

**DO ESPAÇO AO LUGAR, DA
INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO:
TOPOFILIA E PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
MULTIDISCIPLINARES NA
ESCOLA ESTADUAL
REPÚBLICA, RJ**

**FROM SPACE TO PLACE, FROM INTEGRATION TO INCLUSION:
TOPOPHILIA AND MULTIDISCIPLINARY TEACHING PRACTICES AT THE
REPÚBLICA STATE SCHOOL , RJ**

Ciências Humanas • 26/08/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/787703247](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/787703247)

Evandro Cyrillo Marques¹

Rosemeire de Souza Pinheiro Taveira Silva²

Davillas Newton de Oliveira Chaves³

RESUMO

Este artigo analisa como os conceitos de espaço, lugar e topofilia, propostos pelo geógrafo Yi-Fu Tuan, podem contribuir para a interpretação de práticas pedagógicas inclusivas e multidisciplinares em uma escola pública. A pesquisa envolve a inclusão como um processo de ampliação da participação, redução das barreiras à aprendizagem e construção de pertencimento, articulando esse processo aos aspectos afetivos, sensoriais e relacionais da experiência escolar. A pesquisa caracteriza-se como um estudo qualitativo, descritivo-interpretativo, realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental República, bairro de Quintino Bocaiúva (Rio de Janeiro, RJ). Participaram 16 professores de diferentes componentes curriculares e funções educacionais que atuam no cotidiano escolar com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os dados foram coletados por meio de questionário semiestruturado, autoaplicável e escrito, e analisados segundo procedimentos de análise de conteúdo. Os resultados apontam para o distanciamento entre o reconhecimento da inclusão como princípio normativo e sua sistematização nas práticas pedagógicas cotidianas, que permanecem, em parte, dependentes de iniciativas e mediações individuais. Os dados também sugerem que práticas como organização de rotinas, mediação pedagógica, atenção à ambiência e ampliação das oportunidades de participação podem reforçar vínculos de pertencimento entre os estudantes e a escola. A partir da análise dos dados, propõe-se o conceito de topofilia inclusiva como categoria analítica para interpretar vínculos afetivos, sensoriais e relacionais elaborados por intermédio de práticas que promovem participação, reconhecimento e pertencimento. Logo, a relação entre espaço escolar e inclusão constitui uma dimensão importante para a análise das práticas pedagógicas e para a formação docente.

Palavras-chave: paradigma inclusivo; topofilia; TEA; pertencimento; formação docente.

ABSTRACT

This article analyzes how the concepts of space, place, and topophilia, proposed by geographer Yi-Fu Tuan, can contribute to the interpretation of inclusive and multidisciplinary pedagogical practices in a public school. The research approaches inclusion as a process of expanding participation, reducing barriers to learning, and fostering a sense of belonging, linking this process to the affective, sensory, and relational aspects of the school experience. The research is characterized as a qualitative, descriptive-interpretive study conducted at the República State Elementary School, in the Quintino Bocaiúva neighborhood (Rio de Janeiro, RJ). Sixteen teachers from different curricular areas and educational roles who work daily with students with Autism Spectrum Disorder (ASD) participated in the study. Data were collected using a semi-structured, self-administered written questionnaire and analyzed using content analysis procedures. The results point to a disconnect between the recognition of inclusion as a normative principle and its implementation in everyday pedagogical practices, which remain, in part, dependent on individual initiatives and interventions. The data also suggest that practices such as organizing routines, pedagogical mediation, attention to the environment, and expanding opportunities for participation can strengthen students' sense of belonging to the school. Based on the data analysis, we propose the concept of inclusive topophilia as an analytical category for interpreting the affective, sensory, and relational bonds formed through practices that promote participation, recognition, and a sense of belonging. Thus, the relationship between the school environment and inclusion constitutes an important dimension for

the analysis of pedagogical practices and for teacher education.

Keywords: inclusive paradigm; topophilia; ASD; belonging; teacher education.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva se perfaz como uma das mais desafiadoras dimensões do nosso tempo, sobretudo no campo da prática pedagógica. Sua vocação transformadora reside no fato de ir muito além dos limites das políticas de acomodação dos sujeitos com deficiência, em que cria pontes com a cultura e com a educação, transversalizando, assim, a sociedade como um todo. Inclusão não é sinônimo de tolerância da diferença, mas uma forma de transformar a realidade social, e a escola, local em que a heterogeneidade é premente, configura-se como cenário adequado para a sua efetivação

A trajetória do pensamento que permeia as relações entre escola e deficiência é marcada e periodizada por uma tensão crescente entre exclusão, segregação, integração e inclusão. Ao definir o processo de inclusão, Sassaki (1999, p. 41) compreende a “inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Para o autor, a inclusão reverte a lógica da segregação ao exigir que o sistema se adapte à diversidade dos sujeitos e suas necessidades. No rastro desse entendimento, o arcabouço legal brasileiro, representado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva-PNEE (MEC, 2008), pela Lei Brasileira de Inclusão-LBI (Lei nº 13.146/2015) e pela Base Nacional Comum Curricular-BNCC (Brasil, 2018), canaliza para um modelo que

exige materialidade, participação plena, equidade de oportunidades e reconhecimento das diferenças como escopo de empoderamento, de modo que o educando com deficiência tenha papel ativo e esteja no foco para o qual se direcionam as ações desdobradas desse ordenamento jurídico.

Com todo o amadurecimento que a sociedade do terceiro milênio se mostra e dos avanços legais conquistados, o distanciamento entre a legalidade e a realidade vigente nas escolas deixa grande hiato. Estudos apontam que a inclusão tem nas questões epistemológicas uma de suas principais barreiras, como ausência de referenciais teórico-pedagógicos que exponham os princípios inclusivos em práticas cotidianas, formação docente insuficiente e culturas institucionais que banalizam a exclusão como algo inevitável (Pletsch, 2010; Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Santos et al., 2023), contribuindo para a reificação de modelos excludentes.

É na lacuna entre o prescrito e o praticado que este artigo se insere ao propor que a Geografia Humanista (ou humanística) de Yi-Fu Tuan, especialmente seus conceitos de espaço, lugar e topofilia, oferece um modelo teórico-pedagógico capaz de fazer emergir princípios da inclusão em práticas cotidianas reais. A construção de vínculos afetivos com o espaço escolar pode ser traduzida como resultado de uma condição balizada pelo pertencimento, premissa afetiva da aprendizagem significativa.

