

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA ANÁLISE A PARTIR DE NARRATIVAS DOCENTES NA ESCOLA PÚBLICA

PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: AN ANALYSIS OF TEACHERS' NARRATIVES IN PUBLIC SCHOOLS

Isnar Cesar Siqueira Lopes^{1*}, Suzana Lopes Salgado Ribeiro², Celso Augusto dos Santos Gomes³

¹ *Mestrando em Gestão e Desenvolvimento Regional – MGDR, Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS-MG, Varginha – MG, Brasil, Isnar.lopes@alunos.unis.edu.br, <https://orcid.org/0009-0000-9389-8267>*

² *Doutorado em História Social – USP, , Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS-MG, Varginha – MG, Brasil, suzana.ribeiro@professor.unis.edu.br, <https://orcid.org/0000-0002-0310-0694>*

³ *Doutorado em Educação – UNIMEP, , Centro Universitário do Sul de Minas – UNIS-MG, Varginha – MG, Brasil, celso.gomes@unis.edu.br, <https://orcid.org/0000-0003-4462-3296>*

* Autor de correspondência

RESUMO

A ampliação das políticas de educação inclusiva nas últimas décadas tem promovido o crescimento das matrículas de estudantes com deficiência nas escolas regulares, trazendo novos desafios para a organização das práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Entre esses estudantes, aqueles com Transtorno do Espectro Autista demandam estratégias de ensino sensíveis às singularidades de seus processos de comunicação, interação e aprendizagem. Este artigo tem como objetivo analisar como professoras da rede pública municipal constroem práticas pedagógicas inclusivas na escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, com ênfase nos recursos e estratégias mobilizados no cotidiano escolar. A pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa e utiliza a metodologia da História Oral para a produção das narrativas docentes. Participaram do estudo cinco professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados indicam que as práticas inclusivas são construídas a partir da experiência docente e da observação das necessidades dos estudantes, envolvendo adaptação pedagógica, flexibilização do tempo e organização de ambientes acolhedores. Entretanto, essas práticas se desenvolvem em contextos marcados por limitações estruturais, revelando processos de responsabilização individual do trabalho docente, em consonância com dinâmicas associadas à racionalidade neoliberal.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Práticas pedagógicas. Trabalho docente. Escola pública.

ABSTRACT

The expansion of inclusive education policies in recent decades has led to an increase in the enrollment of students with disabilities in mainstream schools, posing new challenges for the organization of pedagogical practices in everyday school contexts. Among these students, those with Autism Spectrum Disorder require teaching strategies that are sensitive to the specificities of their communication, interaction, and learning processes. This article aims to analyze how public school teachers construct inclusive pedagogical practices in the schooling of students with Autism Spectrum Disorder, with an emphasis on the resources and strategies mobilized in daily school life. The study adopts a qualitative approach and is grounded in Oral History as its methodological framework for producing teachers' narratives. Five teachers from early childhood education and the early years of elementary school participated in the research. The findings indicate that inclusive practices are developed through professional experience and the observation of students' needs, involving pedagogical adaptation, flexible time management, and the organization of supportive learning environments. However, these practices take place in contexts marked by structural limitations, evidencing processes of individualization of responsibility in teachers' work, in line with dynamics associated with neoliberal rationality.

Keywords: Inclusive education. Autism Spectrum Disorder. Pedagogical practices. Teaching work. Public school.

©UNIS-MG. All rights reserved

1 INTRODUÇÃO

A ampliação das políticas de educação inclusiva nas últimas décadas tem consolidado o direito de estudantes com deficiência à escolarização em classes comuns, produzindo transformações significativas no cotidiano das escolas públicas. Esse movimento, ao mesmo tempo em que amplia o acesso, impõe novos desafios ao trabalho docente, especialmente no que se refere à construção de práticas pedagógicas que considerem as singularidades dos processos de aprendizagem.

No contexto da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, tais desafios se tornam ainda mais evidentes, uma vez que envolvem especificidades relacionadas à comunicação, à interação social e à organização do comportamento. Nesse cenário, o trabalho docente demanda a mobilização de estratégias que ultrapassem a padronização curricular, exigindo adaptações pedagógicas, reorganização do tempo e construção de ambientes favoráveis à aprendizagem.

