



DuxEducare

REVISTA DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E SAÚDE

<https://www.duxeducare.com.br/>

Vol.1 D.O.I. 10.5281/zenodo.18273183



A EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA NA EEMTI NAZARÉ GUERRA: OS DESAFIOS ENFRENTADOS NA PRÁTICA DOCENTE, PARTINDO DO USO DAS ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS FRENTE AOS ESTUDANTES COM AUTISMO

INCLUSIVE SPECIAL EDUCATION AT EEMTI NAZARÉ GUERRA: CHALLENGES FACED IN TEACHING PRACTICE, STARTING FROM THE USE OF PEDAGOGICAL STRATEGIES WITH STUDENTS WITH AUTISM

Ana Francisca de Oliveira Torres¹

Antonia Alzeleny Viana Nunes¹

Francisca Samara Marcolino¹

Francisco Diego Medeiros de Alencar¹

José Adson Viana Nunes¹

José Ricardo Alexandre da Silva¹

Maria da Piedade Vieira¹

Pauline de Paula Santos¹

RESUMO

A investigação sobre a temática em face, teve como objetivo compreender os desafios encontrados pelos professores, no desenvolvimento das estratégias pedagógicas na EEMTI Nazaré Guerra, situada no Distrito de Lagoa do Mato, no município de Itatira, Estado do Ceará, Brasil. Apesar de possuírem algum conhecimento no uso de estratégias pedagógicas para lidarem com alunos em sua diversidade cognitiva, reconhece-se as dificuldades dos docentes para a inclusão de com alunos com deficiência, especificamente o caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Este cenário revela a árdua missão dos professores(as) no processo de aprendizagem dos estudantes levando em conta suas fragilidades (dos professores), acarretadas por determinadas situações, quer seja pela ausência de conhecimento acadêmico da formação inicial e continuada na área de educação especial ou demais circunstâncias que dificultam o processo de ensino com alunos com transtornos e síndromes. Nesta abordagem, uma pesquisa quanti-qualitativa contextualizando um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto real, especialmente útil para responder questões "como" e "por que" foi realizada. Diante dos dados coletados e das análises realizadas é perceptível que muitos ajustes estruturais precisam ser feitos, tais como: a lotação de professores especializados por uma quantidade X de matrícula de alunos com TEA, mais formações teórico-práticas para professores com alunos laudados, suporte com psicólogos não só para alunos como também para professores e funcionários, dentre outros. Os resultados desta pesquisa servem como um alerta e um chamado à ação para que as políticas de educação

especial inclusiva sejam revistas e fortalecidas, garantindo que o ideal de uma escola para todos se torne uma realidade palpável na EEMTI Nazaré Guerra e em outras instituições de ensino.

Palavras-chave: prática pedagógica, educação inclusiva, fragilidades, aprendizagem.

ABSTRACT

The research on this topic aimed to understand the challenges faced by teachers in developing pedagogical strategies at the Nazaré Guerra Elementary and Middle School, located in the Lagoa do Mato District, in the municipality of Itaitira, Ceará State, Brazil. Despite possessing some knowledge in the use of pedagogical strategies to deal with students with cognitive diversity, the difficulties faced by teachers in including students with disabilities, specifically students with Autism Spectrum Disorder (ASD), are recognized. This scenario reveals the arduous task of teachers in the students' learning process, considering their own weaknesses, caused by certain situations, whether due to a lack of academic knowledge from initial and continuing training in the area of special education or other circumstances that hinder the teaching process with students with disorders and syndromes. Based on the data collected and the analyses carried out, it is noticeable that many structural adjustments need to be made, such as: the allocation of specialized teachers for a certain number of students with ASD enrolled, more theoretical and practical training for teachers with diagnosed students, support with psychologists not only for students but also for teachers and staff, among others. In this approach, a quantitative-qualitative research contextualizing a contemporary phenomenon within its real context is especially useful for answering questions like "how" and "why" it was conducted. The results of this research serve as a warning and a call to action so that inclusive special education policies are reviewed and strengthened, ensuring that the ideal of a school for all becomes a tangible reality at EEMTI Nazaré Guerra and other educational institutions.

Keywords: pedagogical practice, inclusive education, weaknesses, learning.

¹Antonia Alzeleny Viana Nunes

Graduação em Licenciatura plena em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará - UECE.

Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Kurios. Especialização em Metodologia do Ensino da Matemática pela UFM - Faculdade do Maciço de Baturité.

Mestranda em Ciências da Educação, pela Universidad Del Sol – Paraguai PY Professora vinculada a Secretaria da Educação Básica - SEDUC/CE e Secretaria Municipal da Educação - ITATIRA/CE.

Contato(s): E-mail: alzeleny@gmail.com / antonia.nunes1@prof.ce.gov.br

¹Maria da Piedade Vieira

Graduada em Licenciatura Plena em História e Teologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

Especialista em Metodologia do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará - UECE/CAED

Professora da Rede Municipal de Ensino da SME Santa Quitéria e da Secretaria da

Educação Básica - SEDUC/CE

Contato(s) E-mail: aquinopiedade@yahoo.com.br

¹José Ricardo Alexandre da Silva

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

Graduação em Licenciatura Plena em Sociologia pela Universidade Norte do Paraná –

UNOPAR

Especialização em Planejamento Educacional pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA

Especialização em Gestão Escolar pela Universidade Estadual do Ceará – UECE/CAED
 Mestrado em Educação pela Universidade da Madeira – UMA Funchal Portugal
 Doutorado em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES PY
 Professor vinculado a Secretaria da Educação Básica - SEDUC/CE
 Contato(s) E-mail alexric697@gmail.com

¹Francisca Samara Marcolino

Graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pelo IFCE (2013),
 Especialização em Educação Física na Educação Básica pela Universidade Estadual do
 Ceará - UECE (2019)

Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Fedral de Educação - IFCE (2019).
 Professora efetiva da Secretaria de Educação do Estado do Ceará – SEDUC/CE (2014) e Secretaria
 Municipal de Itatira (2016).

Contato(s) E-mail francisca.marcolino@prof.ce.gov.br

¹Ana Francisca Oliveira Torres

Graduação em Licenciatura Plena em Matemática e Física pela Universidade Estadual Vale do Acaraú
 (2005)

Especialização em Matemática, pela Faculdade de Tecnologia do Nordeste (2009)

Especialização em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, pela Faculdade
 Kurios(2012), Mestrado em Ciências da Educação, pela Universidade Del Sol -Undades
 Py(2025).Atualmente é Professora - Secretaria da Educação Básica do Ceará e na Secretaria Municipal de
 Santa Quitéria -CE.