O conceito de topofilia inclusiva é empregado como uma categoria analítica, estruturado a partir do diálogo entre a Geografia Humanista e os estudos sobre educação inclusiva. O termo inclina-se aos vínculos afetivos, sensoriais e relacionais que podem ser estimulados por práticas pedagógicas intencionais capazes de

elevar a participação, reconhecer as diferenças e promover experiências de pertencimento no espaço escolar. Não se trata de considerar toda prática de acolhimento ou adaptação como fundamentalmente topofílica, mas de investigar em que medida determinadas formas de organização pedagógica e espacial contribuem para que os participantes identifiquem situações e ambientes que, a partir de seus olhares, parecem beneficiar as relações de pertencimento e de participação dos estudantes com TEA.

O estudo foi realizado na Escola Estadual de Ensino Fundamental República, situada no bairro de Quintino Bocaiúva, Rio de Janeiro/RJ, tendo como sujeitos dezesseis professores de diferentes componentes curriculares que convivem o cotidiano escolar com educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A opção pela diversidade disciplinar dos participantes representa uma estratégia metodológica de base inclusiva por vislumbrar a inclusão como eivada de transversalidade, tendo capilaridade, portanto, em toda a comunidade educativa.

O texto organiza-se em cinco seções, contemplando, além desta introdução, o referencial teórico, onde a inclusão é definida como matriz e a topofilia como instrumento. A dimensão metodológica, os resultados (com a discussão a partir dos dados coletados) e as considerações finais. O Apêndice reunirá o roteiro do instrumento de coleta de dados.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação inclusiva tem natureza multirreferencial e a sua compreensão excede o caráter normativo e se configura como

revolucionária ao propor mudanças paradigmáticas no campo da educação e das relações sociais, com foco em dimensões como equidade e empoderamento. As nuances que envolvem o universo da inclusão partem de ideias que guardam visões de mundo particulares, mas que se traduzem coletivamente em práticas passíveis de adaptação em contextos educacionais distintos. A literatura recente apresenta estudos que buscam conciliar as matrizes cultural, política e experiencial tendo como pano de fundo a inclusão, tornando a escola cenário propício para essa observação. Ainscow et al (2006) ao sistematizarem as acepções que orientaram um estudo realizado em escolas inglesas esclarecem que a inclusão diz respeito

aos processos de ampliação da participação dos estudantes e de redução de sua exclusão em relação aos currículos, às culturas e às comunidades das escolas locais; à reestruturação das culturas, das políticas e das práticas escolares, de modo que estas respondam à diversidade dos estudantes de sua localidade; e à presença, à participação e à realização de todos os estudantes vulneráveis a pressões de exclusão, não apenas daqueles com deficiências ou classificados como portadores de "necessidades educacionais especiais". (Ainscow et al, 2006, p. 25, tradução nossa)

Os autores acrescentam que a inclusão é processual e interminável, e uma escola inclusiva é um ente dinâmico em permanente estado de busca pela justa adequação social. Essa definição vai ao encontro do argumento deste artigo que vislumbra a inclusão como um devir,

um processo contínuo de questionamento das práticas escolares, tendo o lugar como cenário dessa construção.

No Brasil, Sassaki (1999), em oposição ao paradigma da integração, que entende que o estudante deva se adaptar ao sistema (ainda predominante em muitas escolas), percebe a inclusão como um vetor transformador da realidade ao propor que o sistema é quem deve se reorganizar em torno do educando de maneira a contemplar a diversidade. Essa distinção define que o ônus da mudança é institucional e não centrado na figura do aluno.

Para concretizar a inclusão, a LBI (Brasil, 2015) objetiva a eliminação das barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas, instrumentais, programáticas e atitudinais para a concretude da inclusão. Desse conjunto, são as barreiras atitudinais as mais frequentes e as que moldam as expectativas dos professores acerca do aprendizado por parte de alunos com deficiência e, também, as que naturalizam o fracasso escolar como resultado indelével da deficiência.

A inclusão apresenta uma forte dimensão cultural e epistemológica. Ela almeja uma escola em constante estado de vigilância e revisora de suas concepções de aprendizagem, de diferença, de identidade e de pertencimento. Nesse contexto, o ideário de Yi-Fu Tuan se destaca ao propor que o pertencimento a um lugar resulta de uma condição afetiva e sensorial e consolida uma base teórica ao abordar a complexa dimensão que contempla os nexos humanos.

Yi-Fu Tuan é o principal representante da Geografia Humanista, corrente que emerge nos anos 1970 como crítica aos modelos quantitativos e espacialistas dominantes na ciência geográfica. Em

Topofilia (1980) e *Espaço e Lugar* (1983), Tuan propõe uma abordagem centrada na experiência humana tendo o lugar, uma das cinco ideias-chave da Geografia (além de território, espaço, paisagem e região), como cenário de criação de vínculo que confere relevo às dimensões afetiva, sensorial e simbólica da relação sujeito-ambiente.

A distinção entre espaço e lugar se constitui como o cerne dessa perspectiva. Para Tuan (1983, p. 6), “o espaço é mais abstrato que o lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. No círculo da educação, essa distinção tem caráter eminentemente pedagógico, pois a escola é, politicamente, um espaço administrativo, mas, em essência, um lugar de relações afetivas entre seus diversos atores. E para educandos com deficiência, invariavelmente inseridos em relacionamentos experienciais de estranhamento e invisibilidade, a percepção da escola como lugar se torna um misto de desafio e proposta pedagógica.

A topofilia, definida por Tuan, remete para questões afetivas, no bojo da percepção que se consagra sob o meio ambiente vivido. O autor define a topofilia como “elo afetivo entre a pessoa e o lugar ou ambiente físico. Difuso como conceito, vívido e concreto como experiência pessoal” (Tuan, 1980, p. 5). A topofilia pode criar possibilidades de entender o que muitas vezes passa despercebido nas práticas pedagógicas, como o fato de um estudante com TEA se acalmar em determinado canto do pátio de uma escola. Ou do aluno que memoriza as rotas que percorre diariamente nos diversos caminhos dessa mesma escola. Essas são manifestações de relações topofílicas, de construção de lugar, que na inclusão é chamado a

reconhecer, acolher e potencializar pedagogicamente o universo que circunscreve o estudante.

Para fins de operacionalização analítica nesta pesquisa, define-se topofilia inclusiva como o conjunto de vínculos afetivos, sensoriais e relacionais construídos no espaço escolar a partir de mediações pedagógicas intencionais que promovem o pertencimento e a participação de estudantes com deficiência ou neurodivergências, em especial o TEA. A categoria dialoga diretamente com a oposição conceitual proposta por Tuan (1980) entre topofilia (o elo afetivo entre sujeito e lugar) e topofobia, associada aos sentimentos de aversão e desconforto que certos ambientes podem provocar. No cotidiano da Escola República, essas manifestações foram observadas e sistematizadas em três marcadores analíticos.