Este artigo tem como objetivo analisar como professoras da rede pública municipal constroem práticas pedagógicas inclusivas na escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, com ênfase nos recursos e estratégias mobilizados no cotidiano escolar. A pesquisa fundamenta-se em abordagem qualitativa e utiliza a metodologia da História Oral para a produção das narrativas docentes.

Parte-se do pressuposto de que as práticas pedagógicas não se reduzem à aplicação de orientações normativas, mas se constituem na experiência, sendo atravessadas pelas condições institucionais em que o trabalho docente se realiza. Nesse sentido, analisar as narrativas das professoras permite compreender tanto os saberes mobilizados quanto os limites estruturais que atravessam a efetivação da inclusão escolar.

Este estudo fundamenta-se em referenciais da educação inclusiva, da escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e do trabalho docente, compreendendo a inclusão como um paradigma que reconhece a diversidade como dimensão constitutiva do processo educativo e que exige a reorganização das práticas escolares para garantir a participação de todos os estudantes (Mantoan, 2003; Ciríaco, 2020). No entanto, a ampliação do acesso de estudantes com deficiência à escola regular não assegura, por si só, a efetivação da inclusão, uma vez que a permanência e a aprendizagem dependem da construção de práticas pedagógicas sensíveis às singularidades dos sujeitos (Matos; Mendes, 2014; Mendes, 2006). No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, essa demanda torna-se ainda mais evidente, considerando as especificidades relacionadas à comunicação, à interação social e às formas de aprendizagem, que requerem a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis e adaptativas no cotidiano escolar (APA, 2013; OMS, 2022; Lima; Laplane, 2016; Witeze; Silva, 2019). Nesse contexto, o trabalho docente assume papel central na materialização da inclusão, sendo constituído por saberes produzidos na articulação entre formação, experiência e condições concretas de ensino (Tardif, 2014).

As narrativas das professoras revelam esse processo ao destacar a construção cotidiana de estratégias pedagógicas. Claudiana afirma que “o mesmo assunto que eu dou para os outros, eu

tento adaptar para ela”, indicando que a adaptação curricular constitui elemento fundamental para garantir a participação dos estudantes. De modo semelhante, Daniele narra que “no início ele ficava quinze minutos em sala... depois foi ficando vinte, trinta minutos”, evidenciando a importância da flexibilização do tempo pedagógico como estratégia de inclusão (Lima; Laplane, 2016; Witeze; Silva, 2019). Entretanto, essas práticas são produzidas em contextos marcados por limitações estruturais, como a ausência de recursos e suporte institucional, o que tensiona o trabalho docente (Medeiros; Feitosa; Silva, 2023; Sartori; Cristofoli, 2022). Nessa direção, Diana afirma que “se eu não adaptar, ele não participa”, revelando que a inclusão depende, muitas vezes, da iniciativa individual do professor, o que pode ser compreendido à luz da racionalidade neoliberal, que desloca para os sujeitos responsabilidades que deveriam ser sustentadas pelas instituições (Dardot; Laval, 2016; Han, 2015).

Diante desse cenário, torna-se fundamental analisar as práticas pedagógicas inclusivas a partir das experiências concretas dos professores, considerando que é no cotidiano da sala de aula que as políticas educacionais se materializam e são resignificadas. Ao privilegiar as narrativas docentes, este estudo contribui para analisar não apenas as estratégias mobilizadas no processo de inclusão, mas também as condições estruturais que atravessam o trabalho pedagógico. Assim, ao articular prática, experiência e contexto institucional, a investigação busca ampliar a compreensão sobre os desafios e as possibilidades da efetivação da educação inclusiva no contexto da escola pública.

2 METODOLOGIA

2.1 *Percurso metodológico: História Oral e produção das narrativas docentes*

A pesquisa insere-se no campo das abordagens qualitativas em educação e fundamenta-se na metodologia da História Oral, compreendida como estratégia que possibilita acessar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas experiências no exercício da docência (Ribeiro; Rovai; Gama, 2019). Ao privilegiar as narrativas das professoras, busca-se compreender como as práticas pedagógicas inclusivas são construídas e resignificadas no cotidiano escolar, considerando que tais práticas se constituem na experiência e nas condições concretas de trabalho (Tardif, 2014).

