essa tarefa inteiramente a cargo da iniciativa e da insistência da família. Isso equilibra a relação de poder e posiciona a escola como uma aliada ativa na garantia do direito a uma educação adaptada, conforme preconiza a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

A comunicação, espinha dorsal de qualquer parceria bem-sucedida, torna-se mais clara, objetiva e eficaz. O protocolo estabelece, desde o início, um precedente para um diálogo transparente e focado no bem-estar do aluno. Ele define as bases para uma comunicação que, como defende Borges (2020), deve ser um processo contínuo e proativo, e não um evento esporádico e reativo, que só acontece quando surgem problemas:

A comunicação entre a família e a escola de uma criança com autismo não pode ser um evento, mas um processo; não pode ser reativa, ocorrendo apenas quando surgem problemas, mas proativa e contínua. É por meio dessa troca fluida que se constrói um retrato tridimensional da criança, permitindo que as estratégias pedagógicas dialoguem com as intervenções terapêuticas e com a dinâmica doméstica. Uma comunicação falha ou fragmentada gera mundos desconectados, nos quais a criança é forçada a transitar, muitas vezes de forma confusa e ansiogênica. A comunicação integrada, ao contrário, tece uma rede de segurança e coerência em torno da criança. (Borges, 2020, p. 104).

O protocolo consolida-se, portanto, como o instrumento materializador da categoria analítica aqui denominada “Rede de Segurança e Coerência”. Ele assegura que o fluxo de informações cruciais supere a informalidade das “conversas de corredor”, estabelecendo um alinhamento técnico e ético desde o primeiro contato. Esse processo institucionaliza a parceria e legitima a família, que deixa de ser uma mera solicitante externa para se tornar, de fato e de direito, sujeito político e coautora do projeto educacional de seu filho.

Para a instituição de ensino, a adoção de um protocolo representa um inequívoco salto de qualidade em suas práticas inclusivas, com benefícios organizacionais e reputacionais. O primeiro benefício é a padronização de um nível mínimo de excelência no acolhimento. Isso combate diretamente o “cenário de sorte ou azar” revelado nas entrevistas, garantindo o princípio da equidade no atendimento. A qualidade da experiência do aluno e da família deixa de depender da iniciativa, da experiência ou da sensibilidade individual de um professor para se tornar um direito garantido pela política e pela prática da escola.

A implementação do protocolo sinaliza um compromisso ético e profissional com a inclusão, fortalecendo a imagem e a reputação da instituição perante a comunidade. Uma escola que demonstra ter processos claros, organizados e humanizados para acolher a diversidade se torna uma referência de qualidade, qualificando seus serviços e atraindo a confiança de outras famílias (Cury, 2018). É um movimento estratégico que troca a cultura da improvisação pela cultura da profissionalização e do planejamento.

Outro benefício crucial, de ordem prática e administrativa, é a criação de uma memória institucional. O protocolo, uma vez preenchido e arquivado de forma adequada, serve como um registro vivo que transcende a alta rotatividade de profissionais, tão comum na educação. Ele garante a continuidade do cuidado e do planejamento pedagógico ao longo dos anos, consolidando o conhecimento adquirido sobre o aluno dentro da própria instituição. Isso é fundamental para um planejamento de longo prazo e para evitar o desperdício de tempo e energia que ocorre quando, a cada novo ano letivo, o processo de descoberta do aluno recomeça do zero.

A adoção do protocolo fomenta, de dentro para fora, uma cultura de colaboração e de responsabilidade compartilhada. Ele "força" a inclusão a ser pensada e executada de forma coletiva, envolvendo a gestão, a coordenação e todo o corpo docente. Como adverte de forma contundente Crochík (2012), a responsabilidade pela inclusão não pode ser delegada ou relegada a um único professor; ela é, e deve ser, intrinsecamente institucional. O protocolo é uma ferramenta que ajuda a distribuir e a organizar essa responsabilidade.

A inclusão escolar não é um favor, nem uma concessão. É um direito. E como todo direito, exige condições para sua efetivação. Não basta abrir a porta da escola; é preciso derrubar os muros do preconceito, da desinformação e da falta de preparo. Isso requer um investimento sério e contínuo na formação de professores, na adaptação de currículos e na criação de uma cultura de acolhimento que permeie todas as instâncias da vida escolar. (Almeida, 2008, p. 45).

O protocolo é uma ferramenta concreta e poderosa para "derrubar os muros da desinformação e da falta de preparo" mencionados por Almeida (2008). Ele é a materialização da "cultura de acolhimento" que deve permear todas as instâncias da instituição.

Do ponto de vista da gestão escolar, o protocolo serve como um eficaz mecanismo de prevenção e mediação de conflitos. Ao estabelecer uma comunicação clara, registrar os combinados iniciais e alinhar as expectativas desde o princípio, muitos dos ruídos e mal-entendidos que costumam gerar atritos entre a família e a escola podem ser evitados na sua origem. E quando as divergências surgem, o que é natural, o protocolo fornece uma base objetiva e documentada para o diálogo e a busca de soluções.

Por fim, a implementação do protocolo alinha a prática cotidiana da escola com as mais avançadas e humanistas diretrizes legais e pedagógicas. Ele operacionaliza, no chão da escola, o que a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008) preconizam em termos de parceria com a família, de planejamento individualizado e de superação do modelo médico. É a demonstração prática de que a escola não está apenas cumprindo a lei formalmente, por obrigação, mas está genuinamente engajada em sua essência e em seu propósito.

Conclui-se, portanto, que os benefícios da implementação do protocolo são inegavelmente sistêmicos e interdependentes. Um estudante mais calmo, seguro e compreendido facilita imensamente o trabalho do professor e melhora a dinâmica de toda a turma. Um professor mais seguro, preparado e apoiado oferece um ensino de melhor qualidade, o que beneficia diretamente o aluno e tranquiliza a família. Uma família mais confiante, ouvida e parceira colabora mais efetivamente com a escola, enriquecendo todo o processo. E uma instituição que profissionaliza suas práticas e fortalece sua cultura inclusiva cumpre com mais eficácia sua função social, beneficiando a todos, sem exceção. O protocolo, este produto, transcende sua natureza de documento; ele é um dispositivo que reconfigura relações, qualifica processos e coloca o direito inalienável do aluno a um acolhimento digno e a uma educação de excelência no centro de toda a ação escolar.