Contatos(s) E-mail: ana.torres1@prof.ce.gov.br

¹Pauline de Paula Santos

Pauline de Paula Santos

Graduação em Licenciatura Plena em Letras (Português/Espanhol) pela Universidade
 Federal de Pernambuco- UFPE (2011)

Graduanda em Licenciatura Plena em Pedagogia pela UniCesumar (2025)

Especialização em Língua e Literatura Brasileira pelo Instituto ProMinas (2017)

Especialização em Inteligência Artificial para Educadores pela Faculdade Metropolitana – FAMETRO
 (2025)

Especialização em Educação Inclusiva pela Faculdade Metropolitana - FAMETRO (2025)

Mestrado em Ciências da Educação, pela Universidad Del Sol – UNADES (2025)

Professora vinculada a Secretaria da Educação Básica – SEDUC/CE

Contato(s) E-mail: pauline.santos@prof.ce.gov.br

¹Francisco Diego Alves Medeiros Alencar

Graduação em Licenciatura Plena em História, pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA (2008.2)
 29/09/2009

Especialização em História do Brasil, pela Universidade Cândido Mendes (06/08/2018)

Especialização em Gestão Escolar, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci
 (04/11/2025)

Especialização em Ciência Política(cursando), pelo Centro Universitário Leonardo da
 Vinci

Professor vinculado a Secretaria da Educação Básica - SEDUC/CE e a Secretaria Municipal de Campos
 Sales/CE.

Contato(s) E-mail: francisco.medeiros@prof.ce.gov.br

¹José Adson Viana Nunes

Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Vale do Acaraú -
 UVA (2004)

Graduação em Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade Kurios - FAK (2014)

Especialização em Metodologia da Língua Inglesa pela Faculdade UNINA (2022)

Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Del Sol – UNADES (2025)

Professor vinculado a Secretaria Municipal de Educação de Itatira - CE (2002)

Professora vinculada a Secretaria da Educação Básica – SEDUC/CE (2014)

Email para Contato: jose.nunes@prof.ce.gov.br

1.INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada "A Educação Especial Inclusiva na EEMTI Nazaré Guerra: Os Desafios Enfrentados na Prática Docente, partindo do Uso das Estratégias Pedagógicas Frente aos Estudantes com Autismo", propõe-se a analisar em profundidade como a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) Nazaré Guerra, localizada no município de Itatira, Ceará, tem efetivado o direito à educação desses estudantes, com foco nas complexidades vivenciadas pelos professores em sua rotina de sala de aula.

Os principais objetivos da investigação traduzem inquietações por parte dos professores que atuam no ensino médio regular com cariz de inclusão, sendo: Investigar as nuances das estratégias pedagógicas sob a luz dos princípios éticos e legais da política educacional na educação especial.

Considerando os desafios enfrentados na prática pedagógica, investigar-se-á como os professores da EEMTI Nazaré Guerra têm adaptado as estratégias pedagógicas para os estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), visto que é necessário um (re) pensar de possíveis adequações, na aplicabilidade das atividades pedagógicas mediante às condições específicas dos estudantes, na condição de suas deficiências.

A educação inclusiva se estabeleceu como um princípio fundamental e um imperativo legal nas políticas educacionais brasileiras, visando garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, tenham acesso, permanência e sucesso na escola regular. Dentro desse panorama, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no contexto do Ensino Médio, emerge como um dos maiores desafios e, simultaneamente, uma das mais ricas oportunidades para a transformação da prática pedagógica.

Objetivar-se-á, ainda, propor às autoridades e gestores a oferta de formação continuada em educação especial para os professores que atendem estudantes com transtornos e síndromes; além disso, reivindicar redes ou equipes de profissionais multidisciplinares para o apoio e acompanhamento eficiente na escola, com vistas a contribuir de forma singular no processo formativo e a obter melhores resultados no processo educacional.

Na tentativa de contribuir para a melhoria do processo de ensino dos professores que trabalham com estudantes autistas na EEMTI Nazaré Guerra, localizada no Distrito de Lagoa do Mato, município de Itatira, no Estado do Ceará, buscamos aproveitar as contribuições e relatos de experiências dos professores, psicopedagogo, Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) e estudantes, bem como analisar relatórios e registros, a fim de subsidiar o replanejamento das atividades que atendam de modo significativo todos os estudantes do sistema regular de ensino e de inclusão.

A educação inclusiva se estabeleceu como um princípio fundamental e um imperativo legal nas políticas educacionais brasileiras, visando garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, tenham acesso, permanência e sucesso na escola regular. Dentro desse panorama, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no contexto do Ensino

Médio, emerge como um dos maiores desafios e, simultaneamente, uma das mais ricas oportunidades para a transformação da prática pedagógica.

Enfatizando ainda, sobre tais processos que envolvem estratégias pedagógicas voltadas para o processo de aprendizagem dos estudantes com transtorno do espectro autista, acreditamos que, investigar possíveis estratégias pedagógicas condizentes com o contexto educativo e familiar dos estudantes é imperativo substancial no processo de ensino dos professores que lidam com estudantes com TEA. Nessa natureza, a dimensão pedagógica perpassa todos os aspectos relacionados ao fazer pedagógico e em prol de ações educativas voltadas para as especificidades dos educandos.

A intencionalidade da investigação procura além de compreender as dificuldades no emprego das estratégias pedagógicas na educação inclusiva de modo assertivo, bem como potencializar as atividades pedagógicas dos professores, por meio de possíveis contribuições de formação continuada em educação inclusiva, por parte dos gestores e

redes de apoio de profissionais multidisciplinares, no sentido de fortalecer as atividades inclusivas e, sobretudo, garantir condições para todos os estudantes.

Para alargar a compreensão no campo teórico, no que diz respeito às estratégias pedagógicas desenvolvidas na educação especial inclusiva recorre-se às concepções de autores que aproximam com a realidade investigada, tais como: Alarcão (000), Bosa (2016), Brasil (1994), Constituição Federal/88, Mantoan (2007), Silva (2009) e Vygotsky (2007).

Para efeito de elucidação sobre a pesquisa estudo de caso, recorre-se a concepção de (Yin, 2001, p.35) que menciona: que “[...] o estudo de casos, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”. Há um rigor científico, que necessita de planejamento e disposição para aplicar as etapas que ele pressupõe.

Dando sequência, com o percurso metodológico foi empregada a pesquisa estudo de campo com abordagem quanti-qualitativa, com aplicação de inquéritos por questionários aos segmentos entrevistados, gestores, professores e psicopedagogo.

Na análise e discussão dos resultados foram observados registros de acompanhamento e planos de aulas sobre os fenômenos investigados por meio de uma coleta de dados e evidências do processo educativo, com intuito de alargar conhecimento sobre a temática investigada.

Entretanto, o método de estudo de caso, com uma estratégia para se conduzir uma pesquisa empírica, exige uma preparação e organização de um planejamento da pesquisa. Quanto à sua validade, enfatiza Yin (2005) pode ser interna, quando se refere a estudos explanatórios que buscam relações causais; e externa, quando as descobertas do estudo de caso são generalizáveis, ou seja, seus resultados são aplicáveis a outros casos.