Participaram da pesquisa cinco professoras da rede pública municipal de Fortaleza, atuantes na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com experiência no trabalho pedagógico com estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A seleção das participantes considerou a atuação direta no processo de inclusão escolar, em consonância com o objetivo de analisar a construção de práticas pedagógicas no cotidiano da sala de aula.

A produção das narrativas ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas presencialmente, gravadas em áudio e posteriormente transcritas. No âmbito da História Oral, a entrevista configura-se como espaço de construção compartilhada da narrativa, no qual os sentidos são produzidos na interação entre pesquisador e participante (Ribeiro; Rovai; Gama, 2019). Após a transcrição, os depoimentos passaram pelo processo de transcrição, visando à organização textual das falas sem comprometer seu sentido original.

A análise das narrativas foi realizada por meio de um processo interpretativo fundamentado na triangulação analítica, articulando as narrativas docentes, o referencial teórico e o contexto institucional, com o objetivo de identificar regularidades, tensões e sentidos atribuídos às práticas pedagógicas inclusivas (Minayo, 2017; Ribeiro, 2012). Essa estratégia permite compreender tais

práticas como produções situadas, atravessadas pelas condições sociais e institucionais que caracterizam o trabalho docente na escola pública.

Para garantir o anonimato das professoras participantes da pesquisa, os nomes utilizados neste estudo são pseudônimos.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Adaptação pedagógica e flexibilização do ensino

As narrativas das professoras indicam que a adaptação pedagógica constitui uma das principais estratégias mobilizadas no processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no cotidiano escolar. Essa adaptação não se restringe à modificação pontual de atividades, mas envolve a reorganização do processo de ensino, incluindo a flexibilização do tempo pedagógico, a diversificação das formas de mediação e a construção de estratégias que considerem as singularidades dos estudantes. Nessa perspectiva, a inclusão escolar implica deslocar o foco da padronização curricular para a construção de práticas pedagógicas sensíveis às diferentes formas de participação no processo educativo (Mantoan, 2003; Lima; Laplane, 2016).

Essa compreensão aparece de forma explícita na fala da professora Claudiana: “Eu não consigo ver uma criança dentro da sala sem fazer nada, só olhando. Para mim, ela tem que estar ali de alguma forma. Então, o mesmo assunto que eu dou para os outros, eu tento adaptar para ela.” A narrativa revela que a inclusão se concretiza no interior da sala de aula, a partir de decisões pedagógicas situadas, nas quais o professor reorganiza o ensino em função das possibilidades de participação do estudante. Nesse sentido, a prática docente confirma que o trabalho do professor envolve a mobilização de saberes construídos na experiência, conforme argumenta Tardif (2014), ao conceber a docência como produção situada e não como mera aplicação de prescrições.

A flexibilização do tempo pedagógico também aparece como estratégia relevante na construção das práticas inclusivas. A professora Daniele relata: “No início ele ficava quinze minutos em sala. A gente decidiu que ele ia ficar o tempo que conseguisse. Depois foi ficando vinte, trinta minutos.” Essa prática demonstra que a inclusão escolar se constrói de forma progressiva, a partir da observação das possibilidades concretas de participação do estudante no ambiente escolar. Conforme destacam Lima e Laplane (2016) e Witeze e Silva (2019), a flexibilização do tempo constitui elemento fundamental para favorecer a permanência e o engajamento de estudantes com TEA nas atividades escolares.

Além disso, a adaptação pedagógica pode ser compreendida não apenas como estratégia didática, mas como princípio organizador do trabalho docente no contexto da inclusão escolar. Ao adaptar o ensino, o professor não apenas modifica atividades, mas reconfigura as condições de participação dos estudantes, reconhecendo que aprender não é um processo homogêneo. Nessa perspectiva, a adaptação aproxima-se da concepção de educação inclusiva como direito, na medida em que busca garantir não apenas o acesso ao conteúdo, mas a efetiva participação no processo educativo (Mantoan, 2003). Assim, a prática docente evidencia que a inclusão não se realiza por meio da padronização, mas pela construção de condições pedagógicas que reconheçam e acolham a diversidade.