7.4 MODELOS EXISTENTES DE PROTOCOLOS EDUCACIONAIS E SUAS LIMITAÇÕES

A proposição do Protocolo de Atendimento Inicial para Pessoas com Transtorno do Espectro não emerge de um vácuo de práticas ou instrumentos educacionais. Pelo contrário, sua concepção parte de um reconhecimento e de uma análise crítica dos modelos de planejamento já existentes e consolidados no cenário da educação inclusiva brasileira. Instrumentos como o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), o Plano Educacional Individualizado (PEI) ou o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) representam avanços significativos na tentativa de materializar uma educação que respeite a singularidade de cada aprendiz.

Esses planos são a expressão máxima do planejamento pedagógico direcionado ao público da educação especial. Eles são concebidos para traçar metas de aprendizagem, definir estratégias pedagógicas, prever recursos de acessibilidade e estabelecer critérios de avaliação, alinhando a prática da sala de aula regular e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) às necessidades específicas do estudante (Brasil, 2008). Sua existência é um marco que formaliza o compromisso da escola com o desenvolvimento de todos.

A relevância desses instrumentos é inquestionável. Eles fornecem uma estrutura para o trabalho docente, promovem a reflexão sobre a prática e servem como um documento norteador que pode (e deve) ser construído em colaboração com a família e a equipe multidisciplinar, quando existente. Em sua essência, um PEI ou PDI bem elaborado é a tradução do direito à educação em um plano de ação concreto e individualizado, como preconiza a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015).

Sob uma perspectiva teórica, esses planos dialogam diretamente com os pressupostos sociointeracionistas. Ao focar no desenvolvimento potencial do aluno e na organização de suportes e mediações para que ele avance, o PDI materializa a noção vygotskiana de atuação na Zona de Desenvolvimento Proximal (Vygotsky, 1987). Ele é a ferramenta que permite ao professor planejar intencionalmente os "andaimes" necessários para que o aluno construa novos conhecimentos e habilidades.

Contudo, apesar de sua importância estrutural e de seu valor inegável para o planejamento de médio e longo prazo, uma análise aprofundada de sua aplicação prática e de seu propósito intrínseco revela limitações significativas, especialmente no que tange ao momento mais sensível e fundacional da jornada escolar: o acolhimento e a adaptação inicial. É precisamente nesse gargalo que o produto educacional se justifica e se diferencia.

A principal e mais crítica limitação desses modelos é de ordem temporal. O PDI/PEI, por sua própria natureza, é um documento elaborado após um período inicial de avaliação e observação do aluno no ambiente escolar. A professora do AEE, em conjunto com o professor regente, precisa de tempo para

conhecer o estudante, identificar suas potencialidades, barreiras e estilo de aprendizagem antes de poder traçar metas pedagógicas realistas e pertinentes.

Este período de observação, que pode durar semanas ou até mesmo meses, cria um perigoso hiato. Durante essa fase inicial, o professor da sala regular, que é quem convive diariamente com o aluno, pode se encontrar sem informações estruturadas, atuando com base na intuição e no empirismo, como foi admitido por uma das professoras entrevistadas. A criança, por sua vez, está imersa em um ambiente novo e desafiador sem que a equipe tenha ainda o conhecimento aprofundado para mediar sua adaptação de forma eficaz.

É nesse "limbo" temporal que se instalam a insegurança do professor, a angústia da família e o estresse do aluno. O acolhimento, que deveria ser um processo planejado e informado, torna-se reativo, uma sucessão de tentativas e erros que podem gerar experiências negativas e difíceis de reverter. Como adverte Heck (2019), o momento inicial do ingresso na escola é o alicerce sobre o qual toda a colaboração futura será construída e erguido sobre a incerteza e a improvisação é, por definição, frágil.

Uma segunda limitação fundamental reside no foco do instrumento. O PDI/PEI é, em sua essência, um documento de planejamento pedagógico e suas metas são tipicamente acadêmicas, sociais e de autonomia, como por exemplo: "reconhecer as letras do alfabeto", "iniciar interações com os colegas durante as brincadeiras" ou "aprender a amarrar os sapatos". Ele responde à pergunta: "O que e como vamos ensinar a este aluno ao longo do bimestre/ano?".

Essa finalidade, embora crucial, não contempla as informações de natureza mais imediata e prática que são vitais para o acolhimento. Um PEI raramente conterá informações como: "ele se acalma instantaneamente ao segurar seu boneco azul", "o som do liquidificador na cozinha da escola é um gatilho para crises", "ele sinaliza que precisa ir ao banheiro balançando as pernas de forma repetitiva" ou "seu hiperfoco em sistema solar pode ser usado como recompensa após a conclusão de uma tarefa".

São exatamente essas informações, que dizem respeito à regulação emocional, ao perfil sensorial e às formas idiossincráticas de comunicação, que fazem toda a diferença nos primeiros dias e semanas. Elas são a chave para

prevenir crises, estabelecer um vínculo de confiança e criar um ambiente de segurança no qual a aprendizagem, objetivo final do PEI, possa eventualmente florescer. O PAIPTEA, portanto, não visa substituir o PEI, mas sim precedê-lo, respondendo a uma pergunta anterior e mais urgente: "Quem é este aluno e como podemos fazer com que ele se sinta seguro e compreendido em nossa escola, aqui e agora?".

A terceira limitação, de ordem epistemológica e relacional, diz respeito ao lócus predominante do conhecimento. Embora a legislação e a teoria pedagógica incentivem a participação da família, a cultura escolar ainda confere ao PDI/PEI um caráter de documento técnico, elaborado por especialistas da educação. Sua linguagem e estrutura são, muitas vezes, centradas no "saber técnico" da escola, o que pode intimidar ou silenciar a família, colocando-a em uma posição de mera espectadora ou validadora de um plano já pré-concebido pela equipe.

O produto educacional inverte essa lógica. Ele parte do pressuposto de que o conhecimento mais essencial para o acolhimento inicial reside na família. Ele é estruturado para ser uma ponte que traduz o "saber vivencial" dos pais em informações acionáveis para os professores. Ele legitima a família como a principal especialista na singularidade de seu filho, promovendo uma relação mais horizontal e dialógica desde o princípio, como postulado por Paulo Freire.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. [...] Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. [...] É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. (Freire, 1996, p. 25).

Aplicando o pensamento freiriano, o PDI/PEI, em sua prática mais tradicional, corre o risco de se tornar um ato de "transferir" um plano para a família. O produto educacional, por outro lado, é concebido como o ato de "criar as possibilidades" para a construção conjunta do conhecimento sobre a criança, onde a família ensina a escola sobre seu filho, e a escola, ao aprender, se reforma e se prepara para poder ensinar.