O primeiro diz respeito à dimensão sensorial do espaço escolar em que a adequação e a previsibilidade do ambiente físico, abrangendo modulação de ruídos, iluminação e organização espacial, atuam na mitigação de gatilhos topofóbicos, favorecendo conforto e segurança ao estudante. Estudos sobre ambientes físicos inclusivos voltados a crianças com TEA reforçam esse ponto ao identificar o controle sensorial do ambiente como fator central para sua adaptação às necessidades desse público, destacando aspectos como legibilidade espacial, zoneamento sensorial e segurança, e atestam “o protagonismo da sensorialidade do ambiente ao projetar espaços com crianças com TEA” (Castro e Ferreira, 2022, p. 11).

Já o segundo marcador encontra na dimensão pedagógico-mediadora o uso de rotinas estruturadas, adaptações metodológicas (corporais, lúdicas ou artísticas) e recursos diferenciados que garantam o protagonismo e o acesso ao conhecimento. A mediação

pedagógica no contexto do TEA associada à formação docente e a estratégias estruturadas de ensino contribuem para o processo de inclusão escolar e para o desenvolvimento integral desses estudantes. No mesmo sentido, o estabelecimento de rotinas claras no ambiente pode representar suporte para organizar o cotidiano, facilitar a aprendizagem e prevenir crises comportamentais dos educandos (Camargo et al., 2020).

Por fim, a dimensão relacional-afetiva compreende o fortalecimento de laços de cooperação, empatia e reconhecimento mútuo entre estudantes, professores e comunidade escolar, transformando o espaço físico em lugar coletivo de acolhimento genuíno.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por diferenças no processamento sensorial, na comunicação, interação social e nos padrões de comportamento (Riesgo, 2013). Para estudantes com TEA, a escola tradicional pode se configurar como um espaço perturbador e apresentar estímulos de natureza auditiva e sonora (Monteiro et al., 2020), como a convivência com sons de recreio, da sirene, iluminação fluorescente, disposição inadequada e imprevisível de mobiliário, e rotinas instáveis, que podem transformar o espaço de aprendizagem em lugar de sofrimento e exclusão. Essa dimensão sensorial da exclusão é discriminada de forma incipiente nas políticas inclusivas, como a LBI, PNEE e BNCC, que tendem a focalizar sobre as barreiras físicas e comunicacionais em detrimento das sensoriais e afetivas, uma observação que os dados empíricos deste estudo parecem corroborar.

A perspectiva tuaniana conduz para a resignificação das experiências educacionais inclusivas a serem interpretadas em realidades topofílicas mediante um esforço de (re)elaborar um lugar

que contemple todos os sujeitos, com ou sem deficiência. E as experiências sensoriais das pessoas abrangidas pelo espectro do autismo demandam reconhecimento e ambientes (ou lugares) pedagogicamente adequados.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), regulamentado pelo Decreto 7.611, de 17/11/2011 (revogado pelo Decreto nº 12.686/2025), representa um dos mais importantes dispositivos institucionais de suporte voltados para a inclusão escolar, sobretudo nas escolas públicas brasileiras. Foca nas ações que garantam um sistema educacional inclusivo, que engloba a eliminação de barreiras que obstruem o processo de escolarização “de estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista e com altas habilidades ou superdotação, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (Brasil, 2025, art. 1º).

Nessa estrutura que se engendra a partir desse aparato legal, cabe ao AEE um papel muito importante na tentativa de consolidar o processo de inclusão do aluno com deficiência, dentre os quais o educando com TEA. Para Santos (2020, p. 29)

os professores do AEE necessitam conhecer o estudante em suas especificidades com olhar aprofundado e escuta atenta a seus impasses, seus interesses, sua comunicação muitas vezes demonstradas por meio de ações e comportamentos. Indagações como o que ele quer dizer quando se agita e com os dedos fecha os ouvidos, de que forma podemos auxiliá-lo para que consiga se concentrar na aula e quais são as melhores estratégias para os estudantes do espectro autista que devem ser consideradas no planejamento dos docentes.

No entanto, é observável que o AEE, na realidade, atua em relativo isolamento do ensino regular, constituindo um suporte paralelo que pouco dialoga com as práticas das salas de aula comuns (Mendes; Almeida; Toyoda, 2011; Lima; Santos, 2023). Esse descolamento é, por si, uma tensão em relação ao paradigma inclusivo, que tem em sua essência a reorganização do sistema a partir da diversidade. Um AEE desarticulado do ensino acaba por reproduzir a lógica segregacionista que a inclusão pretende superar.

Ao se considerar a educação inclusiva como portadora de demandas interdisciplinares não se concebe a existência de nenhum itinerário que abrigue componentes curriculares que operem de forma isolada, visto que fragiliza a participação plena de estudantes com deficiência no ambiente escolar. A BNCC (Brasil, 2018), ao organizar o currículo em áreas de conhecimento e propor competências gerais transversais, como o autoconhecimento, a empatia, a cooperação e o reconhecimento e observância da diversidade, oferece uma matriz curricular que se comunica com a interdisciplinaridade. A topofilia inclusiva tem essência dialógica e transcende o campo da Geografia,

constituindo-se como elemento norteador de práticas pedagógicas interdisciplinares que estimulam o pertencimento e a experiência do espaço vivido.

Tardif (2012, p. 196) infere que o saber docente é fruto de uma construção coletiva e relacional, “de natureza linguística, oriunda de discussões, de trocas discursivas entre seres sociais”, em que, no esteio da inclusão, essa perspectiva reconheça a importância da ação igualmente responsável de docentes de todas as áreas do conhecimento na edificação de um ambiente escolar em que prevaleça a inclusão, ampliando o escopo para além dos propósitos burocráticos e vislumbre a prática disciplinar que considere o espaço e as relações que o senso de pertencimento dos estudantes traduz.

A ponte conceitual entre a Geografia Humanista e a educação inclusiva ganha densidade teórica quando a topofilia, compreendida por Yi-Fu Tuan (1980) como o elo afetivo e de pertencimento com o lugar, é tensionada por seu contraponto dialético, a topofobia, reconhecida também como “uma experiência de lugaridade” (Souza Júnior; Sousa, 2025, p. 85), que traduz os sentimentos de aversão, ansiedade e rejeição provocados por determinado ambiente. No contexto dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas particularidades de processamento sensorial demandam previsibilidade e modulação de estímulos (Monteiro et al., 2020), o espaço escolar não se apresenta de forma neutra, pois ambientes saturados de ruídos e luzes, como pátios e corredores em horários de pico, operam frequentemente como lugares topofóbicos que deflagram sofrimento e desorganização emocional. Nesses termos, a topofilia inclusiva consolida-se como uma categoria analítica e um esforço pedagógico intencional voltado a desarmar tais gatilhos aversivos. Trata-se de um referencial capaz de orientar práticas

transversais que reconfiguram a arquitetura física e relacional da escola, permitindo que cada professor, a partir de sua especificidade disciplinar, contribua para remodelar o espaço escolar em um lugar acolhedor, de protagonismo e de efetivo pertencimento para todos.