Compreendendo a prática pedagógica como instrumento de mediação no fazer docente dos professores é sinalizado como primeiro passo por parte dos gestores e responsáveis pela educação especial investir em programas de formação continuada para os professores, bem como disponibilizar profissionais do campo multidisciplinar capazes de contribuir na formação dos

educadores que lidam com estudantes autistas, garantindo desse modo, melhores resultados no processo de aprendizagem e interação social.

2.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No contexto da Inclusão, o Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta por déficits persistentes na comunicação social e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A heterogeneidade do espectro significa que cada estudante apresenta um perfil único de necessidades, habilidades e barreiras, demandando um olhar individualizado e flexível do sistema educacional.

Baseando-se no respaldo legal, a Declaração de Salamanca, adotada em 1994, é talvez o documento mais significativo no contexto da inclusão escolar até os dias atuais. Esta conferência, organizada pela UNESCO, estabeleceu que escolas comuns devem incluir todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras (Macedo et al.,2014).

Ainda neste aspecto, com essa concepção afirmam Barcelli e Rosalino (2022) que, nos anos 1990, a Declaração de Salamanca, produzida durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais da UNESCO, foi um marco na promoção dessa ideia, propondo que escolas regulares acomodem todas as crianças, independentemente de suas condições (Barcelli e Rosalino, 2022).

A educação inclusiva se estabeleceu como um princípio fundamental e um imperativo legal nas políticas educacionais brasileiras, visando garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras, tenham acesso, permanência e sucesso na escola regular. Dentro desse panorama, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente no contexto do Ensino Médio, emerge como um dos maiores desafios e, simultaneamente, uma das mais ricas oportunidades para a transformação da prática pedagógica.

A nível do contexto educacional brasileiro, a trajetória da educação especial perpassa os pressupostos legais, do direito e acesso dos estudantes com autismo, impulsionada pelas diretrizes, planos e estratégias por parte Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 1996, Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, que substanciaram os rumos da política educacional em torno da educação inclusiva.

No Ensino Médio, esses desafios se intensificam. Os currículos tornam-se mais complexos e abstratos, a carga horária em tempo integral exige maior resistência e organização, e as demandas sociais típicas da adolescência e da preparação para o futuro (vestibulares, mercado de trabalho) adicionam camadas de estresse e dificuldade, tanto para o aluno quanto para o professor.

A EEMTI Nazaré Guerra, com sua proposta de integralidade, embora ofereça mais tempo para o desenvolvimento de projetos e práticas diversificadas, também requer uma coordenação de

DuxEducare - Revista de Educação, Ciências e Saúde. Vol.1 D.O.I. 10.5281/zenodo.18273183
janeiro de 2026

ações e estratégias pedagógicas mais sofisticada para evitar a sobrecarga e garantir o engajamento do estudante com TEA.

2.1 A Educação Inclusiva frente aos estudantes com Transtorno do Espectro

Autista (TEA)

No campo da educação inclusiva, nos últimos anos, traz em sua base, os pressupostos fundamentais dos direitos humanos, dentre eles o direito à educação. Concernente a isso, os movimentos sociais de pessoas com deficiência, profissionais da educação, dentre outros representantes civis, têm defendido nos últimos anos a construção de uma escola inclusiva que acolha e respeite as diferenças humanas, tendo como mote uma educação para todos (Mantoan, 2006; Brasil, 2008)

No que se refere às Diretrizes Nacionais em torno da modalidade Educação Especial na Educação Básica, assevera que orientações e direcionamentos para os professores vinculados a educação inclusiva, sendo tais diretrizes como apoio no processo de ensino na Educação Básica, pontuando questões em volta da Educação Especial, considerando que:

Art. 3º - Por educação especial, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2009, p.1)

Em conformidade a esse pensamento, Sassaki (2006) acrescenta com sua concepção de inclusão escolar que deve ser entendida como um processo contínuo, que requer a transformação das práticas pedagógicas, da gestão escolar e das interações sociais para garantir que todos os alunos, com ou sem deficiência, sejam respeitados em suas singularidades e possam desenvolver seu potencial ao máximo.

Esse processo, no entanto, enfrenta uma série de obstáculos que ainda limitam a plena efetivação da inclusão. Nesse passo reitera Cunha (2017) superar esses desafios requer um esforço conjunto de educadores, famílias, profissionais da saúde e da educação, bem como um investimento adequado em formação, recursos e estrutura física adaptada.

2.2 Os desafios do emprego das Estratégias Pedagógicas na Educação Inclusiva

A concepção das estratégias pedagógicas desenvolvidas na educação especial concebida pela abordagem da inclusão demarca novos percursos, diante de um novo cenário marcado pela trajetória ao longo das décadas, no campo da educação especial.

Desse modo, consideram-se valiosas as transformações ocorridas no campo da educação com vistas à inclusão, na interação social e na implementação da política de educação especial, por meio de reivindicações sociais que contribuíram diretamente para atender às exigências legais e às demandas da sociedade.

A compreensão dos professores que trabalham com estudantes com autismo, bem como outras deficiências, sentem-se desafiados pelas dificuldades encontradas, no emprego de estratégias pedagógicas à altura de suas necessidades e peculiaridades existentes, mediante aos estudantes do ensino regular. Muitos professores relatam que os cursos de formação inicial não abordam de maneira suficiente as práticas inclusivas, deixando-os despreparados para enfrentar a diversidade presente em suas salas de aula (Felicetti e Batista, 2020).

Conforme Mantoan (2003), a ausência de uma formação continuada voltada à educação inclusiva gera insegurança nos docentes, que acabam por reproduzir práticas tradicionais, que excluem alunos que não se enquadram no padrão esperado. A proposição elaborada por Mantoan (2009) sobre a necessidade de formação continuada para os professores na educação especial inclusiva pautada como fundamentação, a própria sala de aula, considerando como autoformação da sua prática, no seguinte formato, considerando:

A formação continuada desses profissionais é antes de tudo uma formação autodidata, pois acontece no interior das escolas e a partir do que eles estão buscando para aprimorar suas práticas. Eles estudam e trocam experiências de trabalho e vão atualizando seus conhecimentos, dirimindo dúvidas, esclarecendo situações e, cooperativa e coletivamente, delineando teorias próprias para explicar o modo como ensinam e as crianças aprendem (Mantoan, 2009 p.92).

Para Alarcão (2003) contribui com o alinhamento sobre a reflexão da prática pedagógica, como processo de tomada de decisões por parte dos educadores em sintonia com a consolidação de políticas públicas voltadas para à inclusão, visando lidar com situações de diferenças e ao mesmo instante com especificidades dos alunos com autismo é relevante, no sentido de fortalecer a política de inclusão, compreendida por Alarcão (2003) considerando que: “Na sociedade de aprendizagem é papel dos professores criarem, estruturar e dinamizar situações que incitem a aprendizagem e a autoconfiança nas aptidões individuais que cada aluno possui. O grande desafio dos professores é ampliar nos alunos a habilidade de trabalho autônomo e colaborativo, desenvolvendo o espírito crítico.