Uma quarta limitação refere-se à burocratização e à fragmentação do instrumento. Na realidade de muitas redes de ensino, o PDI/PEI torna-se um documento burocrático, preenchido pelo professor do AEE para cumprir uma exigência legal, mas que nem sempre dialoga com a prática cotidiana do professor da sala regular. Ele fica, por vezes, restrito à sala de recursos, e suas diretrizes não se capilarizam para todos os espaços e tempos da vida escolar da criança.

A análise das falas dos professores de Juara-MT evidencia essa fragmentação. A responsabilidade pelo planejamento adaptado parece, em muitos momentos, delegada ao profissional de apoio ou ao AEE, enquanto o professor regente, que passa a maior parte do tempo com o aluno, sente-se despreparado. O PAIPTEA, por ser um protocolo de acolhimento institucional, foi pensado para ser um documento da escola como um todo, de conhecimento obrigatório e compartilhado por toda a equipe que terá contato com a criança.

Mantoan (2006) crítica de forma contundente a ideia de que a inclusão se resolve com planos e especialistas que atuam de forma isolada, ela defende uma transformação da cultura escolar, na qual a responsabilidade pelo aluno com deficiência é de todos.

A inclusão não se compadece com a manutenção de estruturas educacionais segregadas, mesmo que sob o rótulo de 'especializadas'. A responsabilidade pela educação de todos os alunos é da escola regular, e não de um professor ou de uma sala à parte. Enquanto o planejamento e a prática para o aluno com deficiência forem vistos como um apêndice, como algo que pertence a um especialista, e não como parte integrante do projeto pedagógico da escola, a inclusão não passará de um discurso vazio, uma integração precária que mantém intactas as barreiras à participação e à aprendizagem (Mantoan, 2006, p. 88).

Os PDI/PEIs, quando não são devidamente integrados à prática de toda a escola, correm o risco de se tornarem essa "estrutura segregada" dentro do planejamento, um documento "do especialista". O produto educacional, ao focar no momento da entrada, busca garantir que, desde o primeiro dia, o conhecimento sobre o aluno seja socializado e a responsabilidade por seu bem-estar seja assumida coletivamente.

Ademais, é preciso reconhecer que muitos modelos existentes são excessivamente focados nos déficits. Inspirados em uma lógica ainda próxima do modelo médico, alguns formulários de PDI dedicam grande parte de seu espaço a listar as dificuldades e os comportamentos "inadequados" do aluno, com menor ênfase em suas potências, interesses e habilidades. Essa abordagem pode reforçar um olhar estigmatizante sobre a criança.

Assim, esse produto foi intencionalmente estruturado para começar pelos pontos fortes. Seções inteiras são dedicadas a investigar os interesses, os hiperfocos e as habilidades do aluno, pois compreendemos que é a partir deles que se constrói o vínculo e se abrem as portas para a aprendizagem (Battisti, 2020). O foco não é "consertar" a criança, mas compreendê-la para adaptar o ambiente a ela.

Outra limitação prática dos modelos existentes é a sua complexidade. Muitas vezes, são documentos extensos, com terminologia técnica, que demandam um tempo considerável para sua elaboração. Isso é justificável para um planejamento anual, mas inviável para a necessidade de informações rápidas e essenciais do acolhimento. O produto educacional foi desenhado para ser um instrumento objetivo, conciso e de linguagem acessível, que possa ser preenchido em um único encontro de acolhimento e cujas informações possam ser rapidamente assimiladas por toda a equipe.

Ele funciona como um "guia de referência rápida" para os primeiros dias. Enquanto o PDI/PEI é o "manual completo" do percurso pedagógico, o PAIPTEA é o "mapa de boas-vindas", indicando os caminhos seguros e os pontos de atenção para o início da jornada.

É fundamental reiterar: a identificação dessas limitações não tem como objetivo invalidar ou descartar a importância do PDI, PEI ou PAEE. Esses instrumentos são e continuarão sendo essenciais para a organização do trabalho pedagógico a longo prazo. A crítica aqui se dirige à sua insuficiência para uma finalidade para a qual eles não foram originalmente desenhados: orientar a fase mais crítica e sensível do acolhimento inicial.

A ausência de um instrumento específico para essa fase, como o PAIPTEA, é o que gera a lacuna que esta pesquisa identificou e busca

preencher. Trata-se de reconhecer que antes de planejar o quê e o como ensinar (finalidade do PDI/PEI), é preciso saber quem é o aluno e como fazer com que ele se sinta seguro e pertencente (finalidade do PAIPTEA). Uma etapa é pré-requisito para a outra.

A implementação do PAIPTEA, portanto, qualifica a própria elaboração do PDI/PEI. As informações ricas e singulares coletadas no acolhimento servirão de base para que o PDI/PEI subsequente seja muito mais contextualizado, realista e verdadeiramente individualizado, superando o caráter genérico que muitas vezes esses planos assumem. Em suma, a análise dos modelos existentes revela que eles são ferramentas de planejamento pós-entrada, focadas em metas pedagógicas de longo prazo, com um viés frequentemente técnico-escolar. O produto educacional se posiciona como um instrumento complementar e pré-pedagógico, focado no acolhimento imediato, centrado no saber vivencial da família. Ele não concorre com os planos existentes; ele os prepara e os fundamenta.

A necessidade de um protocolo como o produto educacional reside no reconhecimento de que o direito à educação, para se efetivar, precisa começar com o direito a um acolhimento digno. Conforme nos lembra Silva (2020), a inclusão depende de um primeiro passo bem dado.

A verdadeira inclusão transcende a simples presença física do aluno na sala de aula. Ela se manifesta na qualidade das interações, na adaptação das práticas pedagógicas e, fundamentalmente, no sentimento de pertencimento que a criança desenvolve em relação à comunidade escolar. Para que isso ocorra, é preciso que o primeiro passo, o acolhimento, seja dado com planejamento, intencionalidade e, acima de tudo, com um profundo respeito pela singularidade de cada sujeito. (Silva, 2020, p. 78).

Os modelos existentes de protocolos, ao negligenciarem essa fase inicial, falham em garantir que este "primeiro passo" seja dado com a intencionalidade e o planejamento que ele exige. O produto educacional foi criado para ser exatamente esse plano, essa ferramenta de intencionalidade, garantindo que a porta de entrada na escola não seja um obstáculo, mas sim um portal para uma experiência educacional de pertencimento e sucesso.

