REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E INCLUSÃO: PERCEPÇÕES DE GESTORES PÚBLICOS SOBRE A ADAPTAÇÃO DE ATIVIDADES PARA ESTUDANTES COM TEA

PEDAGOGICAL MEDIATION AND INCLUSION: PERCEPTIONS OF PUBLIC SCHOOL ADMINISTRATORS ON THE ADAPTATION OF ACTIVITIES FOR STUDENTS WITH ASD

Ciências Humanas • 22/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795173693

Ana Lucia Silva Peter[1]

RESUMO

A legislação brasileira garante ao estudante com Transtorno do Espectro Autista a adaptação de atividades e materiais didáticos, mas sua realização depende de condições que a gestão escolar ajuda a organizar. O estudo analisa como gestores de duas escolas da rede pública municipal do Maranhão descrevem essa adaptação. A pesquisa é qualitativa, descritivo-interpretativa e exploratória e reúne dois casos, as duas maiores escolas da rede municipal entre as que tinham estudantes com o transtorno matriculados. Os gestores responderam por escrito a oito perguntas abertas, e as respostas passaram por análise temática com codificação mista, articulada a uma revisão narrativa da literatura recente. As duas escolas declaram ter atendimento educacional especializado e acervo de jogos e materiais adaptados. Uma gestão orienta os professores com apoio da psicopedagogia, situa as dificuldades no engajamento de alguns estudantes, propõe mais formação e atribui a participação desigual das famílias à compreensão dos responsáveis. A outra descreve planejamento coletivo e devolutivas, aponta falta de tempo, turmas lotadas, pouco preparo e comunicação precária entre os envolvidos, e relata a participação da família na elaboração do plano educacional individualizado. As duas respostas tratam o acervo como insuficiente, por si, para a adaptação; só a segunda atribui a distância entre o recurso e seu uso a condições de trabalho, sobretudo tempo de planejamento e articulação entre os envolvidos. O desenho universal para a aprendizagem, combinado ao plano educacional individualizado, é discutido como possibilidade a examinar nessas escolas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Adaptação de materiais didáticos; Gestão escolar; Atendimento educacional especializado; Educação inclusiva.

ABSTRACT

Brazilian law guarantees students with autism spectrum disorder the adaptation of activities and teaching materials, but whether it happens depends on conditions that school management helps to organize. This study analyzes how administrators of two municipal public schools in the state of Maranhão, Brazil, describe this adaptation. The research is qualitative, descriptive-interpretive and exploratory, and comprises two cases, the two largest schools in the municipal network among those with students with the disorder enrolled. The administrators answered eight open-ended questions in writing, and the answers were examined through thematic analysis with mixed coding, alongside a narrative review of recent literature. Both schools report having specialized educational services and a collection of games and adapted materials. One administration guides teachers with the support of an educational psychologist, locates the difficulties in the engagement of some students, proposes more training and attributes the uneven participation of families to the guardians' understanding. The other describes collective planning and feedback, points to lack of time, overcrowded classes, insufficient preparation and poor communication among those involved, and reports that families take part in drawing up the individualized education plan. Both responses treat the materials as insufficient, in themselves, for adaptation; only the second attributes the gap between resources and their use to working conditions, especially planning time and coordination among those involved. Universal Design for Learning, combined with the individualized education plan, is discussed as a possibility to be examined in these schools.

Keywords: Autism spectrum disorder; Adaptation of teaching materials; School management; Specialized educational services; Inclusive education.

1. INTRODUÇÃO

A Lei nº 12.764/2012 considera a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Desse reconhecimento decorre que o estudante com TEA é alcançado pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que incumbe o poder público de assegurar um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado (AEE) e as adaptações razoáveis necessárias ao pleno acesso ao currículo (Brasil, 2015). No papel, portanto, a pergunta sobre se a escola deve adaptar atividades e materiais para esse estudante está respondida. O que continua em aberto é como essa adaptação acontece no dia a dia de uma turma comum, com o professor que a escola tem.

A matrícula avançou mais depressa do que as condições para ensinar. Segundo os microdados do Censo Escolar, as matrículas de estudantes autistas na educação básica cresceram 310,21% entre 2009 e 2018, e as redes municipais, que interessam diretamente a este estudo, concentraram em média 58,5% delas no sistema público (Vasques; Espírito Santo; Meletti, 2024). Os autores concluem que a permanência desses estudantes é incerta e que a oferta de AEE é limitada (Vasques; Espírito Santo; Meletti, 2024). Weizenmann *et al.* (2021) ouviram professoras dos anos iniciais partindo da constatação de que ter uma política nacional não garante que a inclusão escolar aconteça. Entre a matrícula e o acesso ao currículo fica, em boa parte, trabalho pedagógico: escolher, preparar e ajustar o que o estudante vai ler, manipular, responder.

Esse trabalho costuma ser estudado do ponto de vista do professor. Numa revisão integrativa de 29 artigos sobre formação docente para

a inclusão, Lopes *et al.* (2023) verificaram que os profissionais não tinham formação ou não se sentiam preparados, e que as formações recebidas variavam bastante. A atenção ao professor se justifica, mas deixa em segundo plano quem organiza as condições em que ele trabalha. A gestão escolar decide, ou ao menos negocia com a rede, o uso da sala de recursos, a hora de planejamento, a circulação de informação entre o professor da sala regular e o do AEE, a relação com as famílias. Azevedo (2022), ao estudar gestores de escolas públicas do Rio Grande do Norte, considera inquestionável a importância do gestor na efetivação de uma escola inclusiva. Ouvir a gestão é um modo de ver a adaptação pelo lado das condições que a tornam possível ou a deixam por conta de cada professor.

Este estudo parte de duas escolas da rede pública municipal no Maranhão. Nas buscas exploratórias feitas para fundamentar o artigo, localizou-se um estudo com dados do estado: Silva *et al.* (2021) ouviram três professores de uma escola municipal de ensino fundamental de Caxias e registraram adaptações de conteúdo nas aulas e a ausência de capacitação oferecida pela escola ou pelo município para o trabalho com alunos autistas. O estudo dá a perspectiva do professor; a da gestão continua por descrever. A pergunta que orienta o trabalho é como gestores de escolas públicas municipais do Maranhão descrevem a adaptação de atividades e materiais para estudantes com TEA, com que recursos, com que apoio ao professor, diante de que dificuldades e com que participação da formação continuada e da família. O objetivo geral é analisar como gestores de duas escolas da rede pública municipal do Maranhão descrevem a adaptação de atividades e materiais didáticos para estudantes com TEA. Os objetivos específicos são identificar os recursos e as formas de apoio que a gestão escolar mobiliza para a adaptação; examinar as dificuldades apontadas

pelos gestores para que os materiais atendam às particularidades de cada estudante; e discutir o lugar atribuído à formação continuada e à família nesse processo.

