

Fundamentos Teóricos

A pesquisa fundamenta-se nos princípios da educação inclusiva, entendida como direito humano e condição para a efetivação da cidadania (MANTOAN, 2006). A escola inclusiva deve constituir-se como espaço de convivência, valorização das diferenças e garantia de aprendizagem para todos, o que implica superar práticas excludentes e adotar estratégias que promovam a equidade (GLAT; BLANCO, 2007).

No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelecem a obrigatoriedade da matrícula de estudantes público-alvo da educação especial nas classes comuns. O Transtorno do Espectro Autista é caracterizado por déficits na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, conforme descrito no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Essa condição demanda estratégias pedagógicas personalizadas, capazes de contemplar os interesses e as necessidades específicas dos alunos, garantindo sua participação ativa nas atividades escolares.

Para além da legislação, a literatura especializada indica que a construção de práticas inclusivas depende da formação docente, do trabalho colaborativo entre profissionais da escola e da adoção de metodologias ativas que favoreçam o engajamento dos estudantes (KRASILCHIK, 2005). Nesse sentido, a afetividade é apontada como elemento essencial para a constituição de relações pedagógicas significativas (ARAÚJO et al., 2020).

Metodologia

Este estudo insere-se na abordagem qualitativa, com características exploratórias e descritivas, por meio da análise de dois relatos de experiência desenvolvidos por professoras cursistas do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UEPG). As experiências ocorreram na rede estadual de ensino do município de Ponta Grossa – PR e envolvem estudantes com Transtorno do Espectro Autista, matriculados no Ensino Fundamental II. O primeiro relato é uma professora do Atendimento Educacional Especializado, com formação em Psicopedagogia e Educação Especial, que atuava com um aluno de 13 anos, matriculado no 8º ano D do Ensino Fundamental. A partir de uma entrevista semiestruturada, a professora buscou compreender a percepção do estudante sobre pertencimento, exclusão e convivência escolar.

A proposta visava ampliar o espaço de escuta do aluno, favorecendo o reconhecimento de suas vivências e sentimentos no ambiente educacional. Os dados foram registrados em diário reflexivo e analisados à luz das interações estabelecidas no atendimento e nos diálogos espontâneos ocorridos durante o processo formativo, além de observar também como aluno iria reagir e como iria se sentir. O segundo relato é de uma professora de Ciências, professora, com formação em Ciências Biológicas e pós-graduada em Educação Especial e Inclusiva, sobre o primeiro estudante com TEA que foi aluno dela. Um adolescente de 12 anos de idade, matriculado no 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola estadual do Município de Ponta Grossa-PR, no ano de 2015.

Esse estudante não apresentava socialização e nem interação com os demais estudantes. Devido não possuir um laudo, por questões relativas a sua família, não

contava com professor de atendimento educacional especializado, portanto, “ficava sozinho” em sala de aula. Ele possuía hiperfoco em pipas, então o tempo todo desenhava, recortava e montava pequenas pipas com as folhas do caderno. O DSM-5 (APA, 2014) reconhece a intensidade do foco em atividades e interesses específicos como critérios para comportamentos restritos e repetitivos, que são características diagnósticas do TEA. Sendo essa professora iniciante na carreira docente, esse foi o seu primeiro contato com aluno com TEA, Educação Especial, apesar de antes já ter trabalhado com alunos surdos, essa era a primeira vez que deveria investigar e buscar estratégias para incluir esse estudante aulas de Ciências e assim, inspirá-lo com o encanto e a grandiosidade dos saberes científicos.