Nesta atmosfera educacional, os professores são estruturadores e incentivadores da aprendizagem e não estruturadores do ensino. Para que o professor se identifique nessa sociedade de aprendizagem se torna necessário repensar o seu papel, recontextualizar a sua identidade e responsabilidade profissional e se considerar em um firme processo de autoformação e identificação profissional, ser um professor reflexivo numa sociedade profissional reflexiva (Alarcão, 2003, p.10)”

Nesse sentido, Nóvoa (1992) comunga com o pensamento de transformação e propõe inovação no campo de formação dos professores, tendo como um dos objetivos a

ação-reflexão- ação como prática do professor, enquanto agente de mudanças na construção de uma sociedade melhor.

Por esse viés, ainda reitera Alarcão (2001) nos advertindo sobre o espaço escolar reflexivo: Essa escola deve ser a escola do sim e do não, onde a prevenção deve afastar a necessidade de repressão, no qual o espírito de colaboração deve evitar as guerras de poder ou competitividade mal-entendida, onde a crítica franca e construtiva evita o silêncio roedor ou a apatia empobrecedora e entorpecedora.

Acima de tudo, trata-se de uma escola independente, de uma escola que deseja se autogerir, ser senhora de seu próprio destino e de assumir todas as responsabilidades por suas escolhas. É essa gama fundamental de autonomia que é necessária para a constituição de uma escola auto pensante e auto-aprendente (Alarcão, 2001, p.17)

Compreendendo no campo da educação especial inclusiva, os reais desafios enfrentados na prática pedagógica com estudantes autistas, levando em consideração as barreiras de ordem pedagógicas, sociais, tecnológicas, estruturais geram inúmeros desafios na apropriação de estratégias pedagógicas no chão da sala de aula, de modo particular, na inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, e sobretudo, no tempo integral.

No que concerne às barreiras identificadas pelos autores, que possivelmente fragilizam o processo educacional dos estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), compreende-se que a política educacional inclusiva ultrapassa os preceitos estabelecidos na política nacional da Educação Especial Inclusiva.

Pois além, de focar a inserção dos estudantes com autismo no ambiente escolar, da participação e interação social, temos um expressivo desafio de trabalhar a transversalidade no currículo no ensino regular em sintonia com um currículo inclusivo, oportunizando a todos os estudantes, condições de acesso e possibilidades de aprendizagens, por meio de estratégias pedagógicas eficazes perante suas necessidades e limitações específicas dos estudantes.

Com isso, a transversalidade é considerada complexa diante das exigências pedagógicas para de fato, acontecer e de modo integrado, considerando que: A Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008b, p. 14).

Considerando os principais desafios enfrentados na Educação Especial, percebe-se de maneira expressiva, a fragilidade de recursos didáticos e tecnológicos adequados às necessidades dos estudantes PCDs, levando em consideração as preocupações por parte dos professores que necessitam de dispositivos de assistência, softwares educativos, enfim, a ineficiência dos recursos e condições de trabalho que as escolas possuem, diante a dinâmica de inclusão.

Em observância as dificuldades detectadas no processo educacional inclusivo, ressalta-se que a ausência desses recursos pode limitar as estratégias pedagógicas que os docentes podem utilizar, dificultando a adaptação das aulas para incluir todos os alunos de maneira eficaz (Silva e Fidêncio, 2021).

Para tanto, o aprimoramento do trabalho docente no âmbito da educação especial inclusiva necessita-se de uma equipe multidisciplinar a serviço dos estudantes, pois juntos fortalecerão o processo educacional de modo integral, garantindo assim a verídica inclusão dos estudantes com deficiência matriculados. Afinal, será preciso sensibilidade e vontade política das autoridades competentes, no sentido de integrar a educação especial com as reais necessidades dos alunos, das famílias e sociedade vigente.

Desse modo, Alonso (2011) define que a verdadeira inclusão implica em oferecer uma mesma proposta ao grupo como um todo e, ao mesmo tempo, atender às necessidades de cada um, em especial daqueles que correm risco de exclusão em termos de aprendizagem e participação”.

3. METODOLOGIA

A investigação tem como propósito compreender as estratégias pedagógicas desenvolvidas pelos professores na EEMTI Nazaré Guerra – Crede 7, considerando a complexidade do envolvimento dos estudantes autistas no processo de ensino e

aprendizagem, especialmente no modelo de tempo integral, visando a repensar estratégias eficazes que promovam transformações significativas no processo de ensino e, consequentemente, no campo da aprendizagem.

Desse modo, contemplar essas dimensões caracteriza uma pesquisa qualitativa que, segundo Stake (2009) ao contrário de uma pesquisa quantitativa, privilegia a explicação e o controle. As pesquisas qualitativas privilegiam a compreensão das complexas interrelações entre tudo o que existe, portanto, a função da investigação qualitativa não é, necessariamente, mapear e conquistar o mundo, mas sim sofisticar a contemplação. (Stake, 2009, p.53)

Com o mesmo intuito pretende-se investigar a temática em questão sob a concepção de uma pesquisa estudo de caso, segundo Yin (2010) o estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes.

Ainda reitera o autor que o estudo de caso é: “um dos empreendimentos mais desafiadores na pesquisa” (Yin, 2010, p. 23). Este método teve sua origem no campo da medicina, e constitui hoje uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa no campo das ciências humanas e sociais e teve seus procedimentos convencionados de forma adequada a partir da obra de Robert Yin nos anos de 1990 do século XX.

Quanto ao percurso metodológico e para o alcance dos objetivos foi utilizada uma pesquisa estudo de caso, com abordagem quanti qualitativa, com questionário/entrevistas com os professores, coordenação pedagógica e psicopedagogo lotado na sala de recursos multifuncional (SRM) da escola investigada. A aplicação dos questionários junto aos segmentos envolvidos, foi levado em questão à imparcialidade e confiança dos fatos e práticas desenvolvidas, onde os resultados serão analisados e discutidos no desenvolvimento da pesquisa.

Com a finalidade de nos resguardar recorre-se aos preceitos da Lei 14.874 de maio de 2024, que dispõe orientações sobre a pesquisa com seres humanos e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

No Art. 1º Esta Lei dispõe sobre princípios, diretrizes e regras para a condução de pesquisas com seres humanos por instituições públicas ou privadas e institui o Sistema Nacional de Ética em Pesquisa com Seres Humanos; O Art. 2º prescreve os efeitos desta Lei, considerando-se: I - acesso direto: permissão que agente ou instituição autorizados nos termos desta Lei têm para examinar, analisar, verificar e reproduzir registros e relatórios de pesquisa, mediante o compromisso de respeito ao sigilo e à confidencialidade dos dados a que tiverem acesso.