8. PRODUTO EDUCACIONAL – PROTOCOLO DE ATENDIMENTO INICIAL PARA ESTUDANTES COM AUTISMO – PAIPTEA

A.1 Apresentação e Objetivos do Produto Educacional

Este Produto Educacional consiste na proposição de um Programa Municipal de Acolhimento e Orientação às Famílias de Crianças Atípicas, a ser desenvolvido no âmbito da rede municipal de ensino de Juara – MT. A proposta emerge das análises realizadas ao longo desta dissertação, que evidenciaram a necessidade de fortalecer o diálogo entre escola e família como estratégia fundamental para a efetivação da educação inclusiva.

O programa tem como objetivo geral promover ações sistemáticas de orientação, escuta e formação, envolvendo pais e responsáveis, professores, auxiliares de apoio, equipes pedagógicas e gestores escolares, com vistas à construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e humanizadas. De forma específica, busca-se sensibilizar a comunidade escolar acerca das especificidades das crianças atípicas, orientar as famílias sobre o funcionamento do Atendimento Educacional Especializado e das Salas de Recursos Multifuncionais, bem como fortalecer a corresponsabilização entre escola, família e Secretaria Municipal de Educação no processo de escolarização desses estudantes.



PROTOCOLO DE ATENDIMENTO INICIAL

Para Estudantes com Autismo

- PAIPTEA



Autora: Jocely Gomes

Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI

Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT

Campus - Sinop

— PROTOCOLO DE — **ACOLHIMENTO E ATENDIMENTO**

Estudantes com Transtorno do
Espectro Autista em Salas Regulares



Escola: _____

Série / Ano: _____



Data de Matrícula: _____



Profissional Responsável pelo Preenchimento: _____





Conhecendo Nosso(a) Estudante

Este espaço é dedicado a compreender quem é essa pessoa única que está chegando à nossa escola. Cada informação aqui registrada nos ajuda a proporcionar um ambiente mais acolhedor e adequado às suas necessidades individuais.



Nome completo: _____

Data de Nascimento: ____ / ____ / ____ Idade: ____ anos

Diagnóstico e/ou laudo médico (se disponível):

Contato da família / responsável legal:

Telefone: _____

E-mail: _____

 Telefone: _____

 E-mail: _____



2

Informações Compartilhadas pela Família



A parceria com a família é fundamental. Aqui registramos o que os responsáveis compartilham sobre a trajetória escolar, necessidades específicas e expectativas para esta nova etapa.

Aspecto	Informações
	Necessidades educacionais específicas relatadas _____ _____
	Histórico escolar e experiências anteriores _____ _____
	Observações da família sobre comportamento e rotina _____ _____
	Profissionais e serviços de apoio que já acompanham o(a) estudante _____ _____



Telefone: _____

E-mail: _____



3.

Informações de Saúde e Cuidados Especiais



Conhecer as necessidades de saúde do(a) estudante é **fundamental** para garantir seu bem-estar e segurança no ambiente escolar. Estas informações permitem que a equipe esteja preparada para oferecer o suporte adeq-

Aspecto	Informações
	O(a) estudante faz uso de medicação? ☐ Não ☐ Sim Em caso afirmativo, especifique: Medicamento(s): _____ Horário(s) de administração: _____ Dosagem: _____
	Possíveis efeitos colaterais ou reações que a escola deve observar: _____ _____
	Alergias ou restrições alimentares: ☐ Não ☐ Sim Especificar: _____

Condições de saúde adicionais que a escola deve conhecer:
(Exemplos. epilepsia, diabetes, asma, cardiopatias, etc.)



Contato de emergência (além do responsável legal):

Nome: _____

Telefone: _____



4.

Comunicação, Interação e Estratégias de Regulação



Compreender como o(a) estudante se comunica, interage e se regula emocionalmente é essencial para construirmos estratégias de ensino eficazes e respeitosas. Estas observações iniciais nos guiam no planejamento pedagógico individualizado.



Forma de comunicação predominante:

- ☐ Comunicação verbal fluente ☐ Comunicação verbal limitada ☐ Comunicação Não-verbal _____

Utiliza ou necessita de recursos de comunicação alternativa e aumentativa (CAA)?

- ☐ Não ☐ Sim. Quais? _____

Exemplos. PECS, aplicativos em tablet, pranchas de comunicação, gestos específicos, etc.

Sensibilidades sensoriais observadas ou relatadas:

(sons, luzes, texturas, cheiros, temperatura, movimento, multidões, etc.) _____

O(a) estudante precisa de estratégias específicas de regulação emocional/sensorial? ☐ Não

Em caso afirmativo, descreva as estratégias que funcionam:

(Exemplos, pausas sensoriais, espaço tranquilo, objetos de regulação, movimento, música, _____)

Utiliza algum objeto de foco, conforto ou autorregulação? ☐ Não ☐ Sim

Descreva o(s) objeto(s) e sua função: _____

A escola pode disponibilizar esse objeto durante as atividades? ☐ Sim ☐ Não ☐ Apenas em momentos específicos, _____



5.

Estratégias Pedagógicas Iniciais Sugeridas



Com base nas informações coletadas e nas primeiras observações, apresentamos sugestões de estratégias pedagógicas organizadas por níveis de suporte. Estas são orientações iniciais que devem ser ajustadas conforme conhecemos melhor o(a) estudante e suas necessidades específicas.

Nível 1 - Suporte Leve

Estratégias para estudantes que **demonstram autonomia em muitas situações**, mas que se beneficiam de adaptações pontuais e estruturação da rotina.

- ✓ Oferecer instruções claras, diretas e divididas em etapas simples, sempre que possível com **apoio visual**.
- ✓ Utilizar agendas visuais, calendários ou pictogramas para auxiliar na compreensão da rotina escolar e das transições entre atividades.
- ✓ Promover a interação social por meio de atividades estruturadas em duplas ou pequenos grupos, respeitando o ritmo do(a) estudante.
- ✓ Realizar observações periódicas e manter um registro simples de progressos, desafios e estratégias que funcionam bem.

Nível 2 - Suporte Moderado

Estratégias para estudantes que **necessitam de adaptações mais frequentes e estruturadas**, com maior apoio na organização das atividades e na regulação emocional.

- ✓ Planejar atividades pedagógicas adaptadas que incorporem materiais concretos, recursos visuais e exemplos práticos.
- ✓ Criar um espaço de autorregulação na sala de aula (cantinho tranquilo, com recursos sensoriais) onde o(a) estudante possa se reorganizar em momentos de sobrecarga.
- ✓ Articular com profissionais de apoio (Atendimento Educacional Especializado, fonoaudiologia, psicopedagogia) para planejar intervenções.

⚠ IMPORTANTE

Todas as ações pedagógicas devem estar alinhadas aos princípios da Educação inclusiva, conforme estabelecido no An. 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) garantindo igualdade de oportunidades, respeito às diferenças individuais e participação plena de todos os estudantes na vida escolar.