3. METODOLOGIA

3.1. Abordagem e Delineamento da Pesquisa

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza descritivo-interpretativa, estruturada a partir de um estudo de caso único, multidisciplinar, tendo como unidade de análise a Escola Estadual de Ensino Fundamental República. A opção por essa tipologia de pesquisa se justifica por possibilitar a compreensão de como os princípios que envolvem a inclusão podem se traduzir em práticas pedagógicas cotidianas, e de que modo os referenciais experienciais propostos por Yi-Fu Tuan, contemplando espaço, lugar e topofilia, podem colaborar para interpretar essa realidade.

O delineamento é descritivo quanto aos objetivos, amparando-se em um estudo de caso. Os procedimentos envolveram a aplicação de questionário semiestruturado autoaplicável e a contextualização institucional da escola pesquisada, de modo a adaptar o procedimento investigativo em outras unidades escolares de perfil semelhante, comuns na Cidade do Rio de Janeiro.

3.2. Contexto Institucional e População do Estudo

A Escola Estadual de Ensino Fundamental República, situada no bairro de Quintino Bocaiúva, subúrbio da cidade do Rio de Janeiro/RJ, integra a rede estadual de ensino e atende estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) em contexto espacial e

socioeconômico marcado por desigualdades estruturais importantes, incluindo, conforme relatado por participantes desta pesquisa, a exposição cotidiana do entorno escolar a episódios de violência armada e com impactos diretos no amplo espaço em que se insere a escola, havendo registros em que a unidade escolar foi alvejada por “balas perdidas”. A escola conta com sala de recursos multifuncionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um quadro docente composto, no período da coleta de dados, por 74 professores, distribuídos por todos os componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, além dos profissionais vinculados ao AEE.

A população do estudo é constituída parcialmente (cerca de 21,6% dos professores) pelo universo docente da escola, na medida em que todos compartilham o cotidiano escolar com estudantes com TEA matriculados na unidade escolar. A seleção da escola como lugar da pesquisa se deu por critérios de acessibilidade, relevância social e potencial analítico (Flick, 2004), por se tratar de uma unidade que reúne condições típicas das escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro no que se refere ao descolamento existente entre o aparato legal que rege a inclusão e as condições reais vigentes.

3.3. Participantes e Procedimento de Amostragem

Participaram efetivamente da pesquisa 16 professores da Escola República, o que corresponde a aproximadamente 21,6% do quadro docente total (16/74). A amostra foi construída intencionalmente combinando critérios de conveniência e disponibilidade dos respondentes, priorizando aqueles que experimentam diretamente o fenômeno investigado.

A adequação do tamanho da amostra em pesquisa qualitativa é mensurada pela suficiência teórica dos dados, conforme apontam Fontanella et al (2008, p. 20) ao defenderem que, nas amostras intencionais, o que há de mais significativo "não se encontra na quantidade final de seus elementos [...], mas na maneira como se concebe a representatividade desses elementos e na qualidade das informações obtidas delas". No presente estudo, a amostra de 16 professores, ainda que corresponda a 21,6% do quadro docente da instituição, reúne a diversidade disciplinar e funcional necessária à análise desejada.

O Quadro 1 sintetiza o perfil dos participantes, identificados por códigos (P1 a P16) que preservam o anonimato conforme os Termos de Encerramento e Autorização devidamente assinados.

Quadro 1. Perfil dos participantes (P1–P16)

Código	Componente curricular / Função	Tempo de docência	Tempo na Escola República
P1	Oficina de Eventos	Cerca de 20 anos	3 anos e 6 meses
P2	Língua Espanhola	Desde 2018	Desde set. 2024
P3	Música	18 anos	12 anos
P4	Artes Cênicas / Teatro	10 anos	Desde ago. 2024
P5	História	24 anos	1 ano e 6 meses
P6	Língua Portuguesa	Não especificado	1 ano

P7	Língua Portuguesa	20 anos	8 meses
P8	Ciências	14 anos	Não especificado
P9	Geografia	Mais de 5 anos	1 ano
P10	Língua Portuguesa e Redação	11 anos	Desde 2025
P11	Matemática	12 anos	Não especificado
P12	Língua Inglesa	27 anos	2 anos
P13	Atendimento Educacional Especializado (AEE) / Supervisão Educacional	1 ano no AEE	1 ano
P14	Pedagogia — Educação Especial (função de acompanhamento e formação)	36 anos de magistério	11 anos
P15	História	30 anos	25 anos
P16	História	24 anos	1 ano e 6 meses

Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

A amostra reúne professores das áreas de Linguagens (Língua Portuguesa, três docentes; Língua Inglesa e Língua Espanhola), Ciências Humanas (História, três docentes, e Geografia), Ciências da Natureza (Ciências), Matemática, Arte (Música e Artes Cênicas) e Oficina de Eventos, além dos dois perfis inéditos já mencionados (AEE/Supervisão Educacional e Pedagogia/Educação Especial).

3.4. Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário semiestruturado, escrito e autoaplicável (ver Apêndice), organizado em cinco blocos temáticos: (1) Trajetória, Formação e Cultura Escolar; (2) Inclusão na Prática Disciplinar; (3) Barreiras e Pertencimento; (4) Espaço, Afeto e Topofilia Inclusiva; (5) Articulação Interdisciplinar e Propostas. O instrumento foi entregue impresso ou em arquivo digital, conforme a preferência de cada participante, e devolvido preenchido em prazo situado entre duas e quatro semanas.

Optou-se pelo formato escrito e autoaplicável em vez da entrevista oral gravada, em função da disponibilidade dos participantes e da rotina de uma escola de tempo integral com quadro docente numeroso (74 professores), onde realizar entrevistas orais individuais em profundidade junto a uma amostra ampliada demandaria recursos de tempo incompatíveis com o cronograma da pesquisa e com a própria disponibilidade e cotidiano conturbado dos professores. Essa escolha metodológica implica que as respostas oferecidas têm o caráter de registro proposital e elaborado pelo próprio participante. Cada participante assinou Termo de Encerramento e Autorização, autorizando o uso de suas respostas para fins acadêmicos sob anonimato.