Os dois gestores informam que suas escolas têm sala de AEE e acervo de materiais, e nenhum deles trata esse acervo como suficiente para que a adaptação aconteça. Fora desse ponto comum, as respostas se afastam. Uma situa a dificuldade sobretudo no engajamento de alguns estudantes e na formação dos profissionais. A outra a situa na organização do trabalho escolar e descreve o que faria o material chegar à aula: tempo de planejamento, formação e articulação entre professor, AEE, coordenação e família. A leitura que se propõe aqui, de que o recurso disponível depende de condições de uso para se converter em adaptação na sala regular, é sustentada por essa segunda resposta e apenas em parte pela primeira. A diferença entre as duas é tratada como achado, e não como erro de um dos lados.

O material é pequeno, e o artigo assume o caráter exploratório que dele decorre. São respostas escritas de dois gestores, sem a voz de professores, de profissionais do AEE ou de famílias, de modo que o que se analisa é o que a gestão declara sobre a adaptação, e não a prática observada. A seção 2 reúne o marco normativo e a literatura sobre adaptação, gestão e família; a seção 3 descreve o percurso; a seção 4 apresenta e discute os quatro temas construídos na análise; e a seção 5 retoma os objetivos e os limites do estudo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Marco Normativo: AEE, Adaptação Razoável e Desenho Universal

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva incluiu os alunos com autismo entre os alunos com transtornos globais do desenvolvimento, que compõem o público da educação especial (Brasil, 2008). O mesmo documento estabelece que as atividades do AEE se diferenciam das realizadas na sala comum, "não sendo substitutivas à escolarização" (Brasil, 2008, p. 15). A distinção separa dois lugares de trabalho: a sala de recursos complementa a formação do estudante, e a adaptação de que falam os gestores ouvidos aqui acontece, ou deveria acontecer, na turma comum, onde o currículo é ensinado.

A Resolução nº 4/2009 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação situa o AEE prioritariamente na sala de recursos multifuncionais, no turno inverso ao da escolarização (Brasil, 2009). Pela mesma resolução, o plano de AEE cabe aos professores da sala de recursos, em articulação com os do ensino regular e com a participação das famílias, e o professor do AEE deve articular-se com os da sala comum para que recursos e estratégias cheguem às atividades escolares (Brasil, 2009). O Decreto nº 7.611/2011 define o AEE como conjunto de atividades e recursos de acessibilidade e pedagógicos "organizados institucional e continuamente" (Brasil, 2011, art. 2º, § 1º) e determina que ele integre a proposta pedagógica da escola e envolva a participação da família (Brasil, 2011).

Lidas em conjunto, essas normas descrevem um arranjo em que o recurso especializado existe para circular. A sala de recursos foi pensada como serviço articulado à sala comum e à família, e não como depósito de materiais nem como espaço paralelo à turma, o que faz da articulação uma obrigação institucional. A oferta, porém, fica aquém do arranjo. Nos microdados do Censo Escolar de 2009 a

2018, pelo menos 55% dos estudantes autistas não recebiam nenhum atendimento especializado (Vasques; Espírito Santo; Meletti, 2024).

A LBI retoma esse arranjo e o amplia. Além do projeto pedagógico que institucionalize o AEE e as adaptações razoáveis, o art. 28 prevê estudo de caso, elaboração de plano de AEE, organização de recursos de acessibilidade e uso pedagógico de tecnologia assistiva (Brasil, 2015). No capítulo dedicado à acessibilidade, a mesma lei estabelece que o desenho universal será sempre tomado como regra de caráter geral e que a adaptação razoável deve ser adotada quando ele comprovadamente não puder ser empreendido (Brasil, 2015). O art. 55 trata de acessibilidade em sentido amplo, e não do currículo; transpor sua lógica para o planejamento de aulas é uma leitura deste artigo, apoiada na literatura sobre Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) discutida na subseção 2.2. Se o desenho universal é a regra, a adaptação feita estudante a estudante deveria ser o recurso para o que a regra não alcança, e não o modo ordinário de incluir.

Falta distinguir dois instrumentos que costumam ser confundidos. O plano de AEE está previsto na LBI e na Resolução nº 4/2009 e cabe ao professor da sala de recursos. O Plano Educacional Individualizado (PEI) é definido por Silva e Camargo (2021) como metodologia de trabalho colaborativa, focada no aluno, que estabelece objetivos de aprendizagem de curto, médio e longo prazo e avalia o progresso do estudante. Com base em outros autores, elas observam que o planejamento individualizado recomendado pela legislação ora é entendido como o PEI, ora como sinônimo do plano de AEE; na revisão integrativa que fizeram, com 16 artigos nacionais sobre estudantes com TEA, deficiência

intelectual e altas habilidades, nenhum dos estudos operacionaliza a elaboração do plano (Silva; Camargo, 2021). Costa, Schmidt e Camargo (2023) registravam, por sua vez, que o uso do PEI é estimulado no Brasil sem que haja determinação legal específica para ele. Quando um gestor menciona PEI, portanto, não se pode presumir que esteja falando do plano de AEE, nem o contrário.

2.2. Adaptação de Materiais e Práticas com Estudantes com TEA

A literatura recente sobre a prática docente com estudantes com TEA registra iniciativas e precariedades lado a lado. Uma revisão sistemática de práticas nos anos iniciais, com apenas cinco estudos incluídos, indica que a efetividade dessas práticas depende de ambientes acolhedores e de estratégias pedagógicas, visuais e tecnológicas adaptadas, e não só do domínio técnico sobre o TEA (Bezerra; Silva, 2026). Numa escola municipal de Porto Velho, em Rondônia, professoras de Educação Infantil buscaram rotinas visuais e recursos pensados a partir do centro de interesse de cada criança com TEA, embora apontassem a falta de apoio institucional e de recursos como uma das principais barreiras (Alves; Rodrigues, 2026). Em Caxias, no Maranhão, os professores ouvidos por Silva *et al.* (2021) apontaram a necessidade de recursos visuais e de material concreto para o aluno com autismo. Em desenhos e etapas diferentes, a adaptação depende de conhecer o estudante e de dispor de tempo, condições que o professor não controla por conta própria.