De forma convergente, a professora Diana afirma: “Se eu não adaptar, ele não participa. Então, a gente vai mudando o jeito de explicar, o material, o tempo.” A fala explícita que a adaptação pedagógica constitui processo dinâmico, marcado por experimentação contínua e reorganização das estratégias de ensino. Nesse contexto, o trabalho docente assume caráter investigativo, no qual

o professor observa, interpreta e ajusta suas práticas em função das respostas dos estudantes. Essa dinâmica reforça a compreensão de que os saberes docentes são construídos na interação entre teoria e prática, sendo constantemente ressignificados no cotidiano escolar (Tardif, 2014).

Ao mesmo tempo, essas práticas evidenciam que a construção da inclusão escolar ocorre, muitas vezes, no âmbito da ação individual docente. Ao assumir a responsabilidade pela adaptação das atividades e pela reorganização do ensino, o professor passa a responder diretamente às demandas da inclusão, o que pode ser interpretado, à luz de Dardot e Laval (2016), como expressão da responsabilização individual no contexto das políticas educacionais contemporâneas. Assim, a adaptação pedagógica revela simultaneamente a potência do trabalho docente e as tensões estruturais que atravessam a implementação da inclusão escolar.

3.2 *Ambiência pedagógica, regulação emocional e condições de aprendizagem*

As narrativas sinalizam que a construção de uma ambiência pedagógica favorável constitui condição fundamental para a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Antes mesmo do trabalho com conteúdos curriculares, as professoras destacam a necessidade de criar condições emocionais que favoreçam a participação do estudante, indicando que o processo pedagógico envolve não apenas a organização de atividades didáticas, mas também a construção de um ambiente de segurança, previsibilidade e acolhimento (Lima; Laplane, 2016; Witeze; Silva, 2019).

A professora Claudiana afirma: “Antes de pensar em ensinar qualquer coisa, eu preciso acalmar, preciso criar um ambiente em que ele se sinta bem. Porque, se ele não estiver bem, não adianta conteúdo nenhum. Primeiro vem o acolhimento.” A fala permite compreender que a aprendizagem está diretamente relacionada às condições emocionais do estudante, deslocando a centralidade do ensino de conteúdos para a construção de condições que possibilitem a participação. Essa perspectiva dialoga com Mantoan (2003), ao compreender a inclusão como processo que envolve a reorganização das práticas pedagógicas a partir das singularidades dos sujeitos.

De forma semelhante, a professora Daniele destaca: “Tem dias que eu nem consigo começar a atividade. Primeiro eu preciso organizar o ambiente, acalmar ele, fazer com que ele se sinta seguro. Só depois disso é que a gente consegue trabalhar alguma coisa.” Essa narrativa explicita que o trabalho docente envolve a leitura contínua das condições do estudante, exigindo do professor sensibilidade para reorganizar suas ações pedagógicas. Nesse sentido, a prática docente articula dimensões pedagógicas, emocionais e relacionais, conforme argumenta Tardif (2014), ao destacar que o trabalho do professor não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve múltiplas dimensões da ação educativa.

A professora Monique reforça essa compreensão ao afirmar: “Se ele não está bem, não adianta querer ensinar. Primeiro eu tento deixar ele mais tranquilo, mais seguro na sala, porque só assim ele responde.” A fala sugere que a participação do estudante está diretamente relacionada à forma como ele percebe o ambiente escolar, indicando que a aprendizagem depende da construção de relações de confiança e segurança. Essa interpretação dialoga com Witeze e Silva (2019), ao destacar que a organização do ambiente pedagógico constitui elemento fundamental para favorecer a interação e o engajamento de estudantes com TEA.