3.5. Procedimentos de Análise dos Dados

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (Valle; Ferreira, 2025), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento/interpretação dos resultados. As categorias analíticas utilizadas foram as seguintes: (i) formação docente e cultura escolar inclusiva; (ii) inclusão e adaptação na prática disciplinar; (iii) espaço escolar, barreiras

sensoriais e topofilia inclusiva; (iv) articulação entre AEE e ensino regular; e (v) propostas de mudança institucional.

Os participantes foram codificados sequencialmente de P1 a P16, sem estabelecimento de qualquer ordenamento quanto ao recebimento dos formulários. Nenhum dado quantitativo foi submetido a testes inferenciais, dado o caráter não probabilístico da amostra e a finalidade eminentemente qualitativa do estudo.

3.6. Aspectos Éticos

O estudo respeita as diretrizes éticas que orientam as pesquisas realizadas à luz das Ciências Humanas e Sociais. Os participantes assinaram Termo de Encerramento e Autorização, tendo garantidos o sigilo das informações e o uso exclusivo para fins acadêmicos, com compromisso de compartilhamento dos resultados com a comunidade escolar após a conclusão do trabalho. As identidades dos professores são preservadas por meio de codificação (P1 a P16), e nenhuma informação que exponha a identificação individual dos participantes é apresentada neste artigo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esta seção se organiza em duas partes. Na primeira, apresentam-se os resultados de forma objetiva, em que serão descritos os dados quantitativos relativos ao perfil da amostra e as categorias qualitativas emergentes da Análise de Conteúdo, sem antecipação da interpretação teórica. Adiante, desenvolve-se a discussão propriamente dita, com a articulação dos achados com a literatura da área e com interpretação baseada no contexto específico da instituição pesquisada, uma escola pública de tempo integral com

quadro docente de 74 professores, do qual 16 participaram deste estudo.

4.1. Resultados

4.1.1. Perfil da Amostra

Os 16 participantes representam 21,6% do corpo docente da Escola República (16/74). A amostra reúne professores de dez componentes curriculares distintos — Língua Portuguesa (3), História (3), Música, Artes Cênicas, Ciências, Geografia, Matemática, Língua Inglesa, Língua Espanhola e Oficina de Eventos, além de um profissional do AEE e uma pedagoga especialista em Educação Especial. O tempo de docência dos participantes varia entre menos de 2 e 36 anos e o tempo de atuação na Escola República varia entre 8 meses e 25 anos, o que garante à amostra heterogeneidade tanto disciplinar quanto de trajetória profissional (Quadro 1).

4.1.2. Formação Docente e Cultura Institucional

Dos 16 participantes, 13 (81,3%) relatam não ter tido qualquer contato com os fundamentos da educação inclusiva em sua formação inicial. Os três relatos restantes descrevem contato pontual e insuficiente (por exemplo, disciplina isolada de Libras, ou menção superficial ao tema). Quanto à formação continuada, 10 participantes (62,5%) relatam já terem participado de alguma modalidade de formação sobre inclusão (palestras, cursos livres, especializações), enquanto 6 (37,5%) responderam não ter participado de nenhuma. Entre os que participaram, a avaliação predominante reconhece a formação recebida como superficial, genérica ou descontínua, com exceção dos dois participantes com especialização em Educação Especial

(P13 e P14), cujas formações incluem mestrado e múltiplas qualificações na área.

Quanto à cultura institucional, 9 participantes descrevem a inclusão como prática cotidiana em consolidação, 4 a descrevem como prioridade institucional já consolidada, e 3 relatos trafegam entre a percepção de obrigação formal e a prática cotidiana ainda incipiente.

4.1.3. Prática Pedagógica Disciplinar

A avaliação adaptada (provas com imagens, redução de exigências, listas de exercícios simplificadas) é a prática mais recorrente relatada, presente em 9 dos 16 relatos. Rotinas pedagógicas estruturadas de base corporal, sonora ou lúdica, envolvendo jogos, gamificação, tecnologia ou expressão cênica, são relatadas por 5 participantes, concentrados nas disciplinas de Artes Cênicas, Música, Matemática e no relato do profissional do AEE. Um relato (P8, Ciências) não identifica qualquer caso de necessidade de adaptação em sua disciplina.

“[...] minhas aulas possuem uma rotina organizada: 1) roda inicial de chamada [...]; 2) explicação das instruções do primeiro jogo tradicional [...]; 3) utilização da mesma metodologia para o segundo jogo [...]; 4) formação de grupos mistos [...], procurando distribuir os estudantes com TEA entre os grupos [...]; 5) acompanhamento do momento de criação [...]” (P4, Artes Cênicas).

4.1.4. Espaço Escolar, Barreiras Sensoriais e Topofilia

Dez dos 16 participantes (62,5%) identificam ambientes com sons excessivos, representados por salas cheias, corredores movimentados, o pátio durante o recreio, como potencialmente perturbadores para estudantes com TEA. A sala de recursos do AEE é mencionada por 11 participantes (68,8%) como o lugar mais acolhedor da escola. Quanto ao pátio escolar especificamente, os relatos indicam percepções distintas. Seis participantes o descrevem como espaço de desconforto sensorial, cinco o delineiam como espaço de integração e pertencimento, principalmente em sua parte arborizada ou associado a atividades ao ar livre, conforme relato do entrevistado, P9 (Geografia)

“Percebo que para alguns alunos a própria sala de aula é um ambiente perturbador, devido ao excesso de estímulos, como barulhos, luz forte, falta de respeito pelo lugar do outro (sua carteira, seu território). Muitas vezes percebo os alunos felizes e, até mesmo, socializando quando estão no ‘pátio’ da escola [...]. Ali, os alunos parecem sentir-se livres e pertencendo a um grupo”.

4.1.5. Articulação com o AEE e Propostas de Mudança

Sete participantes (43,8%) responderam que a relação com o AEE é dotada de cordialidade, porém sem planejamento conjunto sistemático. Quatro relatam a existência de articulação efetiva, com compartilhamento regular de observações para subsidiar o Plano Educacional Individualizado (PEI). Dois relatam desconhecimento quase total das atividades realizadas na sala de recursos. É relevante que o relato do próprio profissional do AEE (P13) ofereça uma avaliação institucional mais otimista da evolução dessa articulação,

contrapondo-se ao diagnóstico relatado pelos professores regentes. Quanto às propostas de mudança institucional, as respostas convergem para dois eixos principais, que contemplam formação continuada mais concreta e aplicável ao cotidiano de sala de aula (citada em 8 relatos) e maior articulação comunicativa entre AEE e professores regentes (citada em 5 relatos).