O avesso desse retrato também aparece. Monteiro e Freitas (2023), apoiadas em estudos anteriores, observam que, na maioria das escolas, as ações consideradas inclusivas visam adequar o aluno com TEA às práticas escolares, e não buscar novas práticas que considerem suas necessidades; na pesquisa-formação que

conduziram com 29 educadores de uma escola estadual, a fala de um professor ia nessa direção. Cunha (2023), numa intervenção com duas crianças com autismo na Paraíba, recolhe a observação de uma professora de que os próprios docentes mantêm a criança na atividade que ela já domina, porque isso garante sua concentração, e recomenda evitar atividades repetitivas e engessadas. Adaptar, nesses casos, vira reduzir. A percepção do professor pesa nesse resultado: numa revisão de 17 artigos da área da saúde, cinco revelam percepções negativas dos professores sobre estudantes com TEA (Souza; Dias, 2025). Ao comentar a fala de uma professora registrada num dos estudos revisados, as autoras observam que essa percepção negativa pode contribuir para práticas não inclusivas (Souza; Dias, 2025). No estudo de Caxias, Silva *et al.* (2021) encontraram ainda professores que atribuem ao AEE a responsabilidade exclusiva de adaptar, papel que elas atribuem ao professor da sala regular. A existência de um serviço especializado pode, assim, afastar a adaptação da aula em vez de aproximá-la.

Para estudantes com TEA que têm dificuldade na fala, a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) constitui um campo próprio de recursos. Massaro e Cunha (2025) a definem como área interdisciplinar que reúne ferramentas e estratégias para garantir a comunicação de pessoas com impedimento ou limitação no uso da fala. A formação nessa área ainda é rara. Num curso de 40 horas sobre tecnologia assistiva e CAA oferecido a professores do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, a maioria dos participantes fazia formação no tema pela primeira vez (Halberstadt; Brizolla; Dias, 2025).

A crítica à adaptação feita estudante a estudante vem da discussão sobre o DUA. Pieczarka e Valdivieso (2023), numa revisão sistemática

sobre DUA e deficiência intelectual, observam que os processos inclusivos muitas vezes se limitam a pequenas adaptações para necessidades de determinados estudantes, o que pode não surtir o resultado desejado. O estudo trata de deficiência intelectual e encontrou poucas pesquisas empíricas com o DUA (Pieczarka; Valdivieso, 2023), o que pede cautela na transposição para o TEA. Num ensaio teórico, Massaro e Cunha (2025) descrevem o DUA como referência que dá flexibilidade à prática educativa e reduz barreiras diante das diferenças dos estudantes, e o entrelaçam à CAA no compromisso de que todos participem. Mansur, Travenzoli e Pereira (2026), ao revisar estudos sobre coensino na Educação Infantil, propõem deslocar o foco da adaptação do estudante para a transformação dos contextos educacionais. Nenhum desses estudos dispensa o planejamento individual. Na mesma revisão, o PEI aparece ao lado do planejamento compartilhado e dos recursos acessíveis como orientação da atuação conjunta entre docentes (Mansur; Travenzoli; Pereira, 2026), o que permite tratar DUA e PEI como planos complementares, um voltado à turma e outro ao que nela não se resolve.

2.3. Gestão, Ensino Colaborativo e Família

Na literatura reunida aqui, os estudos com gestores são menos numerosos que os estudos com professores e apontam fragilidades conceituais e formativas. Azevedo (2022) encontrou, nas narrativas de gestores de escolas públicas, equívocos conceituais quanto à diversidade e à escola inclusiva, tomada em sentido amplo, e ausência de formação continuada sobre o assunto. Santos e Pereira (2022), com 21 diretores de uma rede municipal da Grande São Paulo, identificam a ausência de formação específica dos diretores e da equipe escolar em educação especial inclusiva e perguntam que

ações a gestão pode adotar para apoiar os docentes no planejamento, no AEE e nas aulas regulares. O estudo mais próximo do recorte deste artigo foi feito numa escola municipal de ensino fundamental de Marabá, no Pará: entre dez profissionais, incluídos gestores e coordenadores, 60% apontaram dificuldades no planejamento do trabalho com alunos com TEA, 40% no uso de recursos especiais e 30% de comunicação (Santos; Leite, 2025). Em quatro escolas estaduais do Paraná, a coordenação pedagógica acompanhava o planejamento e a prática dos professores e participava da formação continuada (Rosário; Papi, 2022). No Rio Grande do Norte, Pereira e Nunes (2024) registram que gestores da rede estadual relataram não haver modelo de PEI a ser usado nas escolas, e que questionários de 23 docentes indicaram lacunas formativas no campo do TEA.

O ensino colaborativo, ou coensino, é uma das respostas ao isolamento do professor da sala comum. Na revisão integrativa de Gomes e Barby (2022) sobre coensino com estudantes com TEA, os estudos destacam a importância das trocas entre professores especialistas e professores das disciplinas. A colaboração depende, contudo, de condições institucionais. Na pesquisa-ação de Alves e Rodrigues (2026), as professoras receberam o coensino com entusiasmo e receio, porque a escola não tinha dois professores por sala, e a aproximação com a professora do AEE ocorreu, muitas vezes, de forma limitada. As autoras lembram, com outros estudos, que o coensino requer planejamento compartilhado, definição de papéis e apoio da gestão escolar. A revisão de Mansur, Travenzoli e Pereira (2026) identifica como desafios a escassez de tempo institucional para o planejamento coletivo e as lacunas na formação docente. O arranjo previsto em norma cria um obstáculo próprio: como o professor do AEE atua em geral na sala de recursos, no turno

inverso ao do professor da sala comum, os dois têm pouca comunicação e pouco tempo para planejar juntos (Lima; Santos, 2023). Costa, Schmidt e Camargo (2023) apontam a falta de apoio da gestão como impedimento à inclusão.

A família entra nesse quadro por duas vias. A primeira é normativa, já vista na subseção 2.1. A segunda é a do planejamento individual. No estudo de caso de Costa, Schmidt e Camargo (2023), com um estudante com autismo numa escola de ensino fundamental, a mãe mostrou-se muito ativa em todo o processo de construção do PEI. Pereira e Nunes (2024) defendem a corresponsabilidade de gestores, coordenadores, professores, profissionais de outras áreas, da família e do próprio aluno na construção, no desenvolvimento e na avaliação do plano. Parceria, no entanto, não significa expectativas iguais. Três mães de crianças com TEA ouvidas em Goiânia esperavam da escola socialização e desenvolvimento cognitivo e perceberam dificuldades da escola em elaborar atividades que de fato incluíssem os filhos (Santos; Magalhães; Santos, 2022). As autoras, que fazem uma leitura psicanalítica, sustentam que a inclusão ocorre pela participação efetiva dos responsáveis e de toda a equipe escolar (Santos; Magalhães; Santos, 2022).

3. METODOLOGIA

A pesquisa tem abordagem qualitativa, caráter descritivo-interpretativo e natureza exploratória. O desenho reúne dois casos, correspondentes a duas escolas da rede pública municipal de um mesmo município do Maranhão, que não é identificado para preservar as escolas e os participantes. A análise empírica é articulada a uma revisão narrativa da literatura, que fornece o marco normativo e os estudos com os quais os resultados são discutidos.