6.

Plano de Acolhimento e Acompanhamento Inicial



O período inicial de adaptação é fundamental para estabelecer vínculos, compreender as necessidades do(a) estudante e construir um ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro. Este plano orienta as primeiras semanas de convivência.

1. Acolhimento e Adaptação

- ✓ Realizar recepção individualizada e sensível, apresentando gradualmente o espaço escolar, os colegas e a rotina.
- ✓ Respeitar o tempo de adaptação do(a) estudante, observando sinais de conforto ou desconforto.
- ✓ Criar referências visuais que ajudem na familiarização com o ambiente e com as pessoas.

2. Adequações Curriculares

- ✓ Incorporar recursos visuais, materiais concretos e instruções claras e objetivas nas atividades.
- ✓ Adaptar metodologias de ensino e avaliação conforme as necessidades observadas.
- ✓ Valorizar as habilidades e interesses do(a) estudante como pontos de partida para o aprendizado.

3. Promoção da Interação Social

- ✓ Promover atividades colaborativas em duplas ou pequenos grupos, facilitando a socialização.
- ✓ Incentivar a empatia e o respeito às diferenças entre todos os estudantes da turma.
- ✓ Mediar possíveis conflitos ou mal-entendidos de forma respeitosa e educativa.

4. Monitoramento e Registro

- ✓ Manter registro de observações sobre o desenvolvimento, participação e bem-estar do(a) estudante.
- ✓ Realizar reuniões periódicas com a família para troca de informações e alinhamento de expectativas.
- ✓ Articular com a equipe multidisciplinar para avaliação e ajuste contínuo das estratégias pedagógicas.



7.

Encaminhamentos e Articulações Necessárias



O período inicial de adaptação é fundamental para estabelecer vínculos, compreender as necessidades do(a) estudante e construir um ambiente de aprendizagem acolhedor e seguro. Este plano orienta as primeiras semanas de convivência.



Fase Acolhimento e Adaptação



- ✓ Realizar recepção individualizada e sensível, apresentando gradualmente o espaço escolar, os colegas e a rotina.
- ✓ Respeitar o tempo de adaptação do(a) estudante, observando sinais de conforto ou desconforto, materiais sensoriais, oneisas.
- ✓ Criar referências visuais que ajudem na familiarização com o ambiente e com as pessoas.

Fase Adequações Curriculares



- ✓ Incorporar recursos visuais, materiais concretos e insuições. claras e elsjetivas nas atividades.
- ✓ Adaptar metodologias de ensino e avaliação conforme as necessidades observadas.

Fase Promoção da Interação Social



- ✓ Promover atividades colaborativas em duplas ou pequenos grupos, facilitando e socialização.
- ✓ Incentivar a empatia e o respeito às diferenças entre todos os estudantes da turma.
- ✓ Mediar possíveis conflitos ou mal-entendidos de forma respeitosa e educativa.

Fase Monitoramento e Registro



- ✓ Manter registro de observações sobre o desenvolvimento, participação e bem-estar do(a) estudante.
- ✓ Realizar reuniões periódicas com a família para troca de informações e alinhamento de expectativas.



8.

Observações Adicionais



Espaço para registro de informações complementares, particularidades observadas ou considerações importantes sobre o processo de acolhimento e inclusão:



9.

Responsáveis pelo Protocolo



Este protocolo foi elaborado de forma colaborativa, envolvendo diferentes profissionais comprometidos com o acolhimento e desenvolvimento integral do(a) estudante:

Profissional responsável pelo preenchimento:

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Coordenação Pedagógica:

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Professor(a) da Turma:

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Professor(a) da Turma:

Nome: _____

Assinatura: _____ Data: ____/____/____





Documento Vivo



Documento Vivo

Este protocolo é um instrumento dinâmico e deve ser revisado periodicamente à medida que conhecemos melhor o(a) estudante e suas necessidades. A inclusão é um processo contínuo de aprendizado mútuo e transformação.



A.2 Organização e Desenvolvimento da Acolhida de Pais de Estudantes TEA

O Programa Municipal de Acolhimento e Orientação às Famílias de Estudantes TEA será estruturado a partir de dois tipos de encontros complementares, organizados e acompanhados pela Secretaria Municipal de Educação de Juara, em parceria com as unidades escolares.

No primeiro molde corresponde às reuniões abertas, destinadas a todos os pais e responsáveis, professores, auxiliares e demais profissionais da educação. Esses encontros terão caráter informativo e formativo, com o objetivo de promover a sensibilização coletiva sobre a educação inclusiva, abordando temas como o direito à educação, o respeito às diferenças, as características gerais das crianças atípicas e o papel da escola e da família no processo de inclusão. As reuniões abertas deverão ocorrer preferencialmente no período que antecede o ano letivo, compreendido dentro da semana pedagógica estabelecida pela rede municipal de educação, em espaços amplos que possibilitem a participação da comunidade escolar.

O segundo refere-se às reuniões fechadas, voltadas especificamente aos pais ou responsáveis de crianças atípicas, aos professores regentes, aos professores do Atendimento Educacional Especializado e aos profissionais diretamente envolvidos nas Salas de Recursos Multifuncionais. Esses encontros terão caráter reservado e orientativo, permitindo a discussão mais aprofundada das necessidades educacionais dos estudantes, o esclarecimento sobre o funcionamento do AEE, o alinhamento de estratégias pedagógicas e o fortalecimento do vínculo entre família e escola. As reuniões fechadas deverão ocorrer de forma periódica, preferencialmente a cada bimestre, respeitando a confidencialidade das informações.

A.3 Avaliação e Contribuições do Produto Educacional

A avaliação do Produto Educacional será realizada de forma contínua, considerando a participação das famílias e dos profissionais da educação, a qualidade do diálogo estabelecido nos encontros e a percepção das famílias quanto ao acolhimento e à inclusão escolar. Para esse acompanhamento, poderão ser utilizados registros das reuniões, listas de presença e instrumentos avaliativos simples, como questionários ou relatos reflexivos.

Espera-se que a implementação do Protocolo contribua para o fortalecimento das práticas inclusivas na rede municipal de ensino de Juara, promovendo maior articulação entre escola e família e favorecendo o desenvolvimento educacional e social das crianças atípicas. Assim, o Produto Educacional reafirma o compromisso do município com uma educação pautada nos princípios da inclusão, da equidade e do respeito à diversidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta dissertação, emerge o momento de tecer as linhas que conectam o ponto de partida ao de chegada, revisitando os objetivos, ponderando sobre os resultados e vislumbrando os caminhos que se abrem a partir do estudo realizado. O presente trabalho foi mobilizado por uma inquietação central, a observação de um hiato entre o robusto discurso legal que ampara a educação inclusiva e a frágil materialização de um acolhimento eficaz para estudantes com TEA no chão da escola.