4.2. Discussão

4.2.1. Formação Docente e Estrutura Institucional

A proporção de 81,3% de relatos que indicam ausência de formação inicial em educação inclusiva atesta, com dados empíricos consistentes, o diagnóstico já consolidado na literatura (Pletsch, 2009; Mendes et al, 2011) que enfatiza a insuficiência da formação docente brasileira, tanto inicial quanto continuada, para preparar professores de todas as áreas para a inclusão. Na amostra investigada, 81,3% dos participantes relataram ausência de contato significativo com os fundamentos da educação inclusiva na formação inicial. Esse resultado sinaliza uma possível fragilidade institucional, cuja extensão não pode ser estimada estatisticamente a partir desta amostra não probabilística.

A elevada proporção de participantes que manifestou ausência de contato significativo com a educação inclusiva na formação inicial sugere uma fragilidade que merece investigação institucional mais ampla. Entretanto, por se tratar de uma amostra intencional e não probabilística, não é possível estimar a prevalência desse fenômeno entre os 74 docentes da escola. O contraste com os dois participantes de formação especializada (P13 e P14) expõe uma ruptura de origem formativa entre o corpo docente regular e os

profissionais especializados, cuja qualificação permanece relativamente distanciada da prática cotidiana dos docentes das demais disciplinas.

4.2.2. Topofilia Inclusiva

A associação entre disciplinas que trabalham o corpo, a sonoridade e a encenação, conjuntamente com relatos mais elaborados acerca da perspectiva indutora do lugar, no sentido de estimular o sentimento de pertencimento, denota, no âmbito desta amostra ampliada, a hipótese tuaniana de que o vínculo afetivo com o espaço se constrói por via sensorial, corporal e relacional, conforme afirma Tuan (1983, p. 39)

os princípios fundamentais da organização espacial encontram-se em dois tipos de fato: a postura e a estrutura do corpo humano e as relações (quer próximas ou distantes) entre as pessoas. O homem, como resultado de sua experiência íntima com seu corpo e com outras pessoas, organiza o espaço a fim de conformá-lo a suas necessidades biológicas e relações sociais.

A rotina estruturada descrita por P4 (Artes Cênicas) orienta para o entendimento de que a topofilia inclusiva encontra na prática pedagógica condições favoráveis para a sua edificação, e não apenas como uma situação que emerge espontaneamente do espaço físico. Por outro lado, a ambivalência relatada a respeito do pátio escolar, perturbador para uns, integrador para outros, não deve ser considerada uma inconsistência dos dados, mas sim, uma revelação de que a experiência do lugar é individual e sensorial (Tuan, 1983), e

imputa à escola o desafio da diversidade e da inclusão em detrimento da padronização dos ambientes de pertencimento disponíveis. Essa dimensão sensorial dialoga com a literatura especializada sobre processamento sensorial no TEA (Monteiro et al., 2020), que identifica estímulos visuais e auditivos como fontes recorrentes de desconforto no ambiente escolar, evidência que encontra amparo, ainda que em outro contexto teórico e clínico.

4.2.3. Integração e Inclusão

A existência, dentro do mesmo corpo docente, de manifestos alinhados ao que preconiza o contexto legal e teórico da inclusão e de formulações que reproduzem a lógica integracionista que esse paradigma pretende superar (Sassaki, 1999) constitui, também nesta amostra ampliada, um aspecto significativo desse estudo. O relato de P16 (História), para quem “muitas vezes não é a escola se adaptando, mas o estudante, [o] que não é o adequado”, reflete a lógica integracionista, tanto do ponto de vista legal quanto político, que “trazem no seu bojo a ideia de que a pessoa com deficiência terá direitos assegurados desde que ela tenha a capacidade de exercê-lo” (Sassaki, 1999, p. 146), é paradoxal visto que, ao mesmo tempo, qualifica sua própria observação como inadequada, evidenciando consciência crítica das pressões existentes entre o que se pratica e o que se reconhece como normativamente adequado.

Considerando que esse conflito emerge em uma amostra que corresponde a pouco mais de um quinto do corpo docente da escola, pode-se afirmar que essa tensão, oriunda do ‘confronto’ entre o paradigma inclusivo e formulações saídas da lógica integracionista, faz-se presente entre os participantes desta pesquisa, reforçando o argumento de que a inclusão tem natureza

processual e é permanentemente tensionada no interior da cultura escolar.

4.2.4. Implicações Pedagógicas e Institucionais

A Escola República conta atualmente com 74 docentes, distribuídos por 24 turmas, do sexto ao nono ano, com aproximadamente 600 alunos no total, dos quais 25 apresentam laudo com detecção de TEA. Esse quadro estabelece limites a estratégias de formação continuada diante de uma realidade na participação de eventos pontuais e generalistas, fato que surge como crítica apontada pelos entrevistados.

A análise das entrevistas mostrou que os professores consideram insuficientes as ações de formação continuada baseadas em eventos pontuais e generalistas. Os dados sugerem que a formação continuada em educação inclusiva poderia se beneficiar de arranjos interdisciplinares, como grupos de trabalho por área de conhecimento, com mediação de professores de Arte e do próprio AEE, cujas experiências foram apontadas pelos entrevistados como exemplos de práticas mais consistentes de construção do lugar. A proporção de respostas que reconhecem a sala de recursos como único espaço verdadeiramente acolhedor sugere que investimentos sejam aplicados na diversificação de ambientes de baixo estímulo sensorial distribuídos pela escola, de modo a estender a função de acolhimento de uma população de estudantes com TEA para outros ambientes da unidade escolar.

Os resultados indicam que a opção por práticas predominantemente integracionistas tende a restringir a construção de vínculos de pertencimento e a ampliação de experiências

inclusivas no cotidiano escolar. A interpretação dos resultados da pesquisa reforça a importância de estabelecer acompanhamento pedagógico contínuo por intermédio de uma política institucional que seja periodicamente revisionada e reafirmada pelo corpo docente na direção do processo de inclusão.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva, mobilizada conjuntamente com a toponímia, é o pressuposto deste artigo, posicionando-se como matriz epistemológica e excedendo o campo de aplicação da ciência geográfica. Ela é reconhecida como realidade que repousa sobre a Escola República, seus educandos e seus docentes, e faz transparecer uma trama de vivências, vínculos afetivos e de pertencimento, que categoriza aquela unidade escolar como um lugar carregado do “irresistível poder de despertar sentimentos topofílicos” (Tuan, 1980, p. 129).