Participaram dois gestores, um de cada escola, identificados pelos códigos P01 e P02. P01 é gestora da Escola A; P02 responde pela gestão da Escola B e, por opção do estudo, não tem gênero atribuído no texto. As duas escolas foram escolhidas por serem as maiores, em número total de matrículas, entre as escolas da rede municipal com estudantes com TEA confirmados matriculados no ano letivo de 2026. Os gestores foram convidados presencialmente, receberam explicação verbal sobre a pesquisa e o artigo e aceitaram participar, com a condição de que não fossem divulgados o nome das escolas nem o número de estudantes com TEA matriculados em cada uma. O recorte do estudo é a perspectiva da gestão escolar sobre a adaptação, e por isso professores da sala regular, profissionais do AEE e famílias não foram ouvidos.

O instrumento foi um roteiro de oito perguntas abertas, organizadas em quatro blocos: caracterização do contexto escolar (número de estudantes com TEA matriculados e existência de sala de recursos ou AEE em funcionamento); gestão, suporte e planejamento pedagógico (orientação e acompanhamento dos professores na elaboração de materiais adaptados e recursos disponíveis para o AEE e a adaptação); desafios e formação continuada (principais dificuldades para que os materiais atendam às particularidades de cada estudante e oferta de formação pela rede ou pela escola); e articulação com a família e fechamento (envolvimento da família no acompanhamento dos materiais e principal ação necessária para melhorar a acessibilidade pedagógica na rede pública). As perguntas foram as mesmas nos dois casos, com uma diferença de redação: na versão respondida por P02, a pergunta sobre recursos trazia exemplos (jogos adaptados, plastificadora, tecnologia assistiva e materiais de comunicação alternativa), ausentes na versão

respondida por P01. Essa diferença é levada em conta na leitura das respostas sobre o acervo.

O roteiro foi entregue impresso aos gestores e também enviado por e-mail, com a explicação de que poderiam respondê-lo à mão ou em meio digital, como lhes fosse mais conveniente diante do tempo de que dispunham. Os dois devolveram as respostas por escrito. A resposta da Escola A e B é de novembro de 2026. As respostas foram analisadas na forma em que os participantes as escreveram, e as falas citadas no artigo reproduzem literalmente essa escrita, inclusive desvios da norma, assinalados com [sic]. As respostas somam cerca de 550 palavras, divididas quase igualmente entre os dois gestores, e são, em geral, breves.

A análise seguiu a abordagem da análise temática (Braun; Clarke, 2006), com codificação mista. Parte dos códigos foi definida antes da leitura, a partir dos blocos do roteiro, e parte surgiu da leitura das respostas, caso dos códigos relativos ao engajamento do estudante e à explicação da baixa participação familiar. Os temas partem, por isso, da organização do roteiro, e o tema dedicado à família reproduz o quarto bloco. O livro de códigos tem dez códigos, cada um com definição e critério de exclusão, agrupados em quatro temas: recurso existe, condição de uso nem sempre; a adaptação como trabalho coletivo mediado pela gestão; limites de tempo, formação e articulação; e família, parceira ou ausente. Foram codificados 21 segmentos, 11 da resposta de P01 e 10 da de P02, e cada segmento foi conferido literalmente no texto de origem. Um mesmo segmento pôde receber mais de um código. A codificação foi feita em rodada única, sem segundo codificador. A matriz de códigos por participante serviu para localizar convergências e divergências entre os dois casos, e não para estabelecer frequências.

A revisão da literatura é narrativa. Foram feitas 22 consultas exploratórias no Crossref em 12 de novembro de 2026, com termos ligados a gestão escolar e inclusão, ensino colaborativo, PEI, comunicação alternativa, desenho universal para a aprendizagem, formação continuada, matrículas, relação entre família e escola e estudos no Maranhão, em geral combinados com autismo; 14 delas se limitaram a publicações a partir de 2021. Os resultados foram complementados pelos documentos normativos federais sobre educação especial e AEE. Não houve protocolo de busca sistemática. A seleção privilegiou estudos brasileiros publicados entre 2021 e 2026, com texto completo acessível, que dialogassem com os temas do roteiro; fora desse intervalo, ficaram apenas a legislação e a referência do método de análise.

O estudo tem limites que condicionam o alcance das interpretações. São dois respondentes, o que impede qualquer generalização e faz de cada caso um contexto, e não uma amostra. Só a gestão foi ouvida, de modo que as práticas de adaptação são conhecidas pelo que a gestão declara sobre elas. As respostas foram escritas por gestores sobre a própria gestão, o que favorece a descrição do que a escola procura fazer. O roteiro escrito também impediu esclarecer perguntas mal compreendidas, pedir exemplos e conhecer as circunstâncias em que foi respondido, e alguns pontos ambíguos das respostas ficam, por isso, sem resolução. A codificação, feita em rodada única, não passou por confronto entre analistas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados seguem os quatro temas da análise. Os dois primeiros respondem ao primeiro objetivo específico, sobre recursos e formas de apoio; o terceiro responde ao segundo, sobre as dificuldades, e

trata também da formação continuada; o quarto completa o terceiro objetivo, com o lugar atribuído à família. O Quadro 1 indica em que respostas cada código aparece.

Quadro 1. Códigos por tema e presença na resposta de cada participante

Tema	Código	P01	P02
Recurso existe, condição de uso nem sempre	Estrutura de AEE	X	X
	Acervo de materiais e recursos	X	X
A adaptação como trabalho coletivo mediado pela gestão	Gestão orienta e acompanha a adaptação	X	X
	Individualização	X	X
Limites: tempo, formação e articulação	Tempo e condições de trabalho		X
	Formação docente	X	X
	Articulação entre atores		X
	Engajamento do estudante	X	
Família: parceira ou ausente	Participação da família	X	X
	Explicação da baixa participação familiar	X	

Fonte: elaboração própria a partir das respostas escritas de P01 e P02. X indica que ao menos um segmento da resposta recebeu o

código.

Os códigos de tempo e de articulação entre atores aparecem só na resposta de P02; os de engajamento do estudante e de explicação da baixa participação familiar, só na de P01. Como as respostas são curtas e foram dadas a perguntas iguais, a ausência de um código indica o que o gestor não escreveu, e não o que deixa de ocorrer na escola.

4.1. Recurso Existe, Condição de Uso Nem Sempre

As duas escolas declaram ter AEE em funcionamento. P01 responde que conta "com profissionais contratados para realizar o atendimento especializado" (P01), além de uma sala específica para esse atendimento. P02 responde: "Sim, o prédio possui sala do AEE." (P02). As respostas não informam quantos profissionais atuam no AEE nem em que turnos, e, como o número de estudantes com TEA de cada escola não é divulgado, não é possível relacionar a oferta de atendimento à demanda.