A premissa que fundamentou esta investigação foi a de que o momento do ingresso escolar, um rito de passagem que deveria ser marcado pela segurança e pela descoberta, transformava-se, para muitas famílias e crianças com TEA, em um labirinto de improvisações e incertezas. A suspeita era de que a ausência de um procedimento claro e institucionalizado comprometia a qualidade da inclusão desde o seu alicerce.

Nesse panorama, o objetivo geral que guiou o trabalho foi investigar a fundo as práticas e percepções da comunidade escolar de Juara-MT para, a partir dessa escuta sensível, desenvolver um modelo de protocolo de atendimento inicial. O propósito maior do estudo foi o de transformar as necessidades latentes e os saberes partilhados em um instrumento prático, capaz de solidificar a fundamental parceria entre a família e a escola.

Para tal, o percurso foi balizado por objetivos específicos: mapear as estratégias e os desafios de gestores e professores, aprofundar a compreensão sobre as dificuldades pedagógicas na sala de aula, averiguar as concepções sobre as práticas inclusivas e, como ápice do trabalho, consolidar o conhecimento construído em um produto educacional tangível.

A escolha pela metodologia qualitativa, com a aplicação de entrevistas semiestruturadas, revelou-se a mais adequada para os objetivos propostos. Foi por meio da escuta atenta às narrativas de gestores, professores e famílias que se tornou possível acompanhar os modos como suas experiências se significam e se transformam, reconhecendo suas nuances, angústias e esperanças. Em vez de supor uma “essência” estável a ser revelada, a pesquisa buscou compor, junto aos participantes, compreensões situadas, atravessadas pelos contextos, afetos e condições que constituem o cotidiano escolar. As narrativas resultantes não foram

tratadas como meros dados, mas como produções discursivas situadas, que deram forma e validade à pesquisa.

Os resultados, ao entrelaçar essas múltiplas perspectivas, pintaram um quadro complexo, porém coerente. A visão da gestão escolar revelou um corpo de profissionais alinhados filosoficamente com os princípios da inclusão, verbalizando com clareza a premissa de que a escola deve se moldar às necessidades do aluno. No entanto, essa nobre intenção colide diariamente com barreiras estruturais significativas, com destaque para uma rede de apoio multidisciplinar frágil ou inexistente, que acaba por sobrecarregar a instituição de ensino.

Essa desarticulação com outras áreas, como a saúde, impõe à escola uma responsabilidade integral pelo desenvolvimento do aluno, uma tarefa para a qual ela não possui todas as ferramentas. Isso fragmenta o cuidado e transforma a inclusão em um desafio hercúleo, muitas vezes solitário, para a equipe pedagógica.

A perspectiva dos professores transportou a análise para o epicentro da prática, onde as dificuldades se materializam. O clamor por formação foi a nota dominante. Os educadores sentem-se desamparados, operando a partir de um empirismo bem-intencionado, mas cientes de suas lacunas técnicas. A falta de uma capacitação continuada, que seja prática e focada nas especificidades do TEA, gera uma insegurança que reverbera na inconsistência das abordagens de acolhimento e no manejo dos desafios cotidianos.

Essa fragilidade na formação, somada a condições de trabalho nem sempre ideais, limita o potencial da ação pedagógica e pode, involuntariamente, gerar barreiras à participação e à aprendizagem, confirmando a ideia de que a inclusão, para ser efetiva, exige muito mais do que a simples presença física do aluno na sala de aula.

As vozes das famílias, por fim, atuaram como um espelho crítico de todo o sistema. Seus relatos foram permeados por uma profunda ambivalência: de um lado, a gratidão pelo afeto e pela dedicação individual de certos profissionais; de outro, a imensa frustração com a percepção de um despreparo técnico generalizado, com falhas na comunicação e com a necessidade desgastante de, a cada ano, ter que "apresentar" seu filho e suas necessidades como se fosse a primeira vez.

O entendimento consolidado a partir desses achados é claro: o maior obstáculo para um acolhimento de qualidade não reside na falta de compromisso humano, mas na ausência de um processo institucionalizado que organize e sustente as boas

intenções. A inclusão não pode ser um evento fortuito; ela precisa se tornar uma prática sistemática, orientada por diretrizes que garantam equidade e um padrão de excelência.

É como resposta direta a essa necessidade diagnosticada que se insere a proposta de intervenção desta dissertação: o Protocolo de Atendimento Inicial para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Este produto educacional foi concebido não como um fim em si mesmo, mas como uma ferramenta de mediação, uma tecnologia relacional para construir a ponte entre o saber da família e a prática da escola.

O Protocolo de Atendimento Inicial foi desenhado para ser um dispositivo de escuta qualificada, que desloca o foco do diagnóstico para a pessoa, com suas potências, interesses e formas únicas de estar no mundo. Seu propósito é empoderar o professor, dando-lhe a segurança de um roteiro inicial, e acolher a família, validando seu conhecimento e reconhecendo seu papel de protagonista na jornada educacional do filho.

Este protocolo se diferencia de outros instrumentos de planejamento existentes por sua temporalidade e foco. Ele os antecede, preparando o terreno relacional e informacional para que o planejamento pedagógico de longo prazo, como o PDI, possa ser construído sobre uma base muito mais sólida, rica e verdadeiramente personalizada.

Seu sentido pedagógico é, portanto, o de auxiliar na transição de uma cultura da improvisação para uma cultura da intencionalidade. Ele é uma ferramenta para a construção de uma aliança robusta entre a família e a escola, alicerce reconhecido como indispensável para o sucesso de qualquer processo inclusivo.

O protocolo, ao ser implementado, também funciona como um potente dispositivo de formação em serviço. Ao guiar o professor por um diálogo investigativo com a família, ele promove uma reflexão sobre a prática e capacita o docente no exercício de sua função, de forma contextualizada e significativa.

Contudo, é essencial reconhecer as limitações deste trabalho. Sendo uma pesquisa de natureza qualitativa e focada em uma realidade específica, seus achados oferecem profundidade em detrimento de generalizações. O Protocolo de Atendimento Inicial é, neste momento, uma proposta, um protótipo que necessita do teste e da validação da prática para ser aprimorado.

A partir dessas limitações, surgem claras sugestões para pesquisas futuras. A mais imediata seria a condução de uma pesquisa-ação que acompanhe a implementação do protocolo em escolas-piloto, avaliando seu efeito real na prática docente, na percepção das famílias e na adaptação dos alunos, num ciclo virtuoso de aplicação e refinamento.