Além disso, as narrativas indicam que a regulação emocional frequentemente antecede qualquer tentativa de mediação pedagógica. Em determinadas situações, o professor precisa priorizar estratégias de acolhimento e estabilização antes de desenvolver atividades curriculares, o que exige flexibilidade na organização do ensino. Essa dinâmica revela que a inclusão escolar implica

reorganizar não apenas o conteúdo, mas também as condições de realização do processo educativo, reforçando a compreensão de que a aprendizagem é indissociável das relações estabelecidas no ambiente escolar (Lima; Laplane, 2016; Tardif, 2014).

Essa centralidade da ambiência pedagógica permite compreender que o processo de aprendizagem, no contexto da inclusão, está diretamente relacionado às condições de interação estabelecidas no espaço escolar. A organização do ambiente, a previsibilidade das rotinas e a construção de vínculos de confiança não constituem elementos secundários, mas condições estruturantes do processo educativo. Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser compreendida como resultado exclusivo da exposição a conteúdos e passa a ser entendida como processo relacional, que depende da forma como o estudante se insere e se reconhece no ambiente escolar (Lima; Laplane, 2016). Essa perspectiva reforça a ideia de que ensinar envolve, também, criar condições para que o aluno possa aprender.

Ao mesmo tempo, a necessidade de construir essas condições no cotidiano da sala de aula revela que a ambiência pedagógica é frequentemente produzida pela ação individual docente, o que revela a ausência de suporte institucional sistemático para o desenvolvimento dessas práticas. Nesse sentido, a construção de ambientes inclusivos depende, em grande medida, da sensibilidade, da experiência e do compromisso das professoras, reafirmando a centralidade do trabalho docente na efetivação da inclusão escolar.

3.3 Limites estruturais da inclusão escolar e impactos sobre o trabalho docente

As narrativas apontam que a efetivação da inclusão escolar encontra limites estruturais importantes no contexto das escolas públicas, os quais impactam diretamente o trabalho docente. A professora Nayra afirma: “A inclusão não acontece só porque o professor quer. Ela precisa de recurso, de estrutura.” De forma convergente, a professora Daniele destaca: “A gente tenta de tudo, mas sem apoio fica muito difícil.” Essas falas indicam que a inclusão escolar não pode ser compreendida apenas como resultado do esforço individual dos professores, mas como processo que depende de condições institucionais adequadas (Medeiros; Feitosa; Silva, 2023; Sartori; Cristofoli, 2022).

Nesse contexto, a criatividade docente emerge como resposta às limitações estruturais, sendo mobilizada por meio da experimentação e da observação das respostas dos estudantes. A professora Monique afirma: “Eu comecei a fazer atividades com tinta, papel, caneta, para ver o que ela me respondia. Não tinha orientação da rede, nem da escola.” De forma semelhante, Claudiana destaca: “A gente vai tentando. O que dá certo, a gente continua; o que não dá, a gente muda.” Essas práticas evidenciam que o trabalho docente se desenvolve como produção situada, sustentada por saberes construídos na experiência, conforme argumenta Tardif (2014), ao mesmo tempo em que revelam a ausência de suporte institucional sistemático.

A improvisação pedagógica, nesse contexto, não deve ser compreendida apenas como expressão de criatividade individual, mas como estratégia de enfrentamento diante da precariedade das condições de trabalho. Ao construir estratégias a partir da experimentação, as professoras demonstram capacidade de adaptação, mas também evidenciam que a inclusão escolar tem sido sustentada por soluções individuais diante da ausência de políticas públicas estruturadas (Medeiros; Feitosa; Silva, 2023). Essa dinâmica indica que a inovação pedagógica, nesse contexto, está menos associada a condições institucionais favoráveis e mais à necessidade de responder a demandas imediatas do cotidiano escolar.

A utilização de recursos próprios pelas professoras também aparece como estratégia recorrente para viabilizar o trabalho pedagógico. Claudiana afirma: “Muita coisa que eu uso eu

comprei com o meu dinheiro, porque senão não consigo trabalhar”, enquanto Monique relata: “Eu comecei a pegar cartazes que as outras professoras iam jogar fora. Material mesmo a gente não tinha.” Essas falas evidenciam que o trabalho docente extrapola as dimensões formais da profissão, exigindo investimento pessoal para garantir condições mínimas de ensino. Essa prática revela tanto o compromisso ético das professoras quanto as fragilidades estruturais das instituições escolares.