Despertou nessa professora a necessidade de fazer questionamentos e buscar respostas sobre o que esse estudante tinha? Quais eram as suas dificuldades? O que o levava a ficar só desenhando pipas? Essa curiosidade a direcionou a uma conversa com a professora da Sala de Recursos Multifuncional e a necessidade de cursar uma pós-graduação em Educação Especial e Inclusiva. A professora da SRM falou brevemente sobre TEA, o porquê do hiperfoco do estudante e indicou algumas estratégias simples, mas que poderiam ser eficazes. A professora relata que esse aluno era visto pelos colegas de classe como violento, porém, com muita cautela a professora foi buscando proximidade durante as aulas, conversando com ele quando o aluno permitia essa comunicação, o convidava para ele ir buscar materiais pedagógicos e tentava conversar durante o trajeto. Em uma dessas saídas, a professora comparou os pássaros voando no pátio da escola com aviões e pipas. A partir da receptividade do estudante, foi planejada uma aula na qual foi abordada a invenção dos aviões e os mecanismos necessários para o seu voo.

Posteriormente foi proposta uma atividade de construção de aviões de isopor recicláveis, os quais seriam testados na praça anexa ao colégio. Fialho (2013, p.13), destaca que para que ocorram mudanças em práticas pedagógicas deverá ocorrer uma “releitura do papel do professor como profissional reflexivo, além da utilização de materiais didáticos diversificados e interessantes”. Em concordância, Krasilchik (2005, p.85), reforça a importância das aulas práticas no ensino, pois permitem aos estudantes experimentar fenômenos, manuseio de equipamentos e observações, como também preparar-se com resultados imprevistos, o que estimula a criatividade e o raciocínio.

Análise de dados

Os relatos evidenciam que a inclusão escolar efetiva está diretamente relacionada à qualidade do vínculo estabelecido entre professor e aluno, à escuta ativa e à adoção de estratégias contextualizadas. No primeiro caso, a escuta sensível possibilitou à professora compreender sentimentos de exclusão e solidão vivenciados pelo estudante, o que permitiu repensar práticas pedagógicas e propor intervenções voltadas à socialização e ao engajamento nas atividades escolares.

No segundo relato, a valorização do hiperfoco do aluno em pipas serviu como ponto de partida para a construção de aprendizagens significativas, aproximando o conteúdo de Ciências à realidade e ao interesse do estudante. Essa abordagem, além de favorecer a participação, contribuiu para a redução de comportamentos de isolamento, promovendo maior interação com os colegas.

As experiências analisadas confirmam que pequenas mudanças metodológicas, quando fundamentadas em um olhar investigativo e sensível às singularidades dos alunos, podem gerar impactos positivos no processo de ensino-aprendizagem. Também ficou evidente a importância da formação continuada e do suporte pedagógico aos professores como estratégias para ampliar sua capacidade de lidar com a diversidade na sala de aula.

Conclusões

Os relatos analisados reforçam que a inclusão de estudantes com Transtorno Espectro Autista vai muito além da matrícula em classes comuns: requer práticas pedagógicas humanizadas, flexíveis e fundamentadas na escuta e no acolhimento. A experiência mostrou que é possível construir um ambiente inclusivo, mesmo diante de limitações estruturais, por meio de planejamento sensível, trabalho colaborativo e formação docente.

Constata-se, assim, que a efetivação da educação inclusiva é um processo gradual, que exige políticas públicas consistentes, apoio institucional e engajamento de toda a comunidade escolar. Ao valorizar as potencialidades dos estudantes e respeitar seus ritmos de aprendizagem, a escola contribui para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARAÚJO, A. P. et al. A afetividade nas relações de ensino-aprendizagem entre professor e aluno. *Revista Vox Metropolitana*, n. 03, p. 6–21, 2020. Disponível em: https://revistavox.metropolitana.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/01_OK.pdf. Acesso em: 28 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. *Diário Oficial da União*, 7 jul. 2015.

FIALHO, N. N. *Jogos no Ensino de Química e Biologia*. 2. ed. Curitiba: Intersaberes, 2013.

GLAT, R.; BLANCO, R. S. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: o que os professores têm a dizer? *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 57–76, 2007.

KRASILCHIK, M. Ensino de ciências: um ponto de partida para inclusão. In: *Educação científica e desenvolvimento*. Brasília: UNESCO, 2005.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2006.