Outro caminho promissor seria um estudo longitudinal que acompanhasse uma coorte de alunos acolhidos com o protocolo, investigando possíveis correlações entre um acolhimento inicial bem-sucedido e melhores desfechos acadêmicos e sociais a médio e longo prazo.

Sugere-se, ainda, a investigação sobre o impacto de tais ferramentas na saúde mental e na autoeficácia dos professores, para compreender se a existência de processos claros de fato reduz o estresse e aumenta a sensação de competência para lidar com os desafios da inclusão.

Finalmente, em conclusão, esta dissertação cumpriu a jornada a que se propôs. Mergulhou na realidade de uma comunidade escolar, registrou e amplificou as perspectivas de seus atores — reconhecendo que gestores, professores e famílias já possuem modos próprios de expressão, e que o papel da pesquisa foi o de criar condições institucionais de escuta e de reconhecimento —, diagnosticou uma lacuna crítica e, fundamentalmente, não se deteve na crítica, avançando para a proposição de uma solução concreta e fundamentada.

A pesquisa demonstrou que o desejo pela inclusão é real e pulsante, mas a ausência de processos claros a torna uma estrada sinuosa e, por vezes, solitária. O Protocolo de Atendimento Inicial é a síntese deste trabalho, a materialização da crença na potência do diálogo e da colaboração.

Ele representa uma aposta de que a inclusão se constrói nos detalhes, nos gestos planejados e no respeito profundo pela singularidade de cada um. Espera-se que esta pesquisa não se encerre nestas páginas, mas que possa reverberar no chão da escola, auxiliando educadores e famílias a construírem, juntos, uma educação que seja, de fato e de direito, um lugar de pertencimento para todos.

A jornada de um estudante com autismo na escola é longa, mas a forma como ela se inicia pode colorir todo o percurso. Garantir que a porta de entrada seja segura, informada e acolhedora não é um detalhe. É a fundação. É com a esperança de que este estudo tenha contribuído com um tijolo sólido para esta fundação que se encerra o presente trabalho, transcrevendo em forma de poesia essa inquietude.

O autismo

O autismo é presença que ressignifica o olhar,
É forma singular de sentir, perceber e habitar.
Não é ausência, nem silêncio vazio,
É outro caminho, legítimo e bravio.
Há sensibilidade que transborda em detalhe,
Um som que ecoa, uma luz que se espalhe;
Texturas, nuances, movimentos no ar,
Que muitos não chegam sequer a notar.
Seu olhar, por vezes tido como distante,
É profundo, analítico, constante.
Vê o que escapa ao ritmo comum,
Descobre universos onde há apenas um.
Na comunicação, há códigos próprios de expressão,
Gestos, palavras, silêncio e precisão.
Não é falta — é linguagem diversa,
É humanidade viva que se manifesta e versa.
Compreender o espectro é ampliar a visão,
É romper barreiras da padronização.
É reconhecer, com ética e verdade,
Que a diferença compõe a humanidade.
No autismo há afeto, há rigor, há talento, há memória, foco e encantamento.
Há uma forma sensível de existir e ensinar que convida o mundo inteiro a
aprender a olhar e amar.

Autora: Jocely Gomes

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maíra Lopes; NEVES, Anamaria Silva. A popularização diagnóstica do autismo: Uma falsa epidemia? **Psicologia: Ciência e profissão**, v. 40, p. e180896, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/WY8Zj3BbWsqJCz6GvqGFbCR/?format=html>. Acesso em: 20 jun. 2025.
- ALMEIDA, Wilson. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Avanços e Desafios no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 1, 2008.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- BAPTISTA, Claudio Roberto; VASQUES, Tatiane dos Santos; RUBLESCKI, Betina. **Educação Inclusiva: Políticas e Práticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- BARBOSA, Ana Beatriz. **Mentes Inquietas: Entendendo Melhor o Mundo das Pessoas Distraídas, Impulsivas e Hiperativas**. São Paulo: Editora Globo, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BATTISTI, Aline Vasconcelo. **Inclusão de Alunos com TEA: Práticas Pedagógicas e Desafios no Ensino Fundamental**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2020.
- BELLENZANI, Renata; PACINI, Jassonia Lima Vasconcelos. Psicologia e educação infantil: construindo uma abordagem avaliativa do desenvolvimento de crianças na perspectiva histórico-cultural. **Pesquisas implicadas**, p. 214, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/download/88408865/Psicologia_Historico_Cultural_na_universidade.pdf#page=215. Acesso em: 20 jun. 2025.
- BORGES, Larissa. **Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: Desafios e Possibilidades Educacionais**. São Paulo: Loyola, 2020.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Base Curricular para ensino infantil e fundamental**. Brasília: MEC, 2016.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Bases Nacionais Curriculares**. Brasília: Ministério da Educação, 2017. 470 p.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. **Caderneta de Saúde da Criança: Passaporte da Cidadania**. Secretaria de Atenção à Saúde e Ministério da Saúde. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/L13146.htm. Acesso em: 21 fev. 2025.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**. Brasília: MEC, 2014.

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

CARNEIRO, Cristina. **A Educação Inclusiva à Luz da Teologia Cristã: Princípios para a Prática Educacional**. São Paulo: Paulinas, 2012.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2013. 58 p.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica**. Brasília: CFP, 2019. 67 p.

CÔRTEZ, Maria do Socorro Mendes; DE ALBUQUERQUE, Alessandra Rocha. Contribuições para o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista: de Kanner ao DSM-V. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, v. 3, n. 7, p. 864-880, 2020. Disponível em: <https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/download/248/350>. Acesso em: 20 jun. 2025.

COUTINHO, Rejane Galvão. A formação de professores de artes no Brasil: uma história aberta a interpretações. **Communiars. Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y social**, n. 7, p. 28-35, 2022.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CROCHÍK, José Leon. Inclusão e Exclusão Escolar: A Quem Cabe a Responsabilidade? **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 2, p. 177-186, 2012.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Políticas Educacionais e Educação Inclusiva**. São Paulo: Cortez, 2018.

DA SILVA, Josiele Oliveira; De quadros Loguercio, Rochele. A BNCC e os fios que alinhavam a necrodocência: modos de ser-resistir docente na contemporaneidade. **O dispositivo de necrodocência e os modos de ser professor na contemporaneidade**, p. 84, 2023.

DA SILVA, Rosângela Ribeiro et al. História da formação de professores no Brasil e as determinações do capitalismo na educação. **Editora Licuri**, p. 222-237, 2023.