Com referência aos procedimentos da pesquisa, o objeto de estudo investigado compreende o tema: "A Educação Especial Inclusiva na EEMTI Nazaré Guerra: os desafios enfrentados na prática docente", partindo do uso de estratégias pedagógicas frente aos estudantes com autismo. O foco concentra-se na compreensão das estratégias pedagógicas desenvolvidas nas salas de aula com estudantes do sistema regular e inclusivo, identificando as fragilidades detectadas no processo de ensino de professores insatisfeitos diante da situação vigente.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A presente seção dedica-se à análise aprofundada dos resultados obtidos por meio da pesquisa realizada na EEMTI Nazaré Guerra, que envolveu a aplicação de formulários e entrevistas com professores, a coordenação pedagógica e a psicopedagoga da instituição.

O objetivo central foi compreender os desafios enfrentados na prática docente frente aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), partindo do uso de estratégias pedagógicas. Os dados coletados revelam um cenário complexo, onde a

dedicação e a criatividade dos educadores se contrapõem a barreiras estruturais e sistêmicas, gerando um paradoxo entre o potencial da inclusão e sua efetivação. Esta análise busca, portanto, desvelar as nuances dessa realidade, conectando os achados empíricos com o robusto arcabouço teórico que fundamenta este estudo.

GRÁFICO 1. Percepção dos professores diante da demanda de turmas numerosas que incluem alunos com TEA.

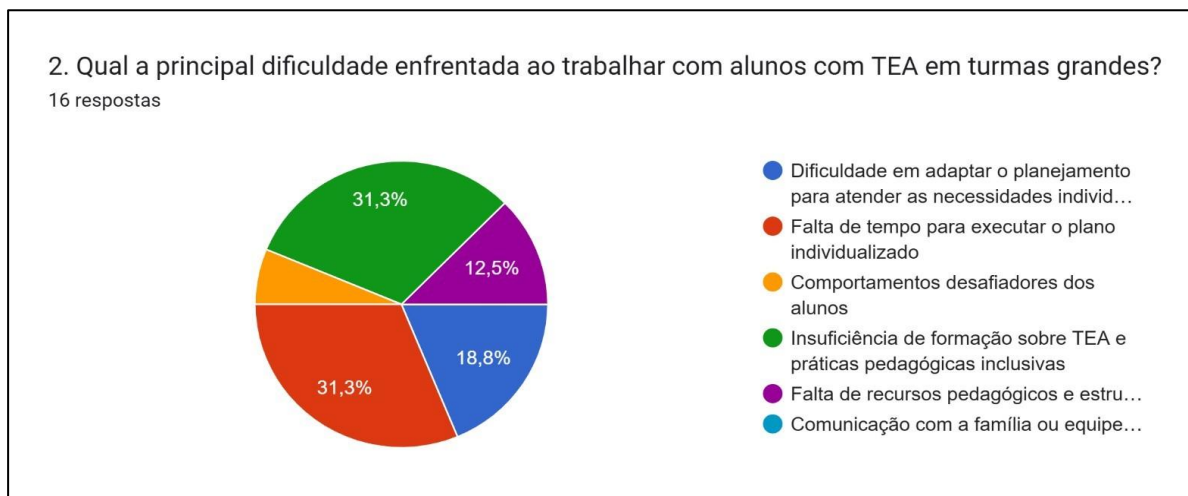


Fonte: os autores.

Dentre os 16 professores que responderam o questionário via Google Forms, mais da metade considera a demanda muito alta e difícil de manejar, o que implica na sobrecarga emocional gerada nesses profissionais. Ademais, outro fator relevante no gráfico acima é que nenhum dos 16 profissionais julgou a demanda como baixa, o que já representa um indicativo de uma tarefa árdua

e desafiadora que foi atribuída ao professor que, em sua maioria, não teve formação pedagógica para realizar essa inclusão (Gráfico 1).

GRÁFICO 2. Dificuldades encontradas ao trabalhar com alunos com TEA alunos.



Fonte: os autores.

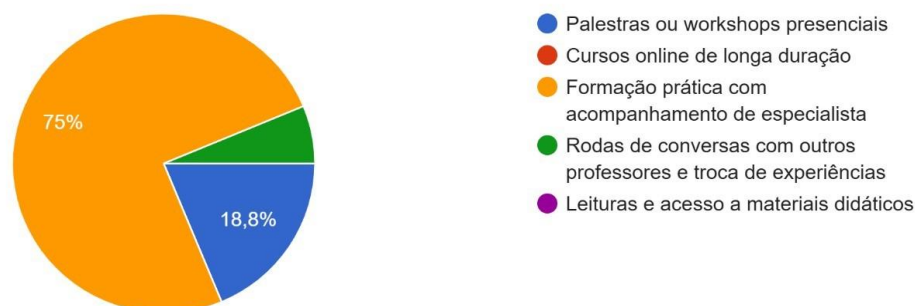
No que diz respeito às dificuldades encontradas ao trabalhar com alunos com TEA, a maioria dos professores selecionaram duas dificuldades, das seis sugeridas: 31,3% afirmaram que a maior dificuldade é a falta de tempo para executar o plano individualizado, e 31,3% afirmaram que acham mais difícil lidar com a insuficiência de formação sobre o TEA e práticas pedagógicas inclusivas. Fazendo uma análise dessas dificuldades, percebe-se dois aspectos relevantes: primeiro, a insuficiência de profissionais de atendimento especializado para atender os professores, visto que geralmente a referida escola só possui uma Psicopedagoga para um quadro de quarenta e dois laudados, e 46 professores; além disso, pode-se reconhecer e validar a angústia do profissional que até prepara algo personalizado para o aluno PCD, mas não consegue executar pelo fato de ter uma turma de cerca de 38 alunos e vários com especificidades de aprendizagem (Gráfico 2).

Outros aspectos desafiadores mencionados foram: dificuldade de adaptar o planejamento para atender às necessidades individuais e o comportamento desafiador de alguns PCDs. Nesse quesito é preciso elucidar a que se refere esse comportamento desafiador por parte dos alunos, que envolve diversas atitudes, tais como: crises de ansiedade, episódios de desmaios ou alucinações, automutilação, carência emocional excessiva, dentre outros.

GRÁFICO 3. Melhor modelo de formação

3. Na sua opinião, qual o formato mais eficaz para receber formação sobre o tema do TEA?

16 respostas



Fonte: os autores.

No que tange às formações sobre o TEA, 75% dos professores opinaram que preferem uma formação prática com acompanhamento de especialista. Nessa questão, é válido destacar que no presente ano a escola Nazaré Guerra recebeu uma formação por meio de funcionários especializados da CREDE 07. O momento foi bem completo, incluindo a base teórica e estudos de caso de situações práticas. Ademais, cerca de 20% dos professores selecionaram a opção de Palestras e Workshops. Diante disso, as respostas ao questionário indicam que os professores preferem momentos mais curtos, práticos e objetivos (Gráfico 3).

GRÁFICO 4. Estratégias utilizadas em sala

4. Qual das seguintes estratégias você conhece e sabe utilizar no trabalho com alunos com TEA?

16 respostas



Fonte: os autores.