Quanto aos materiais, P01 descreve "materiais pedagógicos e recursos visuais que auxiliam no desenvolvimento das atividades" (P01) e os especifica: "Os recursos são jogos de regras e socialização, Materiais de motricidade fina e percepção, recursos para alfabetização e matemática." (P01). P02 afirma que "na sala do AEE possue" [sic] "diversas atividades e jogos adaptados para basicamente todas as neurodivergências" (P02). Na versão do roteiro respondida por P02, a pergunta sugeria exemplos como jogos adaptados, e não é possível saber quanto a resposta segue essa sugestão. Nenhum dos dois gestores menciona recursos financeiros, embora a pergunta os incluísse.

As duas descrições apresentam o acervo pelo tipo de material e pela área que ele trabalha, e não pela relação com estudantes determinados. Na resposta de P02 isso fica mais visível, porque o material é descrito como destinado a "basicamente todas as neurodivergências", isto é, como acervo de uso geral. P02 situa o acervo na sala do AEE; P01 menciona a sala e os materiais em frases separadas, sem dizer onde eles ficam. O roteiro não perguntava como o material chega à turma comum, e as respostas também não o descrevem. O trajeto do acervo até a aula fica, assim, como ponto a investigar, e não como achado. O ponto pesa porque o AEE foi desenhado como atendimento complementar, no turno inverso (ver subseção 2.1), e um material reunido para ele precisa ser escolhido e ajustado ao conteúdo para servir à turma comum.

A própria P01 aponta o limite do recurso quando, ao falar das dificuldades, escreve: "Mesmo com esses recursos, ainda enfrentamos desafios para envolver alguns estudantes nas propostas." (P01). Ter o material, para os dois gestores, resolve apenas uma parte do problema. Na conclusão de Weizenmann *et al.* (2021), com quatro professoras dos anos iniciais, o acesso a materiais especializados também aparece como uma condição entre outras, ao lado da oportunidade de formação, do tempo para planejamento e do suporte da equipe diretiva.

4.2. A Adaptação Como Trabalho Coletivo Mediado Pela Gestão

Perguntados sobre como orientam e acompanham os professores da sala regular, os dois gestores descrevem formas de mediação diferentes. P01 responde: "Acompanhamos esse trabalho em conjunto com a profissional de psicopedagogia. Procuramos orientar os professores na adaptação das atividades, considerando

as necessidades de cada estudante." (P01). P02 descreve um arranjo mais detalhado, com "planejamento coletivo, orientando para o uso de recursos visuais e atividades adaptadas" e "acompanhamento formativo com devolutivas e formação continuada, para que o professor não fique sozinho e o aluno com TEA aprenda com acessibilidade real" (P02).

Como pedia a pergunta, os dois gestores descrevem a orientação aos professores da sala regular. A parceira nomeada por P01 é a profissional de psicopedagogia. A resposta não diz se ela integra a equipe do AEE, que P01 descreve como formada por profissionais contratados, e por isso não se pode tratá-la como alternativa ao atendimento especializado. Na resposta de P02 a essa pergunta, o AEE não é mencionado, mas aparece nas respostas sobre recursos, sobre as dificuldades e sobre a ação necessária. A pergunta tratava da orientação dada pela gestão, o que pode explicar a ausência, e as respostas não permitem dizer como a articulação entre AEE e sala comum ocorre nas escolas. O ponto merece atenção porque, segundo Lima e Santos (2023), o turno inverso do AEE dificulta o planejamento conjunto.

A individualização aparece nos dois casos. P01 fala em considerar "as necessidades de cada estudante" (P01); P02, como se verá, associa o material "pensado para cada aluno" a condições de trabalho. O critério se aproxima do que Alves e Rodrigues (2026) relatam na Educação Infantil, com recursos pensados a partir do centro de interesse de cada criança com TEA. O acervo de uso geral descrito por P02 e a adaptação pensada para cada estudante podem coexistir, e o primeiro pode servir de matéria-prima para a segunda. As respostas não dizem quem faz essa passagem, em que momento e com que tempo.

O "acompanhamento formativo com devolutivas" de P02 lembra a atuação da coordenação pedagógica estudada por Rosário e Papi (2022) no Paraná, onde esse acompanhamento foi, na maioria das vezes, informal; a resposta de P02 não informa com que frequência nem em que horário as devolutivas ocorrem. A expressão "para que o professor não fique sozinho" ecoa a fala de educadores que, na pesquisa de Monteiro e Freitas (2023), descreveram o professor como solitário diante das diferenças em salas com cerca de 30 alunos. Para P02, o apoio da gestão serve a evitar essa condição.

4.3. Limites: Tempo, Formação e Articulação

É na pergunta sobre as dificuldades que os dois casos mais se afastam. P01 parte novamente dos recursos e situa o problema no envolvimento dos estudantes, com um exemplo: "Há o caso de um aluno que apresenta pouco interesse por brinquedos e materiais didáticos, demonstra dificuldades na fala e não participa com facilidade das atividades." (P01). A resposta da escola é descrita como observação e busca: "Essa situação exige que observemos suas necessidades e busquemos estratégias que despertem seu interesse e favoreçam sua participação." (P01). P02 situa a dificuldade em outro lugar: "A gestão e os professores sofrem com a falta de tempo para planejar aulas adaptadas para turmas lotadas, além de pouco preparo em TEA e comunicação alternativa." (P02). E acrescenta: "Também sofremos com a fragilidade do apoio, com a comunicação entre escola, AEE, coordenação e famílias sendo bem precária." (P02).

Essas explicações não se excluem, mas apontam para lugares de intervenção diferentes. P01 parte do estudante que o material não engaja e põe a resposta na própria escola, que observa e busca

estratégias; P02 parte da organização do trabalho, que depende de decisões acima do professor. O exemplo de P01 descreve um estudante com dificuldades na fala e pouco interesse pelos materiais disponíveis. Alves e Rodrigues (2026) relatam o uso de rotinas visuais e de recursos ligados ao centro de interesse da criança, e a CAA reúne ferramentas para quem tem limitação no uso da fala (Massaro; Cunha, 2025). A resposta não diz que estratégias a escola já tentou, e o artigo não tem como avaliar se alguma delas serviria a esse estudante. P02, por sua vez, cita a comunicação alternativa justamente como campo em que falta preparo. Nas oito pesquisas nacionais revisadas por Nunes, Barbosa e Nunes (2021), a CAA trouxe a alunos com TEA da escola regular ampliação do repertório verbal, mais interação e mais participação nas atividades, e os dados da revisão sugerem que ela é um recurso desconhecido por número considerável de professores.