DE AGUIAR, Denilson Fernandes; DE SOUSA, Antônio Carlos; SILVA, Silvina Pimentel. **A profissionalização docente e a formação de professores no Brasil do século XIX: reflexões iniciais**. 2022.

DE BRITO SOUSA, Marleide Lima. Formação docente no Brasil: as intenções governamentais para a educação e a prática reflexiva do professor. **Grau Zero–Revista de Crítica Cultural**, v. 10, n. 2, p. 19-34, 2022.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (org.). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Tradução de Sandra Regina Netz. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

DE PÁDUA RIBEIRO, Márden. História da formação de professores no Brasil colônia e império: um resgate histórico. **Temporalidades**, v. 7, n. 2, p. 410-434, 2015.

DIAS, Ana Maria Iorio; PASSOS, Carmensita Matos Braga. Passado e presente na formação de professores: por entre perspectivas históricas, legais e políticas. **Revista Internacional de Formação de Professores**, p. 85-108, 2016.

DOS SANTOS, Maria Elizabete Pereira; DA SILVA, Suely Alves. Formação de professores no Brasil: Um breve resgate histórico. **Educação e Conhecimento Volume 4**, p. 99. 2023.

FIORINI, Maria Luiza. Educação Inclusiva: Reflexões Teológicas sobre Amor e Justiça. **Revista de Educação e Teologia**, v. 9, n. 3, p. 45-57, 2017.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

GENTIL, Heloisa Salles; COSTA, Marilda de Oliveira. Continuidades e descontinuidades nas políticas de formação de professores e suas implicações na prática pedagógica docente. **Revista de Educação Pública**, v. 20, n. 43, p. 267-287, 2011.

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

GRAZIELA, Feldmann Maria. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. Editora Senac São Paulo, 2019.

HECK, Giomar Maria Poletto. **Inclusão Escolar: Desafios e Possibilidades para Alunos com TEA**. Florianópolis: Editora UFSC, 2019.

IVENICKI, Ana. Multiculturalismo e formação de professores: dimensões, possibilidades e desafios na contemporaneidade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 26, p. 1151-1167, 2018.

LEITE, Eliana Alves Pereira et al. Alguns desafios e demandas da formação inicial de professores na contemporaneidade. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 721-737, 2018.

LIMA, Wollacy Esquerdo; PEREIRA, Alexandre Adalberto. A interculturalidade na formação docente: Proposta afirmativa para a diversidade. **Revista Eletrônica Casa de Makunaima**, p. 50-62, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: O que é? Por Quê? Como Fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

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

MARTINS, Fernando Silva. Colonialismo, pós-colonialismo e educação no Brasil. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 4, p. e14197-e14197, 2025.

MARTINS, Paulo; MOREIRA, Margareth. Autismo e Educação: As contribuições da psicologia histórico-cultural. **CADERNOS DE PSICOLOGIA**, v. 3, n. 6, 2022. Disponível em: <https://seer.uniacademia.edu.br/index.php/cadernospsicologia/article/download/3173/2173>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MATOS, Sérgio Augusto de; MENDES, Enzo Carlos. **Desafios e Perspectivas na Educação de Alunos com Transtorno do Espectro Autista**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MEC. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br>. Acesso em: 21 fev. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MORAN, J. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. Campinas: Papirus, 2018.

MORAN, M. **DSM-5 fornece nova visão sobre distúrbios do neurodesenvolvimento**. Psychiatry News. American Psychiatric Association, 2013. Acessado de: <https://psychnews.psychiatryonline.org/doi/full/10.1176/appi.pn.2013.1b11>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MOURA, Amanda dos Santos. A Justiça Social e a Inclusão de Crianças Autistas na Educação: Uma Perspectiva Cristã. **Revista Brasileira de Teologia**, v. 6, n. 2, p. 32-46, 2020.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Heli Sabino de; FLORES, Maria José Batista Pinto; CARIE, Nayara Siva de; SILVA, Walesson Gomes da. **Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação em direitos humanos na produção de materiais pedagógicos numa perspectiva intercultural**. e-Mosaicos, 2021.

OMS - Organização Mundial de Saúde. **CID-10: Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde** (10. ed.) Genebra, Organização Mundial de Saúde, 1996. 31.

POLETTTO HECK, Giomar Maria. **Educação Inclusiva e o Papel do Mediador Escolar**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2019.

SANTOS, Estêvão Barbosa dos; CUNHA, Marion Machado. Do professor ao educador do AEE: precarização do trabalho e práxis na educação inclusiva. **Revista Teias**, v. 26, n. 82, jul./set. 2025.

SANTOS, Wanderley Pereira dos; ELIAS, Luiz Augusto. Inclusão de Crianças com Deficiência: Reflexões a partir da Justiça Social Cristã. **Revista de Educação e Justiça**, v. 8, n. 1, p. 95-108, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SILVA, Karla Fernanda Wunder da. **O transtorno do espectro autista e os desafios na compreensão do sujeito: contribuições da teoria da subjetividade**. 2021. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/17517/1/000500118-Texto%2Bcompleto-0.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

SILVA, Maria José Almeida. **Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais: Desafios na Educação Básica**. São Paulo: Cortez, 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THAPAR, Anita; COOPER, Miriam; RUTTER, Michael. Neurodevelopmental Disorders: Problems of Definition, Evaluation, and Differential Diagnosis. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 58, n. 4, p. 431-438, 2017.

URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera; NASCIMENTO, Adir Casaro. O desafio da interculturalidade na formação de professores indígenas. **Espaço Ameríndio**, v. 4, n. 1, p. 44-44, 2010.

VALENTE, J. A. **Tecnologias digitais e a escola do futuro**. São Paulo: Loyola, 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1987.

WING, Lorna. Autismo: **Compreendendo o Espectro Autista**. São Paulo: Editora Mackenzie, 1996.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **ICD - 11 International Classification of Diseases 11th Revision: The global standard for diagnostic health information**. 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION – WHO. **The ICD-10 Classification of mental and Behavioral Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines**. Geneva: World Health Organization, 1992. Acessado de: <http://apps.who.int/iris/handle/10665/37958>. Acesso em: 20 jun. 2025.

ZANELATO, Mariana; POKER, Felipe. **Educação Inclusiva no Brasil: Práticas e Desafios no Ensino de Alunos com TEA**. São Paulo: Cortez, 2018.

ZITKOSKI, Jaime José; HAMMES, Lúcio Jorge; KARPINSKI, Raquel. A formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares. **Lajeado: Ed da UNIVATES**, 2017.