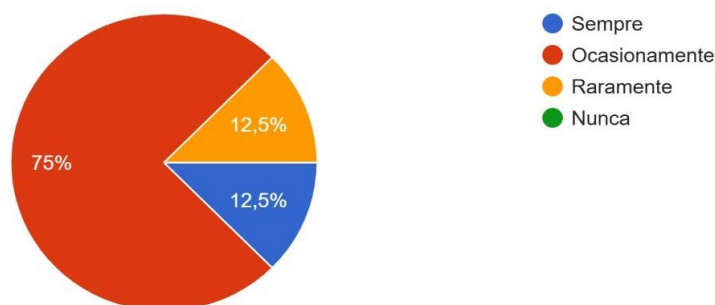
Em relação às estratégias para o trabalho com alunos com TEA 43,8% dos educadores reconhecem que pouco conhecimento sobre as técnicas específicas para trabalhar com alunos PCDs (Gráfico 4).

GRÁFICO 5. Execução dos planos individualizados.

*DuxEducare - Revista de Educação, Ciências e Saúde. Vol.1 D.O.I. 10.5281/zenodo.18273183
janeiro de 2026*

5. Com que frequência você acha que consegue implementar os planos individualizados para alunos com TEA na prática?

16 respostas



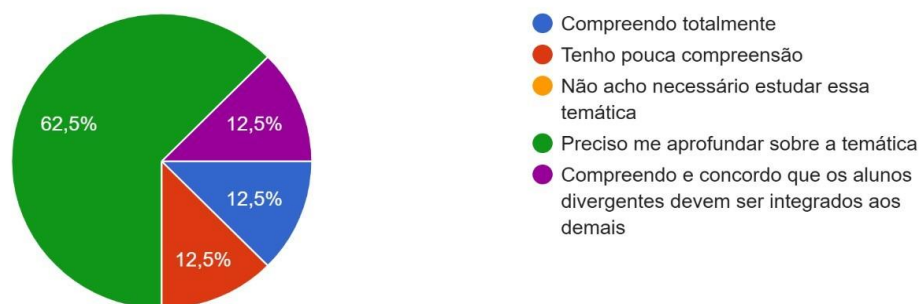
Fonte: os autores.

Em relação à frequência com que se consegue implementar planos individualizados, 75% dos professores fazem isso ocasionalmente, 12,5% raramente e apenas 12,5% conseguem sempre (Gráfico 5).

GRÁFICO 6. Compreensão da educação inclusiva

6. Como você avalia a sua compreensão da educação inclusiva em escolas regulares?

16 respostas



Fonte: os autores.

Quando questionados sobre o nível de compreensão em relação à educação inclusiva 62,5% reconhece que precisa se aprofundar sobre a temática, o que indica um desafio crescente que precisa de estudo e suporte pedagógico (Gráfico 6).

Respostas às questões discursivas Questão 7. Descreva uma prática ou estratégia que você implementou e considera ter sido bem-sucedida para atender às necessidades de um aluno com TEA

O que contribuiu para o seu sucesso? (16 respostas)

Organizar em grupos os alunos com TEA, sentando-se com estes e estimulando-os, dentro de suas percepções, a compreensão em conjunto do conteúdo e ideias trabalhadas, desenvolvendo suas habilidades sensoriais com uso de materiais concretos.

Interação/Roda de conversa

Socialização e prática com toda a turma e inclusão !

Elaboração de atividades específicas sobre o conteúdo abordado e acompanhamento individualizado

Adaptação do currículo, para que o aprendente se veja dentro do processo. Esta adaptação garantira que o mesmo se dedique dentro de suas condições a realizar a atividade proposta, sentindo-se confiante com o auxílio e a mediação do docente em sala.

Aplicar atividades reduzidas com imagens, sendo elas bem objetivas.

A interação com o próprio aluno me ajudou a verificar que tipo de atividade era mais apropriada para ele. Perguntar ao aluno que tipo de atividade ele gosta e consegue realizar me ajuda a evitar materiais infantilizados que não são adequados para o aluno. Além disso, conversar com a Psicopedagoga me ajudou a perceber detalhes importantes sobre o aluno, como por exemplo, descobrir que o aluno só entende letra de FORMA, dentre outras informações relevantes.

Falar com o aluno e perceber junto com ele uma melhor estratégia.

Diante de diversas situações que já me deparei, de início fui buscando conhecer o aluno sobre o que ele conseguia fazer (diagnóstico de leitura e observações de comportamentos), assim pude envolver o aluno de forma participativa e com algumas adaptações e que ele pudesse se sentir pertencente a turma, porém cada aluno com TEA tem suas particularidades e situações diversas...

Estabelecer diálogos com o estudante de modo a estimulá-lo e auxiliá-lo na realização das atividades.

Utilização de material concreto, nas aulas.

Estudei o nível de TEA do aluno e adaptei a atividade que seria direcionada para ele.

A sala com poucos alunos e atendimento direcionado.

Uso de vídeo curto, jogos em cores e em pares, flash cards, imagens e mapas adaptados, gamificação em aplicativos

Atividade pequenas e claras, e tentar um acompanhamento individual.

Atividades adaptadas, dentro do tempo trabalhado com os demais alunos.

Comentário sobre as práticas bem-sucedidas na Inclusão de Alunos com TEA

A análise das respostas de 16 professores sobre estratégias bem-sucedidas com alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) revela um consenso sobre a importância da flexibilidade e do conhecimento individualizado. As práticas citadas incluem a organização em grupos, o uso de materiais concretos e visuais (como atividades reduzidas com imagens, vídeos curtos, jogos, flash cards e mapas adaptados), e a gamificação. A interação dialógica e a socialização são promovidas através de rodas de conversa e conversas diretas. O acompanhamento individualizado e a adaptação curricular são cruciais, exigindo que o professor conheça o nível específico de TEA de cada aluno. Em essência, o sucesso reside na capacidade de adaptação, personalização e no diálogo contínuo, elementos que configuram abordagens pedagógicas inclusivas e eficazes.

Questão 8. Qual sua maior angústia relacionada ao atual modelo de inclusão nas escolas estaduais? (16 respostas Respostas)

A implantação do espaço físico sem uma formação prévia dos alunos com habilidades especiais.

Carência de formação continuada O suporte de profissionais!

A grande quantidade de estudantes dificulta o acompanhamento individualizado. A ausência de profissionais da Educação Especial em acompanhar semanalmente no ensino noturno.

Na realidade, não vejo a inclusão sendo feita de forma eficaz, temos hoje a segregação nas escolas, porque não temos formação necessária e não somos orientados, de forma que, o sistema também não está preparado para receber esse público neurodivergente. Então, angustio-me em saber que temos de fazer a inclusão, sendo que o próprio sistema não está preparado para fazer.