Alves e Rodrigues (2026) também incluem a limitação de tempo para planejamento entre os desafios das professoras que acompanharam, e a revisão de Mansur, Travenzoli e Pereira (2026) encontra a escassez de tempo institucional para o planejamento coletivo entre os desafios do coensino. As turmas lotadas também encontram eco. Nos dados do Censo Escolar de 2020 para a Região Metropolitana do Recife, o tamanho da turma em relação ao número de profissionais foi avaliado como condição insatisfatória para crianças com TEA na rede pública (Ferraz; Xavier; Cavalcante, 2025).

A formação continuada aparece nos dois casos, com sinais distintos. P01 responde que "são oferecidos momentos de formação continuada aos profissionais" (P01) e que essas formações "são importantes para ampliar nossos conhecimentos e melhorar o

atendimento aos estudantes com TEA" (P01). P02 indica que a formação vem apenas da Secretaria Municipal de Educação (Semed): "Somente por parte da Semed. A própria escola não oferece formações continuadas focando essa temática" (P02). A formação continuada que P02 inclui entre as formas de acompanhamento pode ser a mesma oferecida pela Semed, já que a gestão pode orientar os professores a participar dela sem promovê-la. As duas respostas indicam, portanto, alguma oferta da rede, diferentemente do que Silva *et al.* (2021) encontraram em Caxias, onde os professores não haviam recebido capacitação da escola ou do município. Na escola municipal de Marabá estudada por Santos e Leite (2025), 60% dos profissionais nunca haviam feito curso para se comunicar melhor com alunos com TEA. A LBI prevê práticas pedagógicas inclusivas na formação continuada de professores (Brasil, 2015), o que faz da formação um dever do poder público, e não apenas uma iniciativa da escola.

A diferença mais nítida entre os casos está na última resposta, sobre a principal ação necessária. P01 propõe "investir em mais capacitação contínua para os profissionais" (P01). P02 escreve que "a principal ação é garantir tempo e formação de verdade para o professor planejar, com hora-atividade protegida e apoio do AEE e da coordenação, porque sem isso a adaptação vira improviso e depende da boa vontade de cada um." (P02). E completa: "Quando o professor se sente preparado e não está sozinho, o material passa a ser pensado para cada aluno." (P02). P01 aposta na ampliação do conhecimento dos profissionais; P02 condiciona o efeito da formação a tempo e apoio. A segunda formulação se aproxima da conclusão de Alves e Rodrigues (2026), para quem a inclusão demanda condições institucionais de tempo e suporte e corresponsabilidade entre os profissionais.

A frase sobre a "boa vontade de cada um" descreve o que acontece quando a adaptação depende de cada professor, caso a caso, sem tempo reservado. Pieczarka e Valdivieso (2023) observam que inclusões limitadas a pequenas adaptações para determinados estudantes podem não surtir o resultado desejado, e o DUA é a alternativa que a literatura discute. Costa-Renders (2025) descreve o DUA como planejamento que antecipa o ensino e aponta, entre os obstáculos a essa prática, a burocratização do trabalho docente que encurta o tempo de planejamento, o mesmo tempo que P02 diz faltar. As perguntas tratavam da adaptação para estudantes com TEA, e não do planejamento da turma, de modo que a ausência do DUA nas respostas não indica se as escolas o conhecem ou o praticam. Num contexto de turmas lotadas e pouco tempo, planejar a aula desde o início para a variedade de estudantes poderia reduzir o volume de adaptação individual, sem eliminá-lo; o PEI continuaria necessário para o que esse planejamento não resolve (ver subseção 2.2). Essa redução é uma possibilidade a examinar nessas escolas, e não uma conclusão que os dados sustentem.

4.4. Família: Parceira ou Ausente

A participação da família é descrita de forma muito diferente nos dois casos. P01 distingue dois grupos: "Percebo que algumas famílias são presentes, acompanham os estudantes, incentivam sua participação e colaboram com a adaptação das atividades. Porém, outras famílias ainda participam pouco e não acompanham esse processo de forma frequente." (P01). E explica a diferença: "Isso acontece porque os responsáveis ainda não compreendem plenamente a importância do acompanhamento familiar e da parceria com a escola para o desenvolvimento do aluno." (P01). P02 descreve a família como participante do planejamento individual: "A

família ajuda a montar e revisar o PEI, contando o que sabe sobre os gostos, a rotina e o jeito de se comunicar do aluno" (P02), enquanto "a escola dá retornos frequentes sobre as adaptações e o desenvolvimento dele" (P02). O contato, segundo P02, ocorre "por reuniões ou chamadas" e serve para "ajustar o material conforme o que dá certo em cada lugar" (P02).

A explicação de P01 para a baixa participação localiza a causa na compreensão dos responsáveis. É a leitura da gestão; o estudo não ouviu as famílias para saber se a reconhecem ou se apontariam outras causas, como horários, distância ou a comunicação da escola. Pela norma vista na subseção 2.1, a participação da família no AEE é algo que a escola deve organizar, e não só algo que a família oferece ou deixa de oferecer. As mães ouvidas por Santos, Magalhães e Santos (2022) esperavam socialização e desenvolvimento cognitivo e perceberam dificuldades da escola em elaborar atividades que de fato incluíssem seus filhos. Uma família que participa pouco pode, então, discordar do que a escola propõe, e não apenas estar desinformada.

A resposta de P02 traz a descrição mais próxima do que a literatura recomenda para o PEI. Pereira e Nunes (2024) defendem a corresponsabilidade de todos, inclusive da família, na construção e na avaliação do plano, e no caso estudado por Costa, Schmidt e Camargo (2023) a mãe participou ativamente de sua elaboração. As informações sobre gostos, rotina e jeito de se comunicar correspondem ao que Santos e Leite (2025) apontam como contribuição da família: revelar hábitos e estilos de comunicação da criança, ponto de partida para o vínculo com o professor. P02 menciona o PEI, mas a resposta não permite saber se o termo

designa um plano individualizado de escolarização ou o plano de AEE, distinção feita na subseção 2.1.

Na resposta sobre as dificuldades, P02 havia descrito como "bem precária" (P02) a comunicação entre escola, AEE, coordenação e famílias. Lida em conjunto, a resposta de P02 descreve um modelo de adaptação individualizada e, ao mesmo tempo, as condições que lhe faltam. Ler assim as passagens sobre o PEI e sobre a comunicação precária é mais econômico do que tratá-las como contradição. Na resposta de P01, a família aparece sobretudo como parceira desejável, cuja ausência se explica pela compreensão dos responsáveis, e a organização da participação pela escola não chega a ser descrita.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se propôs a analisar como gestores de duas escolas da rede pública municipal do Maranhão descrevem a adaptação de atividades e materiais didáticos para estudantes com TEA. Quanto aos recursos e às formas de apoio que a gestão escolar mobiliza para a adaptação, primeiro objetivo específico, as duas escolas declaram ter AEE em funcionamento e um acervo de jogos e atividades; P01 menciona ainda recursos visuais e materiais de alfabetização, matemática e motricidade. O apoio ao professor é descrito como orientação da gestão, em parceria com a psicopedagogia numa escola e por meio de planejamento coletivo e devolutivas na outra. As respostas não descrevem como o acervo chega à turma comum nem como se dá a articulação entre o professor do AEE e o da sala regular, que a norma atribui ao primeiro; como o roteiro não perguntava por isso, os dois pontos ficam para investigação.