À luz de Dardot e Laval (2016), essa dinâmica pode ser compreendida como expressão da racionalidade neoliberal, que desloca para os indivíduos responsabilidades que deveriam ser sustentadas pelas instituições. Esse processo também dialoga com Han (2015), ao evidenciar formas de autoexploração, nas quais os sujeitos assumem encargos que ultrapassam suas atribuições formais. No campo educacional, essa lógica se manifesta quando professores assumem individualmente tarefas relacionadas à adaptação pedagógica, à produção de materiais e à organização das condições de ensino.

Entretanto, as narrativas também revelam que essa responsabilização possui limites. A professora Nayra afirma: “Eu já fiz muito isso. Mas eu entendi que tem certos limites que eu não posso ultrapassar, porque acaba que a gente vai adoecendo.” A fala evidencia que o investimento contínuo de recursos pessoais e emocionais no trabalho docente pode gerar desgaste e adoecimento, indicando que a sustentação da inclusão escolar por meio do esforço individual dos professores possui consequências importantes para a saúde e para as condições de trabalho docente.

A análise dessas práticas permite aprofundar a compreensão de que a inclusão escolar, no contexto investigado, opera em um cenário marcado por contradições entre a ampliação dos direitos educacionais e a fragilidade das condições institucionais para sua efetivação. Embora as políticas públicas afirmem o direito à educação inclusiva, sua materialização no cotidiano escolar ocorre de forma desigual, frequentemente sustentada pelo esforço individual dos professores. Nesse sentido, a inclusão tende a se configurar como responsabilidade deslocada para o nível da prática docente, produzindo um descompasso entre o plano normativo e as condições concretas de implementação (Medeiros; Feitosa; Silva, 2023).

Essa contradição explícita que o trabalho docente assume papel compensatório no interior das políticas educacionais, na medida em que os professores passam a suprir lacunas institucionais por meio de estratégias individuais. Tal dinâmica reforça a compreensão de que a inclusão escolar, embora formalmente garantida, permanece condicionada às possibilidades concretas de ação dos docentes, o que contribui para a intensificação do trabalho e para a ampliação das responsabilidades atribuídas aos professores (Dardot; Laval, 2016). Assim, a efetivação da inclusão não depende apenas de compromisso pedagógico, mas da existência de condições estruturais que sustentem o trabalho docente no interior das instituições escolares.

Além disso, as narrativas analisadas permitem compreender que a efetivação da inclusão escolar não pode ser dissociada das condições concretas de organização do trabalho pedagógico. A ausência de suporte institucional sistemático, aliada à ampliação das demandas atribuídas aos professores, contribui para a constituição de um cenário em que a inclusão se realiza de forma tensionada e, por vezes, precarizada. Nesse contexto, a ação docente assume caráter estratégico, mas também evidencia os limites de uma política que, embora amplie o acesso, não garante plenamente as condições necessárias para a participação efetiva dos estudantes. Tal dinâmica reforça a necessidade de compreender a inclusão escolar como processo que depende da articulação entre práticas pedagógicas, condições institucionais e políticas públicas consistentes.

Assim, as práticas pedagógicas relatadas revelam um campo de tensões no qual se articulam o compromisso ético das professoras com a aprendizagem dos estudantes e as limitações

estruturais que atravessam o trabalho docente. Essa análise dialoga com Dardot e Laval ao evidenciar a centralidade da responsabilização individual e com Bourdieu ao indicar que a inclusão formal pode coexistir com condições que dificultam a participação efetiva dos estudantes. Desse modo, a efetivação da inclusão escolar depende não apenas da ação docente, mas da construção de condições institucionais que sustentem o trabalho pedagógico na escola pública.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como professoras da rede pública constroem recursos e estratégias pedagógicas no processo de inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir da análise das narrativas docentes produzidas por meio da metodologia da História Oral, foi possível identificar que as práticas pedagógicas inclusivas desenvolvidas no cotidiano escolar são construídas predominantemente a partir da experiência profissional das professoras e da observação direta das necessidades dos estudantes. Nesse sentido, as estratégias mobilizadas pelas docentes revelam que a inclusão escolar se concretiza, em grande medida, no interior das práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula, evidenciando o papel central do trabalho docente na materialização das políticas educacionais inclusivas.

Os resultados da pesquisa indicam que as professoras mobilizam diferentes estratégias para favorecer a participação dos estudantes com TEA nas atividades escolares, entre as quais se destacam a adaptação pedagógica das atividades, a flexibilização do tempo escolar, a organização de ambientes pedagógicos acolhedores, a criação de estratégias didáticas baseadas na observação das respostas dos estudantes e, em alguns casos, o investimento de recursos financeiros pessoais para aquisição de materiais pedagógicos. Essas práticas evidenciam que o trabalho docente envolve um processo contínuo de adaptação e reinvenção das estratégias pedagógicas, orientado pela experiência profissional e pelas demandas concretas do cotidiano escolar. Essa dinâmica confirma a compreensão de Tardif (2014) e Lima e Laplane (2016) de que os saberes docentes são produzidos na experiência cotidiana da profissão, constituindo-se como conhecimentos situados que orientam a prática pedagógica dos professores.

Entretanto, a análise das narrativas também revelou que a construção dessas estratégias pedagógicas ocorre frequentemente em contextos institucionais marcados por limitações estruturais significativas. A ausência de recursos pedagógicos adequados, a insuficiência de políticas de formação continuada voltadas à inclusão e a fragilidade do suporte institucional oferecido às escolas constituem fatores que tensionam a efetivação das políticas educacionais inclusivas. Nesse cenário, as professoras entrevistadas relatam que frequentemente precisam mobilizar iniciativas individuais para garantir a participação dos estudantes com TEA nas atividades escolares, o que evidencia que a implementação das políticas de inclusão tem sido, em certa medida, sustentada pelo esforço cotidiano dos professores.

Quando analisados à luz das transformações contemporâneas das políticas educacionais, esses achados indicam que a inclusão escolar se desenvolve em um contexto marcado por processos de responsabilização individual do trabalho docente. Conforme discutem Dardot e Laval (2016) e Han (2015), a racionalidade neoliberal tende a deslocar para os indivíduos responsabilidades que deveriam ser assumidas por políticas públicas estruturadas. No campo educacional, essa dinâmica se manifesta quando professores passam a assumir individualmente tarefas relacionadas à adaptação pedagógica, à elaboração de materiais didáticos e à construção de estratégias de ensino

voltadas à inclusão escolar. Dessa forma, embora o compromisso ético das professoras com a aprendizagem dos estudantes seja elemento fundamental para a construção de práticas inclusivas, a efetivação da inclusão escolar não pode depender exclusivamente do esforço individual dos docentes.

Nesse sentido, os resultados desta pesquisa reforçam a compreensão de que a inclusão escolar exige uma reorganização estrutural das instituições educacionais, envolvendo investimento em políticas públicas que garantam condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente. Conforme argumentam Mantoan (2003) e Mendes (2006), a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer a implementação de políticas de formação docente continuada, a disponibilização de recursos pedagógicos específicos e a criação de redes de apoio institucional que auxiliem os professores no enfrentamento dos desafios presentes no cotidiano da sala de aula.

Além de contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas inclusivas no contexto da escolarização de estudantes com TEA, esta pesquisa também evidencia a importância de considerar as narrativas docentes como fontes relevantes para a análise das políticas educacionais. Ao privilegiar as experiências e interpretações das professoras sobre o processo de inclusão escolar, o estudo permite compreender como as políticas educacionais se materializam no cotidiano das instituições escolares, revelando as tensões, desafios e possibilidades que emergem na prática pedagógica.

Os achados deste estudo também permitem problematizar a tendência de individualização das responsabilidades no campo educacional, evidenciando que a efetivação da inclusão escolar tem sido frequentemente sustentada pelo esforço cotidiano dos professores. Embora as docentes demonstrem compromisso ético com a aprendizagem dos estudantes, a análise das narrativas revela que esse compromisso se desenvolve em condições institucionais que nem sempre oferecem suporte adequado para o trabalho pedagógico. Nesse sentido, a inclusão escolar, quando dependente predominantemente da ação individual, tende a produzir tensões e limites que comprometem sua consolidação como política pública.

Além disso, os resultados indicam que a construção de práticas pedagógicas inclusivas não pode ser compreendida apenas como questão de formação docente ou de desenvolvimento de metodologias específicas, mas como processo que envolve a articulação entre políticas públicas, condições de trabalho e organização das instituições escolares. Dessa forma, a efetivação da inclusão exige não apenas o engajamento dos professores, mas a construção de condições estruturais que sustentem o trabalho pedagógico e garantam a participação efetiva de todos os estudantes no processo educativo.

Por fim, destaca-se que os resultados desta investigação apontam para a necessidade de ampliar o debate sobre as condições de trabalho docente no contexto da educação inclusiva. Compreender as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores constitui passo importante para o fortalecimento das políticas educacionais inclusivas, mas é igualmente necessário reconhecer que a efetivação dessas políticas depende da construção de condições institucionais que sustentem o trabalho pedagógico realizado nas escolas. Nesse sentido, pesquisas futuras podem aprofundar a análise das relações entre políticas educacionais, condições de trabalho docente e práticas pedagógicas inclusivas, contribuindo para o desenvolvimento de propostas que fortaleçam a construção de sistemas educacionais mais justos e inclusivos.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders** (DSM-5). 5. ed. Washington, DC: American Psychiatric Publishing, 2013.
- ASSUNÇÃO, Ada Ávila; OLIVEIRA, Dalila Andrade. Intensificação do trabalho docente e saúde dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 349–372, 2009. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200003>. Acesso em 29 abr. 2026.
- BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- CIRÍACO, Flávia Lima. Inclusão: um direito de todos. **Revista Educação Pública**, v. 20, n. 29, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/29/inclusao-um-direito-de-todos>. Acesso em: 18 maio 2025.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.
- HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.
- LIMA, S. M.; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Escolarização de alunos com autismo: relato de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269–284, abr./jun. 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>. Acesso em 29 abr. 2026.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 10, n. 16, p. 35–59, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/762>. Acesso em 29 abr. 2026.
- MEDEIROS, Francisca Valkíria Gomes de; FEITOSA, Antonio Augusto Moraes; SILVA, José Ronaldo Ribeiro da. Uma perspectiva histórico-crítica acerca da função social da escola pública no contexto do neoliberalismo. **Conexões: Ciência e Tecnologia**, Fortaleza, v. 17, e022001, p. 1–11, 2023. DOI: <https://conexoes.ifce.edu.br/index.php/conexoes/article/view/2340>. Acesso em 29 abr. 2026.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/v11n33/v11n33a02.pdf>. Acesso em 29 abr. 2026.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, v. 5, n. 7, p. 1–12, abr. 2017. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/82>. Acesso em 29 abr. 2026.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11)**. Genebra: OMS, 2022.
- REIS, Eduardo J. F. Borges dos; ARAÚJO, Tânia Maria de; CARVALHO, Fernando Martins; BARBALHO, Leonardo; SILVA, Manuela Oliveira e. Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 229–253, jan./abr. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/sbzFLvJbZLg69wmdVx7Ppkm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 29 abr. 2026.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado. **História oral: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2012.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira; GAMA, Vanessa Pacheco Ferreira. **Narrativas orais de professoras: saberes caiçaras numa comunidade de Ubatuba-SP**. *História Oral*, v. 22, p. 340–358, 2019. Disponível em:

<https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/902>. Acesso em 29 abr. 2026.

SARTORI, Jerônimo; CRISTOFOLI, Maria Silvia. A escola e suas contradições em tempo neoliberal: reflexões sobre a escola contemporânea e o neoliberalismo. **Revista Eletrônica Científica da UERGS**, Canoas, v. 29, n. 3, p. 1–14, 2024. DOI: <https://doi.org/10.18316/recc.v29i3.12030>. Acesso em 29 abr. 2026.

WITEZE, Elenice M.; SILVA, Rosângela H. dos Reis. Avaliação em larga escala e educação especial inclusiva: o embate entre duas lógicas. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1–22, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X39687>. Acesso em 29 abr. 2026.