Falta de preparação dos professores que não tiveram em sua formação acadêmica capacitação para lidar como o público PCD, além da multiplicidade de deficiências em turmas numerosas, o que dificulta um trabalho de acompanhar o progresso do aluno. Ademais, a carga psicológica gerada no docente ao gerir várias situações desafiadoras em virtude da saúde mental dos alunos acarreta sobrecarga e esgotamento psicológico do professor.

Aprendizagem como linha de montagem, onde todos tem que aprender no mesmo ritmo e na mesma hora.

Vejo uma situação em que eles necessitam de um acompanhamento mais próximo, porém o tempo dentro de sala para atender os demais alunos e ao mesmo tempo ter esse tempo de acompanhamento mais de perto.

Muitas vezes, não é fácil fazer atendimentos individualizados considerando a organização da sala como um todo.

Nem escola, nem professores estão preparados para esse novo modelo.

A falta de capacitação para professores e a alta demanda de alunos com diferentes transtornos nas salas de aula.

Não conseguir incluir de fato

Superlotação e tempo reduzido na área das humanas

O que mais me angustia no modelo atual de inclusão nas escolas estaduais é perceber que, muitas vezes, ela acontece de forma muito mais burocrática do que pedagógica. Em geral, o estudante é matriculado na turma regular; mas o suporte necessário para que ele participe das aulas em condições minimamente equânimes nem sempre chega: faltam profissionais de apoio, formação continuada específica, adaptações de materiais, tempo na carga horária do professor para planejar intervenções e dialogar com a equipe multiprofissional.

Falta de profissionais para atender cada especificidades.

Comentário sobre as angústias e Desafios no Modelo Atual de Inclusão

Os professores expressaram diversas angústias e desafios relacionados ao modelo atual de inclusão de alunos com TEA, evidenciando um descompasso significativo entre a teoria e a prática. A falta de formação continuada e de capacitação específica, a carência de profissionais de apoio e a superlotação das turmas foram apontadas como barreiras primárias. A ausência de orientação sistemática e a percepção de que a inclusão é mais burocrática do que pedagógica contribuem para a dificuldade em oferecer um atendimento individualizado adequado. Essa situação gera uma sobrecarga psicológica nos docentes, que sentem a aprendizagem sendo tratada como uma "linha de montagem", sem tempo para planejamento ou acesso a materiais adaptados. Em suma, a insuficiência de recursos humanos e materiais, aliada à falta de preparo estrutural, cria a sensação de que o sistema não está devidamente preparado para a inclusão efetiva.

As Práticas Pedagógicas Inclusivas e o Potencial Docente

A investigação evidenciou que, apesar das adversidades, os professores da EEMTI Nazaré Guerra empregam uma série de práticas pedagógicas que demonstram um notável esforço em promover a inclusão de estudantes com TEA. Entre as estratégias bem-sucedidas, destaca-se a *personalização do ensino*, manifestada na adaptação de objetivos reduzidos, na utilização de materiais visuais e na proposição de atividades individualizadas.

Essa abordagem ressoa com a perspectiva de Vygotsky (2007) sobre a mediação pedagógica, onde o professor atua como facilitador, ajustando o processo de aprendizagem às necessidades específicas de cada aluno, reconhecendo que o desenvolvimento ocorre na interação social e na apropriação de ferramentas culturais. A capacidade de individualizar o currículo, mesmo que de forma incipiente, aponta para um reconhecimento da heterogeneidade do espectro autista e da necessidade de um olhar singular para cada estudante.

O uso de tecnologia e materiais concretos também se mostrou uma prática recorrente e eficaz. A incorporação de vídeos curtos, aplicativos de gamificação e plataformas digitais, juntamente com recursos como *flashcards*, jogos educativos e materiais multissensoriais, reflete a busca por ferramentas que engajem os alunos com TEA, muitas vezes mais responsivos a estímulos visuais e interativos.

Essas estratégias, ao oferecerem diferentes canais de acesso ao conhecimento, contribuem para a construção de um ambiente de aprendizagem mais acessível e estimulante, alinhando-se à ideia de que a diversidade de recursos pode potencializar a aprendizagem, especialmente para aqueles com estilos cognitivos distintos.

Um elemento crucial para o sucesso das práticas pedagógicas é o relacionamento professor-aluno. A pesquisa sublinha a importância da escuta ativa, do conhecimento aprofundado do perfil de cada estudante com TEA e da criação de um ambiente acolhedor. Essa dimensão humana da docência é fundamental, pois estabelece a base de confiança necessária para que o aluno se sinta seguro e motivado a participar.

Alarcão (2003) enfatiza o papel do professor reflexivo, que, ao compreender as particularidades de seus alunos, é capaz de estruturar e dinamizar situações que incitem a aprendizagem e a autoconfiança. A colaboração e o envolvimento da família, bem como a busca por redes de apoio, também foram citados como fatores que ampliam a eficácia das intervenções pedagógicas, reforçando a visão de que a inclusão é um esforço coletivo e não uma responsabilidade isolada do professor em sala de aula.

Barreiras Estruturais e Pedagógicas: O Contraste entre o Ideal e a Realidade

Apesar das práticas promissoras, a pesquisa revelou um conjunto significativo de barreiras que comprometem a plena efetivação da educação inclusiva na EEMTI Nazaré Guerra. A ausência de formação específica em TEA na formação inicial dos professores emerge como uma das principais fragilidades. Muitos docentes sentem-se despreparados para lidar com as complexidades do autismo, o que gera insegurança e dificulta a aplicação de metodologias adequadas.

Mantoan (2009) argumenta que a formação continuada é essencial e deve ocorrer no interior das escolas, a partir da prática, para que os professores possam aprimorar seus conhecimentos e trocar experiências. No entanto, a falta de uma política institucionalizada de formação continuada específica para TEA deixa os educadores à mercê de sua própria iniciativa, o que é insuficiente para atender à demanda.

Outra barreira crítica é a escassez de profissionais especializados, como psicopedagogos e assistentes de inclusão, e a falta de suporte multidisciplinar consistente. A ausência desses profissionais sobrecarrega o professor de sala de aula, que se vê obrigado a assumir múltiplas funções para as quais não foi capacitado.

Essa lacuna é ainda mais acentuada nos períodos noturnos, onde o apoio é praticamente inexistente, evidenciando uma desigualdade no acesso à inclusão dentro da própria instituição. A inclusão, conforme Sassaki (2006), é um processo contínuo que requer a transformação das práticas e da gestão escolar, mas essa transformação é inviabilizada pela carência de recursos humanos e de uma rede de apoio robusta.

A questão das turmas muito grandes foi unanimemente apontada como um impedimento para a implementação de estratégias pedagógicas eficazes. Com mais de 30 alunos em sala, torna-se praticamente impossível para o professor dedicar a atenção individualizada que os estudantes com TEA demandam.

A escassez de materiais e recursos tecnológicos apropriados também limita as possibilidades de adaptação curricular e de engajamento dos alunos. Além disso, a estrutura curricular rígida do Ensino Médio, que muitas vezes não permite flexibilizações e adaptações significativas, entra em conflito direto com os princípios da educação inclusiva.