Ao examinar as dificuldades apontadas pelos gestores para que os materiais atendam às particularidades de cada estudante, segundo objetivo, o estudo encontrou duas explicações. Uma resposta situa a dificuldade sobretudo no engajamento de alguns estudantes e descreve a escola observando-os para buscar estratégias. A outra a situa na organização do trabalho escolar, com falta de tempo para planejar, turmas lotadas, pouco preparo em TEA e em comunicação alternativa e comunicação precária entre escola, AEE, coordenação e famílias. As duas leituras não se anulam, mas levam a respostas diferentes: a primeira pede conhecimento sobre o estudante; a segunda, decisões sobre tempo, apoio e fluxo de informação que estão fora do alcance de um professor isolado.

O terceiro objetivo era discutir o lugar atribuído à formação continuada e à família nesse processo. Para P01, mais capacitação é a principal ação necessária, e a família que participa pouco o faz por não compreender a importância da parceria. Para P02, a formação só tem efeito com hora-atividade protegida e apoio do AEE e da coordenação, e a família ajuda a montar e revisar o PEI. Sem tempo e apoio, nas palavras de P02, a adaptação "vira improviso e depende da boa vontade de cada um" (P02).

Esses resultados sustentam a leitura proposta na introdução apenas em parte. Na resposta de P02, o que separa o material disponível da adaptação na sala regular são as condições de seu uso: tempo para planejar, formação articulada a esse tempo e circulação de informação entre professor, AEE, coordenação e família. A resposta de P01 não descreve essas condições e situa a dificuldade no engajamento de alguns estudantes e na formação dos profissionais. O que os dois casos permitem afirmar é que nenhum dos gestores

trata o acervo como suficiente para a adaptação. A conclusão vale para o que eles declaram, e não para a prática observada em sala.

Algumas implicações para a gestão escolar decorrem daí, como possibilidades a discutir com as redes, e não como prescrições. Uma é tratar o tempo de planejamento conjunto entre o professor da sala regular e o do AEE como condição da adaptação, e não como algo a obter quando sobrar. Outra é examinar se parte do esforço da adaptação feita caso a caso pode passar ao planejamento da aula pensado desde o início para a variedade da turma, na linha do DUA, reservando o PEI, construído com a família, para as necessidades que esse planejamento não resolve. Uma terceira é organizar a participação das famílias como tarefa da escola, o que inclui perguntar a elas por que participam pouco, em vez de presumir a causa.

Os limites do estudo condicionam tudo o que foi dito. Foram duas respostas escritas e breves, só da gestão, escritas por quem fala da própria gestão, codificadas em rodada única e sem possibilidade de retomar com os participantes os pontos ambíguos. Ficam perguntas para pesquisas que ouçam professores da sala regular, profissionais do AEE e famílias das mesmas escolas e acompanhem o uso dos materiais em sala. Como o acervo da sala de AEE chega à aula da turma comum, e quem o escolhe e ajusta? O acompanhamento com devolutivas descrito pela gestão ocorre em tempo reservado para isso? E o PEI de que fala uma das respostas é construído com todas as famílias ou com aquelas que já participam?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Cláudia Gadelha; RODRIGUES, Marlene. Inclusão de estudantes com autismo na educação infantil: formação colaborativa e novas práticas pedagógicas em uma escola municipal. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 39, 2026. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686x93642. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/93642/69172. Acesso em: 12 nov. 2026.

AZEVEDO, Crislane Barbosa. Escola inclusiva, diversidade e gestão escolar: o que dizem gestores de escolas públicas do Rio Grande do Norte. **Revista Pedagógica,** Chapecó, v. 24, p. 1-25, 2022. DOI: https://doi.org/10.22196/rp.v24i1.7244. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/download/7244/3802. Acesso em: 12 nov. 2026.

BEZERRA, Francisco Janio Sampaio; SILVA, Maria Ione da. Olhares para a prática docente na inclusão escolar de alunos com autismo. **Quaestio:** Revista de Estudos em Educação, [S. l.], v. 28, e026019, 2026. DOI: https://doi.org/10.22483/2177-5796.2026v28id5641. Disponível em: https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/download/5641/5141. Acesso em: 12 nov. 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:** seção 1, Brasília, DF, p. 12, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2011/decreto-7611-17-novembro-2011-611788-publicacaooriginal-134270-pe.html. Acesso em: 12 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html. Acesso em: 12 nov. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2015/lei-13146-6-julho-2015-781174-publicacaooriginal-147468-pl.html. Acesso em: 12 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 17, 5 out. 2009. Disponível em: https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/Resol_4_2009_CNE_CEB.pdf. Acesso em: 12 nov. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão:** Revista da Educação Especial, Brasília, v. 4, n. 1, p. 7-17, jan./jun. 2008. Disponível em:

https://repositorio.ufc.br/ri/bitstream/riufc/52470/1/2008_art_rvfigueiredoacnosorio.pdf. Acesso em: 12 nov. 2026.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology,** [S. l.], v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006. DOI: https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1191/1478088706qp063oa. Acesso em: 12 nov. 2026.

COSTA-RENDERS, Elizabete Cristina. Desenho universal para aprendizagem como suporte à prática de ensino que envolve a educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Corumbá, v. 31, e0018, p. 1-18, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382025000101400&tlng=pt. Acesso em: 12 nov. 2026.

COSTA, Daniel da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação,** [S. l.], v. 28, e280098, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/s1413-24782023280098. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTYdbMK/?lang=pt&format=pdf. Acesso em: 12 nov. 2026.

CUNHA, Ane Cristine Herminio. Inclusão das crianças com autismo: perspectivas sobre uma intervenção na escola. **Práxis Educacional,** [S. l.], v. 19, n. 50, e12943, 2023. DOI: https://doi.org/10.22481/praxisedu.v19i50.12943. Disponível em:

https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/download/16099/9582. Acesso em: 12 nov. 2026.

FERRAZ, Renata Freitas da Silva Ordonio; XAVIER, Leonardo Ferraz; CAVALCANTE, Ticia Cassiany Ferro. Condições de ensino para crianças com autismo na região metropolitana de Recife: evidências a partir dos microdados do censo escolar. **Educação:** Teoria e Prática, Rio Claro, v. 35, n. 69, e19, 2025. DOI: https://doi.org/10.18675/1981-8106.v35.n.69.s17717. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/download/17717/13277. Acesso em: 12 nov. 2026.