Os dados empíricos coletados junto a dezesseis professores de dez componentes curriculares distintos da Escola República, incluindo um profissional do próprio Atendimento Educacional Especializado e uma pedagoga especialista em Educação Especial, permitem interpretar a afirmação associativa entre inclusão e toponímia como fenômenos que se amalgamam e são mutuamente constitutivos. A factualidade da inclusão se efetiva por meio de mediação pedagógica deliberada, como vista na rotina estruturada de P4 (Artes Cênicas) ou no relato detalhado de P9 (Geografia) sobre os lugares de acolhimento e de desconforto sensorial dos estudantes com TEA, e desdobra-se em vivências marcadas por pertencimento e por toponímia inclusiva. O vínculo afetivo construído pela prática pedagógica, não enrustado no espaço físico, opõe-se ao

estranhamento e ao afastamento desses alunos. Os dados sugerem que práticas pedagógicas marcadas por mediações inclusivas tendem a favorecer o estreitamento dos vínculos topofílicos com o espaço escolar. Essa talvez seja a principal conclusão dessa pesquisa e fornece alicerce para a tese de que a topofilia inclusiva passa longe de ser uma metáfora. Ela assume a forma de um processo pedagógico plausível, dialógico e passível de adaptação a contextos semelhantes.

Os dados aventam uma associação entre práticas pedagógicas de base corporal, sonora e cênica (Música e Artes Cênicas) e respostas de construção intencional de lugar e pertencimento, incluindo rotinas espaciais estruturadas e articuladas com o AEE. Essa associação coaduna com o pensamento tuniano de que os elos afetivos com o espaço se constroem por via sensorial, relacional e experiencial, e sugere que a formação continuada em educação inclusiva poderia se beneficiar de trocas 'simbióticas' entre as diversas disciplinas.

A experiência vivida e apontada pelos professores traduz, em boa medida, os espaços da escola como lugares onde as relações fervilham cotidianamente e geram significados para os educandos e que podem facilitar a inclusão, corroborando com o pensamento de Tuan em sua afirmação de que

é impossível discutir o espaço experiencial sem introduzir os objetos e os lugares que definem o espaço. O espaço da criança se amplia e se torna mais bem articulado à medida que ela reconhece e atinge mais objetos e lugares permanentes. O espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado (Tuan, 1983, p. 151).

O relato de P16 (História), para quem muitas vezes “não é a escola se adaptando, mas o estudante”, e a proposta de P8 (Ciências) de reunir todos os estudantes com TEA em uma sala à parte para “facilitar a condução da sala de aula sem estes alunos”, coexistem, na mesma amostra e sob a mesma política institucional declarada, com os relatos de vínculo tofílico anteriormente descritos. Essa condição antagônica é a expressão de que a inclusão na Escola República, como possivelmente em muitas escolas públicas brasileiras, é um processo recorrente, em que a topofilia inclusiva, como instrumento teórico-pedagógico, ajuda a diagnosticar a necessidade de formação continuada e de decisão institucional em benefício do paradigma inclusivo. O relato do próprio profissional do AEE (P13), de que a escola é “um espaço ainda a ser construído por todos os ‘atores’ da instituição”, configura-se como um diagnóstico que, de certa forma, expõe essa ruptura entre o ensino regular e o atendimento especializado, e que o alcance da inclusão dependerá do engajamento da comunidade escolar.

Uma limitação metodológica importante detectada neste estudo diz respeito à ausência da voz direta e ativa dos estudantes com TEA na investigação da percepção espacial e do sentimento de pertencimento. A opção por delimitar o universo informacional à perspectiva docente, embora justificável do ponto de vista ético e

operacional, dado o nível de comprometimento de parte dos educandos, os desafios de consentimento e a complexidade de instrumentos adaptados de escuta, constitui uma lacuna que exige reconhecimento. A literatura recente sobre pesquisa participativa em autismo tem defendido que a produção de conhecimento sobre experiências sensoriais e afetivas ganha robustez quando incorpora, ainda que parcialmente, o olhar dos próprios sujeitos autistas, superando modelos que enfatizam a “priorização da perspectiva de familiares, cuidadores e profissionais em detrimento da própria população autista” (Filgueira et al., 2023, p. 1502). Esse entendimento encontra eco em Campos-Ramos e Barbato (2014), para quem crianças participantes de pesquisas acadêmicas são historicamente mais observadas do que escutadas e que elas podem oferecer interpretações de si e do outro, escapando à mediação adulta e estendendo-se, na esteira desse estudo, à experiência do espaço vivido. Assim, a tofília relatada pelos professores, guardada a sua relevância, representa uma leitura de segunda ordem da experiência espacial.

Como possíveis trilhas para pesquisas futuras, aponta-se a necessidade de maior aprofundamento do conjunto dos atores envolvidos na comunidade escolar, por meio de entrevistas orais, associadamente à ampliação quantitativa da amostra, bem como a aplicação de instrumentos adaptados que permitam ouvir diretamente os estudantes com TEA sobre suas vivências topofílicas nos diversos lugares da escola, respeitados os seus respectivos níveis de comprometimento. Espera-se que a tofília inclusiva extrapole os limites de sua aceção e se faça acontecer, principalmente para quem a experencie em primeira pessoa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSCOW, Mel; BOOTH, Tony; DYSON, Alan. **Improving Schools, Developing Inclusion**. London: Routledge, 2006.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União, Brasília, 20 out. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm#art23. Acesso em: 20 jun 2026.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 20 jun 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI/Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 19 jun 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 18 jun 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/secadi/politicaseducacaoespecial.pdf>. Acesso em: 13 jun 2026.

CAMARGO, S. P. H.; SILVA, G. L. da; CRESPO, R. O.; OLIVEIRA, C. R. de; MAGALHÃES, S. L. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?lang=pt>. Acesso em: 9 ago. 2026.

CAMPOS-RAMOS, P. C.; BARBATO, S. Participação de crianças em pesquisas: uma proposta considerando os avanços teórico-metodológicos. **Estudos de Psicologia** (Campinas), v. 19, n. 3, p. 189-199, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/j/epsic/a/8hxBQdpQ5WvWMBSLQFhc46Q/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2026.

CASTRO, M. R. de; FERREIRA, K. P. M. Ambientes físicos inclusivos a crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão de literatura. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, e15, p. 1-19, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/68331>. Acesso em: 8 ago. 2026.

FILGUEIRA, L. M de A.; BRILHANTE, A. V. M.; SÁ, A. R.; COLARES, M. S. F. Desenvolvimento de estratégia de pesquisa participativa envolvendo pessoas autistas com diferentes níveis de suporte. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 5, p. 1501-1512, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-81232023285.15282022>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/DyNCx5SRJL7366GwD4mPVLm/>. Acesso em: 10 ago. 2026.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, E. R.. Amostragem por saturação em pesquisas qualitativas em saúde: contribuições teóricas. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 17-27, jan. 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2008000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csp/a/3bsWNzMMdvYthrNCXmY9kJQ/>. Acesso em: 22 jun 2026.

LIMA, M. da S.; SANTOS, J. O. L. dos. Atendimento Educacional Especializado: articulação entre professor do AEE, da sala comum e família do aluno PAEE em duas escolas públicas do município de Parintins (AM). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/71940/61402>. Acesso em: 20 jun. 2026.

MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; TOYODA, C. Y. Inclusão escolar pela via da colaboração entre educação especial e educação regular. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 41, p. 81-93, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/>. Acesso em: 13 jun 2026.

MONTEIRO, R. C; SANTOS, C. B. dos; ARAÚJO, R. C. T.; GARROS, D. S. C.; ROCHA, A. N. D. C.. Percepção de professores em relação ao processamento sensorial de estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, p. 623-638, out./dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0195>. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/6mdg7TjHZHpSgZzsBCxZ6Ss/>. Acesso em: 20 jul. 2026.

PLETSCH, Márcia D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**, 2009. 239 f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/Repensando_a_inclus_escolarde_pessoas_com_deficiencia_mental.pdf. Acesso em: 14 jun 2026.

RIESGO, Rudimar. Neuropediatria, autismo e educação. In: SCHIMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas, SP: papirus, 2013. p. 43-60.

SANTOS, G. C. M.; SANTOS, P. P. B. dos; PRÍNCIPE, G. A. M. S.; VALIM, R.; ALMEIDA, V. E. de. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 36, n. 1, e46, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X72183>. Acesso em: 13 jun 2026.

SANTOS, Shirley Aparecida dos Santos. **Atendimento educacional especializado**. Curitiba: Fael, 2020.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SOUZA JÚNIOR, C. R. B. de; SOUSA, A. C. de. Topoapatia, topofilia e topofobia: aberturas emocionais dos lugares. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 21, n. 1, 2025. DOI: 10.12957/tamoios.2025.80845. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/80845/53221. Acesso em: 07 ago. 2026.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1983.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Tradução de Livia de Oliveira. São Paulo: DIFEL, 1980.

VALLE, P. R. D. do; FERREIRA, J. de L. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, p. 1-21, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/hhywJFvh7ysP5rGPn3QRFWf/>. Acesso em: 26 jun 2026.

Apêndice — Instrumento de Coleta de Dados

Público-alvo: Professores de todas as disciplinas atuantes na Escola Estadual de Ensino Fundamental República com estudantes com TEA em suas turmas, incluindo o professor do AEE.

Objetivo: Investigar como os princípios do paradigma inclusivo (participação plena, equidade, pertencimento e reconhecimento das diferenças) se traduzem (ou não) nas práticas pedagógicas cotidianas de professores de diferentes disciplinas, com atenção

especial à dimensão afetiva e à criação de nexos espaciais do educando com essas práticas.

Bloco 1 — Trajetória, Formação e Cultura Escolar

Q1. Há quanto tempo você atua como docente e há quanto tempo está na Escola República? Qual disciplina leciona atualmente? Como descreveria a cultura desta escola em relação à inclusão de estudantes com deficiência, considerando se ela é uma prioridade institucional declarada, uma prática cotidiana, uma obrigação formal ou outra coisa?

Q2. Em sua formação inicial (graduação), você teve contato com os princípios da educação inclusiva? Esse contato foi suficiente para enfrentar o que você encontrou na prática?

Q3. Você já participou de formação continuada sobre inclusão? O que ela ofereceu e o que faltou? Que tipo de formação você considera necessária para professores de todas as disciplinas, e não apenas de Educação Especial?

Bloco 2 — Inclusão na Prática Disciplinar

Q4. Como é incluir um estudante com TEA nas suas aulas? Pode descrever um episódio em que a inclusão funcionou bem e um em que não funcionou?

Q5. Que adaptações você já realizou em sua disciplina para garantir a participação plena desses estudantes? O que o ajudou a fazer essas adaptações? O que impediu?

Q6. Você percebe diferenças entre como a inclusão acontece na sua disciplina e em outras? A que você atribui essas diferenças?

Bloco 3 — Barreiras e Pertencimento

Q7. Quais são, na sua percepção, as barreiras mais difíceis de superar para a inclusão de estudantes com TEA nesta escola? Elas são mais físicas, metodológicas, atitudinais ou institucionais?

Q8. Você observa diferenças na forma como estudantes com TEA se relacionam com os espaços da escola, como salas, corredores, pátios, jardins? Há ambientes que parecem mais acolhedores ou mais perturbadores para eles? É capaz de descrevê-los?

Q9. Em sua experiência, quando um estudante com deficiência parece realmente incluído, não apenas presente, mas pertencente, o que compõe essa situação? O que faz a diferença?

Bloco 4 — Espaço, Afeto e Topofilia Inclusiva

Q10. Se você fosse descrever esta escola como um “lugar”, carregado de afetos, memórias e significados, o que diria? E para os estudantes com TEA que você conhece: esta escola é um lugar para eles, ou ainda um espaço estranho?

Q11. Há algum espaço físico da escola (uma sala específica, um jardim, um corredor etc.) que você percebe como especialmente significativo ou acolhedor para estudantes com TEA? Como esse ambiente influencia o comportamento e a aprendizagem deles?

Q12. Você já usou o espaço físico da escola ou do entorno como recurso pedagógico em sua disciplina? Como foi? Consegue

imaginar fazer isso de forma articulada com as necessidades dos estudantes com deficiência?

Bloco 5 — Articulação Interdisciplinar e Propostas

Q13. Como é sua relação com os profissionais e/ou professores do AEE? Vocês planejam atividades conjuntas? Há continuidade entre o que ocorre na sala de recursos e o que acontece nas suas aulas?

Q14. Você considera que a inclusão de estudantes com TEA é uma responsabilidade coletiva de toda a escola e de todos os professores, ou que deve ser centralizada nos especialistas do AEE? Por quê?

Q15. Se você pudesse propor uma mudança concreta, seja na estrutura, nas práticas pedagógicas ou na cultura institucional desta escola, para torná-la verdadeiramente inclusiva, qual seria?

¹ Mestre em Geografia (Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ). Especialista em Educação Inclusiva com Ênfase em Educação Especial (PUC-PR). Especialista em Psicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade São Judas Tadeu. Professor dos anos finais do Ensino Fundamental da FAETEC (Rio de Janeiro, RJ). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-6427-7554>.

² Doutora em Linguística e Língua Portuguesa (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Mestre em Estudos da Linguagem (Universidade de Goiás). Professora do Instituto Federal Goiano, Campus Iporá. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8127-6313>

³ Mestre em História (Universidade Federal de Goiás). Especialista em Metodologia do Ensino de História e Geografia (Sociedade de Educação Continuada-EDUCON). Professor da Educação Básica e Tecnológica do Instituto Federal Goiano. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-1044-211X>