Alonso (2011) defende que a verdadeira inclusão implica em oferecer uma mesma proposta ao grupo como um todo, mas, ao mesmo tempo, atender às necessidades de cada um, o que se torna inviável em um contexto de turmas superlotadas e currículos inflexíveis. A ausência de políticas de acompanhamento sistêmico agrava o quadro, deixando os professores sem um respaldo institucional claro para suas ações.

O Impacto Psicossocial nos Educadores e o Paradoxo da Inclusão

As barreiras estruturais e pedagógicas têm um impacto direto e profundo na saúde mental e no bem-estar dos educadores. A pesquisa revelou um quadro de ansiedade e preocupação docente que se manifesta em diversas frentes. Muitos professores relatam esgotamento emocional por lidar simultaneamente com as demandas de inclusão e, em alguns casos, com crises de saúde mental dos próprios alunos, sem o suporte adequado.

Esse cenário gera um sentimento de inadequação, mesmo entre os profissionais mais dedicados, que percebem a lacuna entre o que sabem ser necessário e o que conseguem efetivamente realizar. A percepção de que os alunos com TEA, apesar de estarem fisicamente na sala de aula, acabam por ser segregados por não participarem plenamente das atividades ou por não terem suas necessidades atendidas, causa uma profunda angústia nos docentes.

A ansiedade sobre a capacidade de garantir uma aprendizagem genuína para todos os alunos, especialmente aqueles com TEA, é uma preocupação constante. Os professores sentem-se com uma responsabilidade injusta, pois são cobrados pelos resultados da inclusão, mas não lhes são fornecidas as condições mínimas para alcançá-los.

Esse impacto psicológico decorre da impossibilidade de fazer o que sabem ser correto e eticamente adequado. Nóvoa (1992) propõe a ação-reflexão-ação como um pilar da formação docente, onde o professor é um agente de mudança. Contudo, o contexto atual da EEMTI Nazaré Guerra, marcado pela falta de recursos e suporte, impede que essa reflexão se traduza em ações efetivas, transformando a prática reflexiva em um ciclo de frustração.

Este cenário configura um paradoxo da inclusão: enquanto os professores demonstram um potencial pedagógico e uma dedicação louvável, empregando estratégias criativas e personalizadas no microambiente da sala de aula, o sistema educacional, em sua macroestrutura, falha em fornecer as condições necessárias para que essa inclusão seja plena e efetiva.

O sucesso pedagógico, alcançado por meio de esforços individuais e muitas vezes heroicos, é constantemente minado pelo fracasso sistêmico em prover formação, recursos, profissionais de apoio e uma estrutura curricular flexível. A inclusão, nesse contexto, torna-se mais um ideal

pedagógico do que uma realidade vivida, transformando-se, por vezes, em uma mera integração física que não garante a participação e a aprendizagem efetiva.

A escola, que deveria ser um espaço de acolhimento e desenvolvimento para todos, como preconiza Alarcão (2001) ao falar de uma “escola do sim e do não”, com espírito de colaboração e autonomia, acaba por reproduzir exclusões disfarçadas de políticas inclusivas, gerando um custo humano invisível para os educadores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos resultados da pesquisa na EEMTI Nazaré Guerra revela que a educação especial inclusiva para estudantes com TEA é um campo de tensões e contradições.

Por um lado, há um corpo docente engajado e criativo, que busca incessantemente estratégias para atender às necessidades de seus alunos, demonstrando que a inclusão é pedagogicamente viável quando há intencionalidade e dedicação. Por outro lado, a ausência de políticas públicas eficazes, a carência de recursos humanos e materiais, a rigidez curricular e a falta de formação continuada adequada criam um ambiente de trabalho desafiador e, muitas vezes, exaustivo para os professores.

O paradoxo entre o esforço individual e a falha sistêmica é o cerne da problemática. A inclusão, como um direito fundamental e um imperativo legal, não pode depender exclusivamente da boa vontade e da capacidade de improvisação dos educadores. Ela exige um compromisso institucional e governamental que se traduza em investimentos concretos em formação, infraestrutura e equipes multidisciplinares.

A verdadeira inclusão, como defendida por Alonso (2011), só será alcançada quando a escola for capaz de oferecer uma proposta educacional que contemple a todos, atendendo às necessidades individuais sem segregar.

Logo, a presente pesquisa demonstrou a urgência de um processo mais sistemático a fim de promover a inclusão dos alunos com TEA, que deve ocorrer por meio de vários atores: Estado, família, CREDEs, escola, e obviamente o próprio professor. Nesse sentido, a inclusão não se resumirá a garantir a matrícula do aluno PCD numa escola regular para que o professor assuma essa responsabilidade por sua própria conta e risco.

Pode-se inclusive levantar o questionamento que muitas vezes é realizado pelo próprio professor: Como o Estado pode exigir que a legislação seja cumprida, como a produção do PEI por exemplo, se por ocasião das avaliações externas como SAEB, SPAECE e ENEM, o aluno com TEA, e outras neuro divergências, é submetido a avaliações com o mesmo nível de aprendizagem dos demais, sem considerar suas limitações e fragilidades?

Nessa perspectiva, diante dos dados coletados e das análises realizadas é perceptível que muitos ajustes estruturais precisam ser feitos, tais como: a lotação de professores especializados por uma quantidade X de matrícula de alunos com TEA, mais formações teórico-práticas para professores com alunos laudados, suporte com psicólogos não só para alunos como também para professores e funcionários, dentre outros.

Os resultados desta pesquisa servem como um alerta e um chamado à ação para que as políticas de educação especial inclusiva sejam revistas e fortalecidas, garantindo que o ideal de uma escola para todos se torne uma realidade palpável na EEMTI Nazaré Guerra e em outras instituições de ensino.

6. REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em Uma Escola Reflexiva**. São Paulo. Editora Cortez, 2003.

BOSA, C. A., & Zanon, R. B. **Avaliação psicológica no Transtorno do Espectro Autista (pp. 308-322)**. In C. Hutz, C. Trentini, D. Bandeira, & J. Krug (Eds.). *Psico diagnóstico*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988;

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999

GHIRALDELLI, P. **Educação Inclusiva: O que é? Como fazer?** São Paulo: Editora Moderna, 2014.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Educação Inclusiva - Orientações pedagógicas**. In: FÁVERO, Maria Augusta G; PANTOJA, Luísa de Marillac P.; MANTOAN, Maria Teresa E. *Atendimento educacional especializado – Aspectos legais e orientação pedagógica*. São Paulo: MEC/SEESP, p. 45-60, 2007.

SASSAKI, R. K. **Educação Profissional: Desenvolvendo Habilidades e Competências**. Anais do III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores. Brasília, 2006.

_____. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SILVA, Micheline; MULICK, James A. Diagnosticando o transtorno autista: aspectos fundamentais e considerações práticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 116131, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 182 p. (Psicologia e Pedagogia), 2007.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.