GOMES, Kelly Maria Lopes Ribeiro; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. Coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista. **Educação em Revista,** Marília, v. 23, n. 1, p. 287-304, 2022. DOI: https://doi.org/10.36311/2236-5192.2022.v23n1.p287. Disponível em: https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/download/13345/10011. Acesso em: 12 nov. 2026.

HALBERSTADT, Cimone Barbosa Gonzales; BRIZOLLA, Franceli; DIAS, Lisete Funari. Tecnologia assistiva e comunicação aumentativa e alternativa na perspectiva da formação de professores do ensino médio gaúcho. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 38, 2025. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686x92102. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/92102/68315. Acesso em: 12 nov. 2026.

LIMA, Merianne da Silva; SANTOS, João Otacílio Libardoni 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. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686x71940. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/71940/61402. Acesso em: 12 nov. 2026.

LOPES, Raphaella Duarte Cavalcante; CUNHA, Débora Alfaia da; BRASIL, Silvany Ellen Risuenho; NINA, Karla Cristina Furtado; SILVA, Simone Souza da Costa. Formação docente sobre inclusão escolar de alunos público da educação especial no Brasil: uma revisão integrativa. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 36, n. 1, 2023. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686x69480. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/69480/62808. Acesso em: 12 nov. 2026.

MANSUR, Priscilla Reynaud; TRAVENZOLI, Angelina Zanandrez Dutra; PEREIRA, Beatriz Magalhães. Ensino colaborativo e coensino na educação infantil: contribuições e desafios para a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 39, 2026. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686x95861. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/95861/70453. Acesso em: 12 nov. 2026.

MASSARO, Munique; CUNHA, Jessica Emmily Monteiro. Interseção do desenho universal para aprendizagem e a comunicação aumentativa e alternativa. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 38, 2025. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686x93578. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/93578/68955. Acesso em: 12 nov. 2026.

MONTEIRO, Cibele Moreira; FREITAS, Ana Paula de. Concepções que fundamentam os sentidos atribuídos por educadores à inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro do autismo. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 36, n. 1, 2023. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686x71892. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/71892/60944. Acesso em: 12 nov. 2026.

NUNES, Débora Regina de Paula; BARBOSA, João Paulo da Silva; NUNES, Leila Regina de Paula. Comunicação alternativa para alunos com autismo na escola: uma revisão da literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Bauru, v. 27, e0212, p. 655-672, 2021. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0212. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382021000100405&tlng=pt. Acesso em: 12 nov. 2026.

PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Elaboração e validação de um Plano Educacional Individualizado para alunos com autismo. **Revista Educação em Questão,** Natal, v. 62, n. 71, p. 1-25, e-33958, jan./mar. 2024. DOI: https://doi.org/10.21680/1981-1802.2024v62n71id33958. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/33958/18291. Acesso em: 12 nov. 2026.

PIECZARKA, Thiciane; VALDIVIESO, Tiago Veiga. Desenho universal para aprendizagem e a inclusão de estudantes com deficiência intelectual: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 36, n. 1, 2023. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686x67006. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/67006/60893. Acesso em: 12 nov. 2026.

ROSÁRIO, Gabriela Chem de Souza do; PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. Coordenação pedagógica: atuação junto aos professores para a inclusão escolar. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 17, p. 1-17, 2022. DOI: https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.17.21458.096. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/download/21458/209209217316. Acesso em: 12 nov. 2026.

SANTOS, Alexsandro do Nascimento; PEREIRA, Rodnei. Diretores de escola na implementação das políticas de educação especial inclusiva em um município da Região Metropolitana de São Paulo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação,** [S. l.], v. 17, n. esp. 3, p. 2386-2404, 2022. DOI: https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.3.16688. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/download/16688/14998. Acesso em: 12 nov. 2026.

SANTOS, Ana Alice Sousa dos; LEITE, Daniela Soares. Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 41, e41278, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469841278. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982025000100241&tlng=pt. Acesso em: 12 nov. 2026.

SANTOS, Dayanna Pereira dos; MAGALHÃES, Maria Helena Pereira; SANTOS, Esthefany Sabrine Pereira. As percepções de mães sobre a inclusão de crianças autistas em escolas de Goiânia: uma leitura psicanalítica. **Revista Polyphonía,** [S. l.], v. 33, n. 1, p. 222-242, 2022. DOI: https://doi.org/10.5216/rp.v33i1.74604. Disponível em: https://revistas.ufg.br/sv/article/download/74604/39014. Acesso em: 12 nov. 2026.

SILVA, Gabrielle Lenz da; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Revisão integrativa da produção científica nacional sobre o Plano Educacional Individualizado. **Revista Educação Especial,** Santa Maria, v. 34, 2021. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686x66509. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/download/66509/pdf. Acesso em: 12 nov. 2026.

SILVA, Janete Santos; SANTOS, Wanessa Costa dos; CONCEIÇÃO, Camila Braga da; SOARES, Cecília Regina Galdino. Autismo: práticas educativas no ensino regular em uma escola de Caxias, Maranhão, Brasil. **Journal of Education, Science and Health,** [S. l.], v. 1, n. 3, p. 1-11, 2021. DOI: https://doi.org/10.52832/jesh.v1i3.33. Disponível em: https://bio10publicacao.com.br/jesh/article/download/33/18. Acesso em: 12 nov. 2026.

SOUZA, Francisnaide dos Santos; DIAS, Viviane Borges. Autismo e inclusão escolar: o que indicam pesquisas na área da saúde? **Psicologia Escolar e Educacional,** [S. l.], v. 29, e267944, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-3539-2025-267944. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572025000100215&tlng=pt. Acesso em: 12 nov. 2026.

VASQUES, Carla K.; ESPÍRITO SANTO, Arthur Miranda do; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Acesso de estudantes autistas à educação básica no Brasil: uma análise a partir do censo escolar. **Currículo sem Fronteiras,** [S. l.], v. 24, e1134, 2024. DOI: https://doi.org/10.35786/1645-1384.v24.1134. Disponível em: https://curriculosemfronteiras.org/vol24articles/vasques-santo-meletti.pdf. Acesso em: 12 nov. 2026.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso; BACH, Franciele Moser. Inclusão de crianças com autismo: percepções de professores. **Revista de Psicologia da IMED,** [S. l.], v. 13, n. 2, p. 75-91, 2021. DOI: https://doi.org/10.18256/2175-5027.2021.v13i2.4313. Disponível em: https://seer.atitus.edu.br/index.php/revistapsico/article/download/4313/2881. Acesso em: 12 nov. 2026.

---

[1] Mestranda em Educação pelo Escola Superior de Educação João de Deus (ESEJD) – PT. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail