

DOI: 10.46667/renbio.v19in1.1899

**PERFIL DOS DOCENTES ATUANTES EM BIOLOGIA: EXPERIÊNCIAS E DIFICULDADES EM SALA DE AULA COM ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

**PROFILE OF TEACHERS WORKING IN BIOLOGY: EXPERIENCES AND DIFFICULTIES IN THE CLASSROOM WITH STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD)**

**PERFIL DEL PROFESORADO DE BIOLOGÍA: EXPERIENCIAS Y DIFICULTADES EN EL AULA CON ALUMNADO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

*Arthur Abreu do Rosario*<sup>1</sup>, *Maria Eduarda Pinheiro Souza de Souza*<sup>2</sup>, *Karla Cristina Furtado Nina*<sup>3</sup>

**Resumo**

A presente pesquisa teve como objetivo analisar as experiências e dificuldades de docentes de Biologia do Ensino Médio, atuantes em escolas públicas estaduais de Belém/PA, no processo de ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), dentro do contexto da educação inclusiva. Especificamente, buscou-se verificar se os professores receberam formação específica para atuar com esse público, como avaliam sua própria preparação e quais são os principais obstáculos enfrentados no processo de ensino-aprendizagem. Adotou-se uma abordagem de método misto, com entrevistas semiestruturadas aplicadas a cinco docentes de Ciências Biológicas. Os dados quantitativos foram analisados por meio de estatísticas descritivas simples, com auxílio do software SPSS (versão 20), e os dados qualitativos examinados com a técnica de análise de similitude, utilizando o software IRAMuTeQ. Os resultados revelaram a predominância feminina na docência, a preocupação dos professores com a gestão coletiva da sala de aula e a urgência de adotar estratégias pedagógicas mais inclusivas. Ainda, constatou-se a ausência de formação específica para o trabalho com alunos com TEA, além da falta de profissionais especializados e de infraestrutura adequada nas escolas, o que compromete significativamente a efetivação da inclusão. Os docentes demonstram sensibilidade e esforço para adaptar suas práticas pedagógicas, embora enfrentem limitações institucionais consideráveis. Os resultados oferecem subsídios concretos para outras investigações e para o planejamento de políticas educacionais mais sensíveis às necessidades de alunos com TEA e dos professores que os atendem.

**Palavras-chave:** Docentes; Transtorno do Espectro Autista (TEA); dificuldades; percepções; educação inclusiva.

**Abstract**

The aim of this study was to analyze the experiences and difficulties of high school biology teachers working in state schools in Belém/PA, in the process of teaching students with Autism Spectrum Disorder (ASD), within the context of inclusive education. Specifically, we sought to ascertain whether the teachers had received specific training to work with this audience, how they assess their own preparation and what the main obstacles faced in the teaching-learning process are. A mixed-method approach was adopted, with semi-structured interviews applied to five Biological Sciences teachers. The quantitative data was analyzed using simple descriptive statistics, with the help of SPSS software (version 20), and the qualitative data was examined using the similarity analysis technique, using IRAMuTeQ software. The results revealed the predominance of women in teaching, teachers' concern about collective classroom management and the urgent need to adopt more inclusive pedagogical strategies. There was also a lack of specific training for working with students with ASD, as well as

<sup>1</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, Belém, PA, Brasil. E-mail: arthurabreu102030@gmail.com

<sup>2</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, Belém, PA, Brasil. E-mail: madusouza705@gmail.com

<sup>3</sup> Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA, Belém, PA, Brasil. E-mail: karla.nina@ifpa.edu.br

DOI: 10.46667/renbio.v19in1.1899

a lack of specialized professionals and adequate infrastructure in schools, which significantly compromises the effectiveness of inclusion. The teachers show sensitivity and effort to adapt their teaching practices, although they face considerable institutional limitations. The results provide concrete support for further research and for planning educational policies that are more sensitive to the needs of students with ASD and the teachers who assist them.

**Keywords:** Teachers; Autism Spectrum Disorder (ASD); difficulties; perceptions; inclusive education.

### Resumen

El objetivo de este estudio fue analizar las experiencias y dificultades enfrentadas por profesores de biología de enseñanza media que trabajan en escuelas públicas de Belém/PA en el proceso de enseñanza a alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en el contexto de la educación inclusiva. Específicamente, se buscó saber si los profesores habían recibido formación específica para trabajar con este público, cómo evaluaban su propia preparación y cuáles eran los principales obstáculos enfrentados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se adoptó un enfoque de método mixto, con entrevistas semiestructuradas aplicadas a cinco profesores de Ciencias Biológicas. Los datos cuantitativos se analizaron mediante estadística descriptiva simple, con ayuda del programa SPSS (versión 20), y los datos cualitativos se examinaron mediante la técnica de análisis de similitud, utilizando el programa IRAMuTeQ. Los resultados revelaron el predominio de las mujeres en la enseñanza, la preocupación de los profesores por la gestión colectiva de las aulas y la urgente necesidad de adoptar estrategias pedagógicas más inclusivas. También se constató la falta de formación específica para trabajar con alumnos con TEA, así como la falta de profesionales especializados y de infraestructuras adecuadas en las escuelas, lo que compromete significativamente la eficacia de la inclusión. Los profesores muestran sensibilidad y esfuerzo para adaptar sus prácticas pedagógicas, aunque se enfrentan a considerables limitaciones institucionales. Los resultados proporcionan un apoyo concreto para futuras investigaciones y para la planificación de políticas educativas más sensibles a las necesidades de los alumnos con TEA y de los profesores que los atienden.

**Palabras clave:** Profesores; Trastorno del Espectro Autista (TEA); dificultades; percepciones; educación inclusiva.

### Introdução

Segundo o American Psychiatric Association (2014, p. 50) “O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades”. Entre os fatores biológicos relacionados às causas do transtorno, destaca-se a influência de mutações genéticas, como as que ocorrem nos genes SHANK3 e CHD8 (por meio de variações, deleções e alterações na expressão gênica), os quais desempenham papel fundamental nos processos de sinalização sináptica, pois ao serem mutados esses genes podem contribuir ao surgimento do TEA em alguns indivíduos (Geschwind, 2015).

Conforme determina a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, o TEA é reconhecido como deficiência para todos os efeitos legais, garantindo às pessoas autistas os mesmos direitos previstos às demais pessoas com deficiência (BRASIL, 2012). No âmbito educacional, os estudantes com TEA compõem o Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), que abrange pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2015).

Conforme a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, a qual institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o Capítulo IV, que trata do Direito à Educação, destaca no Artigo 27º:

DOI: 10.46667/renbio.v19in1.1899

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem (BRASIL, 2015).

Vilaronga *et al.* (2021) afirmam que, apesar das prerrogativas legais, a falta de atenção às políticas de incentivo à qualificação contínua dos profissionais que atuam na educação inclusiva ainda existe e age como barreira à inclusão no ambiente educacional. Os autores também ressaltam que os desafios enfrentados no cotidiano da escola são evidentes, especialmente em relação a de integrar, de maneira significativa, os alunos público-alvo da educação especial (PAEE) aos planejamentos pedagógicos.

A inclusão escolar de estudantes com TEA no ensino regular é um compromisso garantido pela legislação brasileira e reforçado pelas diretrizes da educação inclusiva (Lei nº 13.146/2015). No contexto do Ensino Médio, essa garantia exige adaptações pedagógicas que considerem as especificidades do TEA, especialmente em disciplinas com alto grau de abstração e linguagem científica, como a Biologia.

Estudantes com TEA geralmente enfrentam desafios na interação social, na comunicação e no modo como percebem e respondem aos estímulos do ambiente ao seu redor, a depender de suas comorbidades e do seu nível de suporte. Esses níveis são descritos no *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition* (DSM-5), o qual indica a frequência de apoio e assistência necessária para cada nível do TEA. São classificados no Manual três níveis de suporte:

O nível 1, o qual indica a necessidade que o indivíduo possui mediante suas dificuldades em iniciar interações sociais e em lidar com alterações em sua rotina; o nível 2, o qual refere-se aos indivíduos com necessidade de suporte substancial diante de déficits acentuados na comunicação, podendo ser verbal ou não verbal; e o nível 3, que corresponde aos indivíduos com necessidade de suporte muito substancial, havendo comprometimentos significativos na comunicação, comportamento e adaptação ao cotidiano (American Psychiatric Association, 2014).

No caso da Biologia, os obstáculos podem ser ainda maiores, já que a disciplina envolve muitos termos técnicos, raciocínios complexos e atividades experimentais que nem sempre são acessíveis a todos, exigindo que o ensino seja pensado de forma acessível (Mantoan, 2003). Assim, a atuação docente requer preparo teórico e prático voltado à inclusão e ao uso de estratégias diversificadas, como materiais visuais e atividades práticas, conforme orientações presentes no Manual de Estratégias para Professores Sobre TEA (Souza; Teixeira; Campacci; Romano, 2018).

A precariedade de metodologias adaptadas e acessíveis costuma ser associada à falta de formação específica durante o curso de graduação, o que acaba reforçando a visão equivocada de que apenas o pedagogo deve lidar com essas demandas educacionais. Segundo Nina *et al.* (2022), “essa visão contribui para que seja perpetuada a ideia de que o ensino de alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem exige conhecimentos e experiência que não

estão à altura dos professores regulares”, portanto, essa percepção compromete o papel das “instituições de ensino e, conseqüentemente, dos docentes, transformando o ambiente educacional em um espaço segregado.

Essa mentalidade que limita uma educação inclusiva como papel exclusivo de um grupo de profissionais desconsidera as necessidades específicas dos alunos, agindo erroneamente ao uniformizar o ensino e a aprendizagem. Libâneo (2013) aponta que essa uniformidade decorre da adoção de métodos pedagógicos tradicionais que não consideram as diferenças e especificidades dos alunos, o que pode comprometer o processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a formação tradicional dos professores tem se mostrado ineficaz diante das diferentes necessidades do contexto escolar, uma vez que não abrange as especificidades dos saberes ao exercício da docência (Libâneo, 2013). Segundo Nina *et al.* (2022), para atender às especificidades da educação inclusiva, é essencial que o professor esteja inserido em um ambiente de formação continuada que, sem afastá-lo do embasamento teórico, favoreça a troca de experiências práticas, o compartilhamento de vivências, sentimentos, frustrações e expectativas.

Vale considerar também as barreiras atitudinais, que por vezes estão enraizadas no contexto social e refletem na educação escolar por meio de falas e comportamentos, como afirma Mantoan (2006), “as barreiras atitudinais são um dos principais obstáculos à inclusão”. Desse modo, indaga-se quais são as experiências e dificuldades enfrentadas por docentes de Biologia do Ensino Médio de escolas públicas estaduais no ensino de alunos com TEA, e como esses desafios impactam a efetivação da educação inclusiva nesse contexto.

A presente pesquisa objetiva analisar as experiências e dificuldades dos docentes atuantes na área de Biologia do Ensino Médio em escolas públicas Estaduais, em relação ao ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando compreender suas percepções, dificuldades e desafios no contexto da educação inclusiva. É mais especificamente, identificar se os docentes receberam formação específica para atuar com alunos com TEA e como avaliam sua própria preparação.

## Procedimentos metodológicos

### *Contexto da Pesquisa*

A pesquisa foi realizada em quatro Escolas de Ensino Médio da rede Estadual sob responsabilidade da Diretoria Regional de Ensino III (DRE III), nos bairros da Cremação e Guamá, na cidade de Belém do Pará, no Brasil. As instituições selecionadas possuem turmas regulares com inclusão de alunos com TEA, possibilitando a coleta de dados relevantes sobre práticas pedagógicas inclusivas na área de Ciências Biológicas. Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem mista (quantitativa e qualitativa), de natureza exploratória.

A escolha pela metodologia quanti-quali se justifica pela necessidade de combinar a profundidade dos dados qualitativos com a precisão dos dados quantitativos, os quais possuem as vantagens da abordagem mista para proporcionar uma análise mais abrangente e integrada (Creswell; Plano Clark, 2018). Além disso, essa abordagem permitiu uma visão mais completa sobre as experiências de docentes de Biologia no ensino de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A pesquisa foi realizada por meio de um recorte transversal, com a coleta de dados ocorrendo entre os meses de Abril e Maio de 2025. De acordo com Gil (2008), o recorte transversal caracteriza-se pela coleta de dados em um único momento no tempo, permitindo a análise de determinado fenômeno sem a necessidade de acompanhamento contínuo. Esse tipo de delineamento é amplamente utilizado em pesquisas descritivas, especialmente quando se buscam identificar características, comportamentos ou opiniões de um grupo em um dado contexto.

### *Participantes da Pesquisa*

Os participantes da pesquisa foram 5 (cinco) docentes licenciados em Ciências Biológicas atuantes na área de Biologia, pertencentes às 4 (quatro) escolas de Ensino Médio regular da rede pública estadual da DRE III, localizadas nos bairros Cremação e Guamá, no município de Belém, no Estado do Pará, na Região Norte do Brasil. A escolha de apenas 4 escolas para a coleta de dados justifica-se por critérios de delimitação intencional e estratégica da amostra, considerando a viabilidade da pesquisa e a profundidade da análise proposta. As instituições foram selecionadas com base em critérios específicos, tais como: facilidade de acesso com os gestores das escolas e disponibilidade dos docentes.

Para participar da pesquisa, os docentes deveriam preencher os seguintes critérios de inclusão: estar em exercício durante a pesquisa, lecionar para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA); não ser atuante em escola de tempo integral; não estar afastado integralmente para cursos de pós-graduação ou por outros motivos; e possuir formação acadêmica em Ciências Biológicas.

A escolha desses participantes se justifica pela necessidade de compreender as experiências e percepções dos docentes que trabalham diretamente com alunos com TEA, e de identificar as estratégias e práticas pedagógicas mais eficazes ao ensino desses alunos. Para auxiliar na identificação dos docentes com esse perfil, utilizou-se a técnica de amostragem não probabilística por conveniência, composta por participantes que atenderam aos critérios estabelecidos e estavam disponíveis no período de coleta de dados. Embora não tenha sido realizado cálculo amostral, essa amostra permitiu identificar percepções relevantes dentro do escopo proposto, sem pretensão de generalização para a totalidade da população.

O anonimato dos participantes foi garantido mediante a atribuição do termo "P" (participante), seguido de números cardinais (P1, P2, P3, etc.) para identificá-los na pesquisa. Essa medida foi fundamental para garantir a confidencialidade e a privacidade dos participantes.

### *Procedimento de Seleção Dos Participantes*

Inicialmente, foi realizado o contato com a gestão escolar de cada unidade participante para obtenção da autorização formal de realização da pesquisa. Em seguida, os docentes foram convidados individualmente, sendo esclarecidos sobre os objetivos do estudo e formalizando sua adesão por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

### *Instrumento de Coleta de Dados*

A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de um roteiro de entrevista composto por perguntas semiestruturadas (Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020), que foi autorizado para uso pelos autores. A entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados amplamente utilizada em pesquisas qualitativas por permitir um equilíbrio entre estrutura e flexibilidade (Gil, 2010). Essa característica possibilita uma maior profundidade nas respostas e favorece a interação entre entrevistadores e entrevistados. Segundo Gil (2008), esse tipo de entrevista permite adaptar as perguntas ao contexto, contribuindo para uma compreensão mais ampla e detalhada do objeto de estudo.

O roteiro de entrevista foi composto por cinco seções, com perguntas objetivas e uma pergunta subjetiva, visando identificar a experiência e percepção dos docentes quanto ao ensino de alunos com TEA: Caracterização dos participantes; Trajetória profissional: Formação inicial; Formação continuada e uma pergunta subjetiva.

### *Procedimento*

#### *Éticos*

A pesquisa seguiu os princípios éticos estabelecidos na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (BRASIL, 2013), que trata de pesquisas com seres humanos no Brasil. Todos os participantes foram informados sobre os objetivos do TCLE. O anonimato, a confidencialidade e a liberdade de participação foram integralmente respeitados.

#### *Coleta de dados*

A coleta de dados foi realizada com agendamento das datas e horários para a realização das entrevistas, conforme a disponibilidade individual de cada professor e de cada instituição, respeitando a autonomia e o direito dos participantes de escolherem os momentos mais adequados para sua participação (Gil, 2010).

A entrevista foi realizada de forma presencial e individual, com agendamento prévio realizado com os docentes e direção de cada escola, garantindo que os professores tivessem a oportunidade de esclarecer quaisquer dúvidas ou preocupações que pudessem ter em relação à pesquisa e ao roteiro de entrevista. As entrevistas foram realizadas individualmente, com duração média de 20 a 30 minutos. Além disso, a aplicação da entrevista presencial permitiu que os pesquisadores coletassem dados de forma mais precisa e detalhada, minimizando a possibilidade de erros ou mal-entendidos.

#### *Análise de dados*

A análise dos dados foi realizada em duas etapas, contemplando tanto os dados quantitativos quanto qualitativos coletados, em consonância com a metodologia mista adotada no estudo. Essa abordagem possibilita uma compreensão mais ampla e aprofundada do fenômeno investigado, permitindo o enriquecimento da análise (Creswell, 2021). Os dados quantitativos foram tratados com técnicas estatísticas apropriadas para identificar padrões e tendências, enquanto os dados qualitativos foram analisados visando explorar as relações entre palavras e conceitos presentes nos textos, proporcionando uma compreensão estrutural dos discursos dos participantes (Camargo; Justo, 2013).

A primeira etapa da análise de dados foi realizada com o auxílio do software *Statistical Package Social Sciences (SPSS)*, versão 20 para Windows. Essa etapa consistiu na análise de dados quantitativos, utilizando estatísticas descritivas simples, tais como frequência e porcentagem. Essa análise permitiu identificar padrões e tendências nos dados quantitativos coletados, tais como a distribuição de frequência das respostas dos participantes, a média e a mediana das respostas.

A segunda etapa da análise de dados foi realizada por meio de roteiro de perguntas objetivas para verificação de dados qualitativos. Essa etapa foi constituída utilizando o software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires (IRAMuTeQ)*. O IRAMuTeQ é um software gratuito que funciona como uma interface de R, indicado ao gerenciamento e tratamento estatístico de textos de entrevistas e questionários abertos (Camargo et al., 2019). Essa etapa foi realizada por meio da análise de similitude, que visa identificar e visualizar as relações entre palavras ou conceitos dentro de um corpus textual, a qual permitiu visualizar relações de coocorrência entre palavras e a compreender a estrutura relacional do discurso dos entrevistados (Camargo; Justo, 2013).

## Resultados e Discussão

### *Caracterização dos Participantes*

A caracterização do perfil dos docentes que atuam no ensino de Biologia para alunos com TEA representa um aspecto importante para compreender as condições formativas e profissionais que influenciam as práticas pedagógicas inclusivas. A partir disso, a Tabela 1 reúne os dados coletados junto aos professores que participaram da pesquisa, fornecendo contribuições para analisar sobre como se dá sua formação e atuação no contexto da inclusão escolar.

**Tabela 1** – Caracterização dos Docentes Participantes

Variável	Categoria	<i>n</i>
Sexo	Feminino	3
	Masculino	2
Idade	46 a 50	1
	51 a 55	2
	56 a 60	2
Tempo de Docência (anos)	20 a 24	2
	25 a 29	2
	30 a 34	1

<b>Tempo de Docência com Alunos com TEA (anos)</b>	7	1
	20	1
	27	1
	29	1
	30	1
<b>Áreas de Especialização</b>	Especialização em Educação	1
	Especialização em Educação Ambiental e em Gestão Escolar	1
	Especialização em Educação Contemporânea com Ênfase Ambientalista	1
	Especialização em Educação Psicomotora	1
	Especialização em Ensino de Ciências	1

Fonte: Autores (2025)

Na Tabela 1 há uma predominância do sexo feminino ( $n=3$ ), o que está de acordo com a tendência nacional de feminização da docência, especialmente nas licenciaturas (Rocha; Oliveira, 2017). Em relação à faixa etária, observou-se uma concentração entre os 46 e 60 anos, destacando-se que dois professores possuem entre 51 e 55 anos e outros dois entre 56 e 60 anos. Esse fator evidencia a presença de profissionais mais experientes, o que, segundo Oliveira e Silva (2021), pode contribuir para práticas pedagógicas mais flexíveis e adaptativas, fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA.

Com relação ao tempo de atuação na docência, os resultados demonstram que 4 professores possuem entre 20 e 29 anos de experiência, enquanto 1 apresenta de 30 a 34 anos, evidenciando uma trajetória profissional consolidada, segundo Nóvoa (2020, p. 53), “o professor não é um simples técnico que aplica conhecimentos externos, mas um profissional que constrói saberes a partir da experiência e da reflexão crítica”.

Quanto à formação, observou-se que todos possuem licenciatura em Ciências Biológicas, sendo que um deles também é graduado em Terapia Ocupacional, o que pode contribuir para o olhar interdisciplinar sobre o processo de inclusão escolar. A totalidade dos participantes possui, ainda, formação em nível de especialização, com ênfase em áreas como Educação Ambiental, Gestão Escolar e Ensino de Ciências.

A busca pela formação continuada é fundamental, como enfatizam Rodrigues e Cruz

(2020, p. 422), “a formação dos professores é essencial para que as práticas pedagógicas voltadas a estudantes com TEA sejam bem-sucedidas, especialmente em aulas de Ciências e Biologia, que frequentemente exigem contextualização e metodologias diferenciadas”.

Outro aspecto importante que foi observado nos dados refere-se à diversidade nas áreas de especialização dos docentes. Embora todos possuam graduação em Ciências Biológicas, suas especializações abrangem diferentes campos da educação, como Educação Ambiental, Educação Contemporânea com Ênfase Ambientalista, Gestão Escolar e Educação Psicomotora.

Segundo Lima et al. (2023), “a formação continuada, especialmente em temas relacionados à inclusão e às metodologias diferenciadas de ensino, é fundamental para que os docentes consigam adaptar os conteúdos curriculares, como os de Biologia, às particularidades cognitivas e sensoriais desses estudantes”. Além disso, a combinação de formações nas áreas de educação e saúde, como exemplificado pela docente com formação em Terapia Ocupacional, pode favorecer práticas mais interdisciplinares, promovendo uma abordagem mais abrangente no processo de ensino-aprendizagem (Spandagou; Hinitt, 2024).

Foi possível identificar também uma distribuição equilibrada entre os docentes participantes, sendo que cada faixa de tempo de atuação corresponde a 20% da amostra. Outro aspecto relevante é o tempo de experiência desses professores no trabalho com alunos diagnosticados com TEA, variando entre 7 e 30 anos.

O tempo de trajetória profissional dos participantes desta pesquisa demonstra o vínculo dos docentes com o processo de inclusão escolar e proporciona experiências práticas de aprendizagens conforme os anos de atuação. Conforme o pensamento de Rodrigues & Barros (2024), a partir da experiência prática com estudantes com TEA, os professores passam a identificar com mais facilidade as demandas individuais e a adotar estratégias inclusivas mais acessíveis e eficazes no contexto da sala de aula regular.

Ter professores com até 30 anos de experiência atuando com estudantes com TEA revela uma relação com os desafios e avanços da inclusão escolar. Muitos desses docentes vivenciaram a realidade da sala de aula antes mesmo da formalização de políticas nacionais específicas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), de 2008.

### *Análise de Similitude*

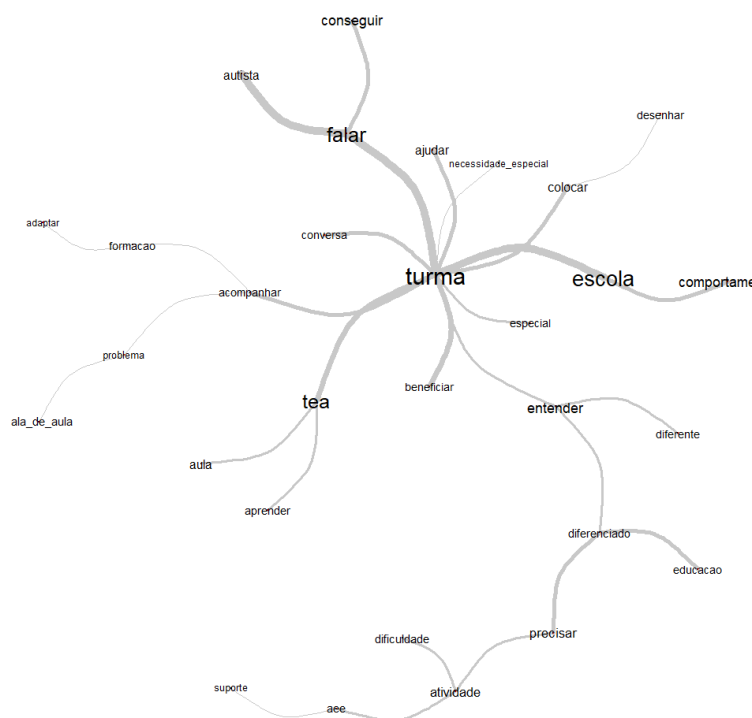
A análise qualitativa dos dados, realizada por meio da técnica de Análise de Similitude no software IRaMuTeQ, teve como objetivo compreender as relações léxicas mais significativas presentes nas falas dos docentes de Biologia que atuam com alunos com TEA. A evocação verbal dos participantes foi formada por 9 números de texto, composta por 195 segmentos de texto, com 7.966 ocorrências apresentando 1.314 formas.

Para a realização da análise de similitude no software, um dos requisitos metodológicos exigidos é uma taxa de retenção de, no mínimo, 75% dos segmentos de texto, conforme indicado por Camargo e Justo (2013). Nesta pesquisa, ao trabalhar com um corpus composto por 195 segmentos de texto, o percentual de aproveitamento foi considerado adequado à realização da análise (78,46%), além disso, foram consideradas as 30 palavras mais frequentes e relevantes à pesquisa.

O grafo resultante da análise (Figura 1) evidenciou os termos mais fortemente evocados

e conectados, destacando os campos semânticos mais recorrentes nas experiências docentes, sendo estes as palavras: turma (N=56), escola (N=40), falar (N=34), tea (N=33) e atividade (N=15).

**Figura 1:** Grafo Análise de Similitude



Fonte: Autores (2025)

A palavra **turma** aparece como o principal nó central da rede, com ramificações significativas para termos como ajudar (N=13), conversa (N=8), especial (N=7) e beneficiar (N=9), demonstrando a preocupação dos professores com a dinâmica coletiva da sala de aula e a necessidade de adaptação das aulas com estratégias pedagógicas eficazes, buscando entender quais as necessidades específicas dos alunos, bem como suas afinidades com conteúdos e modos de aprendizagem, tendo como uma das finalidades sua inclusão na turma.

Segundo Oliveira e Silva (2021), “o contexto inclusivo exige que o docente pense não apenas nas necessidades individuais do aluno com TEA, mas também no impacto das adaptações no coletivo da turma, considerando também o contexto do ambiente escolar”. Essa centralidade da palavra turma reforça também o entendimento de que a eficácia da inclusão depende de práticas que contemplem a gestão do grupo como um todo, proporcionando benefícios mútuos para alunos típicos e neurotípicos, sem a necessidade do isolamento para haver aprendizagem.

Esse entendimento foi reafirmado em diversos relatos dos entrevistados, especialmente

DOI: 10.46667/renbio.v19in1.1899

ao destacar a orientação da turma como uma estratégia facilitadora da inclusão. Um dos depoimentos evidencia a atuação ativa da gestão escolar no processo de conscientização coletiva, conforme ilustrado a seguir:

“Então, quando a turma do Vitor, lá atrás, que eles começaram a gritar, falar alto e tal, aí a turma foi chamada: Olha vocês não podem gritar, porque ele vai se alterar, isso é normal acontecer com ele. [...] Eles são solidários, até ele fala assim: Ei, menino, para de gritar, olha... olha aqui o Thiago, ele está se sentindo mal. [...] É impressionante isso, o nível de coleguismo que eles começam a ter e essa empatia, eles exercem essa empatia (P5)”.

Esse depoimento contribui com os estudos de Loo *et al.* (2023), os pesquisadores enfatizam sobre a importância e o papel estratégico da comunidade escolar para que o processo inclusivo aconteça de forma efetiva. Em suas pesquisas, os autores identificam que, quando a escola assume uma postura ativa e intencional, por meio da promoção de um diálogo contínuo com os estudantes e do cultivo de uma cultura institucional de respeito à diversidade, os próprios colegas começam a desempenhar papéis mediadores.

A atitude de colaboração contribui de modo direto para a diminuição das crises comportamentais e para a minimização do isolamento social. Desse modo, salienta-se que promoção de inclusão não é apenas uma responsabilidade individual do professor, mas uma construção coletiva que depende do engajamento de toda a escola (Benitez *et al.*, 2024).

Contudo, nem todos os relatos apresentam uma ideia otimista acerca da experiência de inclusão. O entrevistado P2 revela um discurso contendo frustrações e descrenças, duvidando que essa prática tenha eficácia em salas regulares. Para o docente, a ausência de profissionais especializados e de uma infraestrutura pedagógica adequada na escola, acaba por comprometer seriamente a implementação da inclusão, que acaba se configurando como uma forma velada de exclusão na mesma medida:

“É o aluno com necessidades especiais que, no meu ponto de vista, é prejudicado ele estando inserido nesta turma regular. Eu volto sempre a reiterar a minha postura, a minha fala, porque eu acho que esses alunos, eles precisam ter uma educação diferenciada, políticas públicas voltadas para esse tipo de educação, com profissionais especializados, professores qualificados para lidar com esse tipo de aluno. [...] A gente sabe que agora isso é caro, isso é caro se formar de turmas especializadas com profissionais especializados, isso custa dinheiro, é caro. Então, para o Estado, é mais fácil: coloca ele lá na turma regular, deixa que o professor dá o jeito dele lá (P2)”.

Essa perspectiva está de acordo com a análise de Duque e Filho (2023), que discutem sobre a constante disputa entre o princípio legal da inclusão e a realidade vivenciada nas escolas públicas brasileiras. Os autores apresentam que, apesar de existirem legislações implementadas pelo poder jurídico nacional para a promoção da educação inclusiva como um direito garantido, as políticas públicas não são efetivas de forma concreta por carecerem de mecanismos adequados. Isso contribui para o crescimento de práticas que são eficazes apenas superficialmente. A crítica se concentra na falta de investimentos estruturais, como capacitação

contínua dos professores, apoio multiprofissional constante e infraestrutura pedagógica adequada às necessidades dos alunos com deficiência, o que afeta a qualidade e a equidade do processo de inclusão.

Dessa forma, a ideia de turma apresenta o sentido de ser como um espaço simbólico para a mediação das diferenças, em que a inclusão se realiza ou fracassa nas relações cotidianas e não somente como um grupo de alunos. Seu papel mostra que o convívio direto entre diferentes pessoas necessita mais do que somente a presença física: demanda uma cultura escolar fundamentada no respeito recíproco e que valorize a empatia. Uchôa e Chacon (2022) destacam que “a educação especial, na perspectiva inclusiva, suscita a valorização das diferenças e da diversidade no âmbito educacional, reconhecendo as histórias, as identidades e as culturas dos indivíduos”. Nesse contexto, a turma é o elemento central para uma mudança inclusiva, sendo ao mesmo tempo um desafio e uma oportunidade.

O termo **escola**, que apresenta uma ligação com o termo comportamento (N=18), indica que as questões comportamentais dos alunos com TEA são vivenciadas no cotidiano escolar, demandando diálogo contínuo entre os profissionais, especialmente entre docentes e professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Destaca-se também a compreensão da menção recorrente às palavras comportamento e acompanhar como sinalização à importância das estratégias ao manejar as situações vivenciadas, sejam elas positivas ou negativas, conforme colaboram Baptista e Bosa (2002) ao destacarem a relevância de práticas educativas integradas ao suporte especializado para favorecer o desenvolvimento desses estudantes.

A fala do entrevistado P2 apresenta uma realidade comum nas escolas públicas: a fragilidade da rede de suporte técnico-pedagógico, que não dispõe de profissionais especializados, transferindo ao docente a responsabilidade integral para a efetividade da inclusão, deixando-o muitas vezes sem o devido preparo, e sem respaldo institucional:

“O professor não está habilitado a lidar com esse tipo de aluno, aí você manda para o corpo técnico, e muitas vezes o próprio corpo técnico também não está habilitado tá atendendo à escola. Às vezes não tem um psicólogo, não tem um especialista, não tem um especialista nessa área de educação, o aluno não tem um tutor para acompanhar ele na sala de aula. Então, é uma série de problemas que a gente observa isso aí, e que cai em cima de quem? Do professor, e o professor tem que se virar como ele pode, entendeu? (P2)”.

A crítica é semelhante ao que Ribeiro, Silva e Martínez (2021) apontam como a ausência entre o ideal educacional legislativo e o cotidiano das escolas públicas, onde muitas vezes carecem programas eficazes de formação continuada, equipes multiprofissionais e infraestrutura minimamente aceitável. Na ausência desses recursos, a inclusão deixa de ser um esforço coletivo e passa a depender unicamente da disposição de cada professor, o que, por sua vez, torna o trabalho docente diante da diversidade ainda mais precário.

Desse modo, o termo escola surge não somente como um espaço físico concreto, mas também como um símbolo do embate entre conquistas legais e as barreiras que as instituições impõem à inclusão. O destaque desse termo nas entrevistas evidencia que simplesmente incluir um aluno com TEA fisicamente na sala de aula não é suficiente; é necessário elaborar um planejamento cuidadoso, promover diálogos contínuos e oferecer um suporte sistêmico para

DOI: 10.46667/renbio.v19in1.1899

garantir que toda forma de diversidade seja acolhida de maneira integral e respeitosa (Battistello; Lisboa; Martins, 2024).

A palavra **falar**, com conexões aos termos conseguir (N=17) e autista (N=15), recebe um papel simbólico como um sinalizador das percepções dos docentes em relação às dificuldades de comunicação social e comportamental dos alunos com TEA. O uso recorrente dessa palavra nos discursos indica não só o foco no desenvolvimento da linguagem oral, mas também nas expressões verbais típicas ou atípicas, como estereotípias, explosões emocionais ou retraimentos sensoriais. Nesse sentido, a palavra adquire dois significados: por um lado, refere-se à capacidade cognitiva e verbal de alguns alunos; por outro, indica situações de crise, instabilidade emocional e sensibilidade sensorial, particularmente em ambientes escolares ruidosos ou pouco organizados.

Essas percepções são sustentadas no relato do participante P3 ao ressaltar que, embora alguns alunos com TEA mostrem habilidades cognitivas muito acima da média, ainda assim existem comportamentos disruptivos associados aos casos considerados mais graves:

“Então, são beneficiados quando não é muito severo. [...] Tem autista que é muito inteligente, eles vão falar nomes de ruas e muitas coisas que ele vai contribuir. Então, olhando para este lado, quando não é muito grave, sim! Quando já é um estágio grave e, às vezes, de agressividade, aí não contribui (P3)”.

Nesse contexto, o termo falar desempenha um papel fundamental no debate sobre a atividade docente com alunos autistas, funcionando como um elo entre as capacidades cognitivas e as exigências comportamentais. Assim, o desafio pedagógico consiste em converter essa dimensão da fala, enquanto conteúdo e expressão emocional, em um instrumento educacional de inclusão e de regulação. Nesse sentido, é necessário que a escola forneça formação e apoio estrutural aos professores e, igualmente, promova uma cultura institucional que reconheça a diversidade de modos de comunicar como princípio fundamental do processo de aprendizagem inclusiva (Petersson-Bloom e Holmqvist, 2022).

Essa perspectiva, embora seja muito comum na sociedade, ela é fortemente marcada por estereótipos, ao associar a gravidade do transtorno à falta de utilidade pedagógica do estudante. Nunes et al. (2021) apresentam essa tensão entre altas habilidades e limitações funcionais, ressaltando que até alunos altamente verbais podem exibir padrões de comportamento que impedem sua participação efetiva em atividades pedagógicas se não receberem o suporte adequado.

Nesse sentido, o ambiente escolar pode provocar impactos na estabilidade emocional dos alunos com TEA. O entrevistado P5 corrobora com essa ideia, demonstrando que os estímulos auditivos intensos dentro da sala de aula são capazes de precipitar crises:

“É comum ter alunos com TEA desse nível, assim, fica gritando. [...] Eles começavam a gritar, falar alto e tal, aí a turma foi chamada: olha, vocês não podem gritar, porque ele vai se alterar, isso é normal acontecer com ele. [...] Ei, menino, para de gritar! Olha, olha aqui o Thiago, ele está se sentindo mal (P5)”.

DOI: 10.46667/renbio.v19in1.1899

A palavra **TEA**, se conecta de forma significativa com a palavra aula (N=13) e aprender (N=10), destacando a preocupação dos docentes em adequar as práticas pedagógicas às especificidades dos alunos com TEA. A literatura demonstra que “o processo de ensino-aprendizagem para esse público demanda planejamento de atividades diferenciadas e observação atenta aos sinais e necessidades de cada estudante (Silva et al., 2023)”. O vínculo com o termo aprender sugere que os professores buscam desenvolver formas de ensino que favoreçam a participação efetiva desses alunos nas atividades escolares.

Observa-se nos relatos uma preocupação de adequação das atividades à necessidade de apoio individual que cada um dos estudantes com TEA precisa. O participante P1 comenta que:

“Eu achava que era autismo, mas eu preparava sempre atividade com as dificuldade que ele tinha, então assim, eu não ligava muito se era TEA. [...] Então, hoje em dia, já chega para a gente assim, olha, esse é leve, esse daqui é mediano e esse daqui é bem grave. Então assim, a gente já consegue direcionar as atividades para quem é leve e que é mais elaborado a atividade (P1)”.

Esta prática, embora de forma não oficial, espelha o descritivo que a Classificação Internacional de Doenças - CID-11 (Organização Mundial da Saúde, 2022) traz para descrever o TEA por níveis de suporte, como definidos ao espectro em três níveis, nível 1 suporte leve, nível 2 suporte substancial, e nível 3 suporte muito substancial. Pinto, Godoy e Costa (2022), afirmam que é fundamental compreender o perfil funcional do aluno com TEA para que o professor consiga planejar atividades que contemplem o ritmo e o jeito de aprender do aluno, possibilitando, assim, efetiva inclusão, fugindo da mera presença física em sala de aula.

Nesse contexto, o termo TEA, em vez de ser visto apenas como um rótulo clínico, desempenha um papel fundamental e simbólico nas propostas de práticas pedagógicas inclusivas, levando em consideração os desafios relacionados ao processo de formação, às adaptações necessárias para as aulas e às percepções que os educadores têm de sua própria função efetiva (Castilhos *et al.*, 2024).

O termo **atividade** se interliga com as palavras AEE (N=11) e dificuldade (N=9), o que reforça a necessidade de uma percepção pedagógica eficaz e consciente por parte dos docentes sobre a Educação Especial como um campo de conhecimento que orienta as intervenções metodológicas, evidenciando e valorizando o auxílio e o suporte prestado pelos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas instituições. Além disso, a relação do termo principal (atividade) com as duas palavras ramificadas (AEE e dificuldade) apontam a necessidade e preocupação pela adaptação de atividades acessíveis aos alunos com TEA, conforme discutido por Pinto, Godoy e Costa (2022).

O relato do participante P5 evidencia a fragilidade de um trabalho pedagógico sem suporte:

“Preparar material, eu não sei. Eu fico buscando, fico buscando, mas eu não

DOI: 10.46667/renbio.v19in1.1899

sei se é o correto, porque eu não tenho um profissional de educação especial que chegasse do meu lado: ‘Olha, professora! Esse material é para esse aluno, já que ele é suporte em nível 1, 2 ou nível 3; ele tem que ser feito dessa maneira aqui, professora.’ Então, eu, tendo um suporte da sala do AEE, que tem que ter uma sala de AEE, né, que aqui a gente não tem, eu, tendo suporte, eu tenho norte. Eu, literalmente, me sinto desnorreada (P5)”.

Essa fala confirma o que Zerbato (2021) identifica: a falta de um profissional do AEE (Atendimento Educacional Especializado) no dia a dia da escola abala a autoconfiança didática e emocional dos docentes, forçando-lhes a improvisar e a hesitar sempre que precisam criar materiais adaptados. O AEE, quando existente e atuante de fato, se transforma em uma ponte entre as demandas e necessidades de alunos com TEA e a aplicabilidade delas na rotina da classe comum.

Por outro lado, o depoimento do entrevistado P4 destaca a necessidade de que a avaliação seja ajustada adequadamente ao perfil do estudante com TEA:

“É tentar incluir o aluno mediante as orientações do professor do AEE, né? Na escola fazendo a atividade específica pra eles, né? Que às vezes eles ficam em sala e às vezes vem pro AEE. Então, as estratégias, a gente vai utilizando conforme eles vão orientando, né? [...] Os professores do AEE passam pra gente e a gente faz de acordo com o que eles falam (P4)”.

Na fala do participante P4, fica clara uma prática pedagógica, onde o docente da classe regular precisa das orientações do profissional de AEE para ajustar as atividades. Portanto, as atividades realizadas para a Educação Especial vão além do suporte técnico, implicando na reformulação dos métodos para assegurar a equidade e o reconhecimento da variedade cognitiva. Esta ideia é compreendida por Roveda e Schmidt (2025), que enfatizam a necessidade urgente de os docentes receberem capacitação e instrumentos apropriados para avaliar o aprendizado da neurodiversidade no ambiente escolar regular, permitindo uma colaboração com o profissional da sala de AEE no auxílio ao processo de aprendizado do aluno com TEA.

### Considerações finais

Esta pesquisa teve por objetivo compreender os desafios e as vivências enfrentadas pelos docentes de Biologia no Ensino Médio da rede pública estadual, no município de Belém, ao desenvolverem seus planejamentos e práticas com estudantes diagnosticados com TEA, bem como, de modo específico, identificar se os docentes obtiveram formação especializada para atuar com alunos com TEA e como avaliam sua própria preparação, além de verificar quais são as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de ensino-aprendizagem desses alunos.

Os resultados discutidos evidenciaram que os professores ainda convivem com limitações significativas em seu cotidiano escolar, especialmente em relação à falta de formação específica, especialmente sobre TEA e da ausência de recursos pedagógicos adaptados.

DOI: 10.46667/renbio.v19in1.1899

Evidenciam-se como limitações desta pesquisa a realização de entrevistas individuais com um grupo pequeno de participantes, tendo em vista que a participação de mais docentes possibilitaria uma análise mais aprofundada. Contudo, as falas apresentadas refletem vivências recorrentes no cotidiano escolar, permitindo a identificação de padrões e experiências que podem ser generalizados a contextos semelhantes da Educação Básica. Ainda que o estudo tenha sido desenvolvido em escolas localizadas em dois bairros da cidade de Belém, as situações relatadas demonstram representatividade quanto às realidades enfrentadas por diversos docentes no processo de inclusão de estudantes com TEA.

Apesar da disposição dos professores para promoção da inclusão, esta ocorre de modo parcial, realizada através de pequenas ações isoladas e pela intuição profissional, em vez de contar com políticas estruturadas e suporte pedagógico real e adequado. A inclusão ainda não é uma realidade materializada de forma equitativa no cotidiano escolar, visto que a falta de formação continuada específica para atender as necessidades específicas do TEA apresenta uma barreira entre o que a legislação sobre inclusão garante e a realidade enfrentada pelos professores no cotidiano escolar.

A partir das análises das vivências e dos desafios relatados pelos professores, esta pesquisa destaca a relevância do olhar atento ao cotidiano docente e sua relação ao atuar com estudantes com TEA na disciplina de Biologia, bem como ao cenário de carência de apoio institucional para tornar o ensino e a aprendizagem desses alunos, de fato, inclusiva.

Por fim, pesquisas futuras podem aprofundar e contribuir ao realizar essa escuta em diferentes contextos escolares, além de analisar métodos pedagógicos que se complementam às necessidades específicas desses alunos, além de investigar de que modo a formação continuada pode mudar a realidade das escolas Estaduais de Belém, considerando, também, suas lacunas.

## Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BATTISTELLO, Viviane Cristina de Mattos; LISBOA, Elise Ribas; MARTINS, Rosemari Lorenz. **Inclusão de Alunos com Autismo em Sala de Aula e o Plano Educacional Individualizado (PEI)**. Linguagens, Educação e Sociedade, v. 28, n. 57, p. 1–23, 2024.

BAPTISTA, Claudio Roberto; BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BENITEZ, Priscila et al. Comunidade de aprendizagem e educação especial: Análise de atitudes sociais relacionadas à inclusão. **Revincluso - Revista Inclusão & Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 1–24, 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 13 jun. 2013.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015**, 2015.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências., 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

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. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano CXLIX, n. 249, p. 2, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº. 13.409, de 28 de dezembro de 2016.** Altera a lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, DF: 29 dez. 2016.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ:** um software gratuito para análise de dados textuais. Temas em Psicologia, Ribeirão Preto, v. 21, n. 2, p. 513–518, 2013.

CAMARGO, Bianca de Abreu; JUSTO, Adriana Maria de Lima. **IRaMuTeQ:** uso, potencialidades e desafios para análise de dados qualitativos. Revista Brasileira de Enfermagem, v. 72, supl. 1, p. 234–239, 2019.

CASTILHOS, C. S. de; SANTOS, C. G. dos; SEWAYBRICKER, Érika C.; SILVA, F. S. da; COUTO, H. M. do; BONING, J. G. G.; LEBOREIRO, M. S. F.; SILVA, S. R. M. da; SILVA, S. M. da. **Educação inclusiva para estudantes com TEA no ensino regular.** Caderno Pedagógico, v. 21, n. 5, p. e4299, 2024.

CRESWELL, John W.; PLANO CLARK, Vicki L. **Pesquisa de métodos mistos.** 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2018.

CRESWELL, John W.; CRESWELL, J. David. **Projeto de pesquisa:** métodos qualitativo, quantitativo e misto. 5 ed. Porto Alegre: Penso, mar. 2021.

DUQUE, Rita de Cássia Soares; FILHO, Paulo. **Políticas públicas para educação inclusiva na educação básica:** avanços, desafios e perspectivas. Anais do VI Congresso Nacional de Educação, 2023.

NINA, Karla Cristina Furtado et al. **Autoeficácia docente na educação inclusiva e características do contexto de ensino.** Ciências Psicológicas, v. 16, n. 1, 2022.

GESCHWIND, Daniel H.; STATE, Matthew W. **Gene hunting in autism spectrum disorder:** on the path to precision medicine. Nature Reviews Genetics. v. 16, n. 6, p. 409–418, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LOO, Angel; NUNES, Mariana Gonsalves; COSTA, Bruno Muniz Figueiredo; RIBEIRO, Patrícia Assis da Silva. **A empatia no ambiente escolar como prática de inclusão a alunos no transtorno do espectro autista.** In: Encontro Nacional das Licenciaturas; Seminário

DOI: 10.46667/renbio.v19in1.1899

Nacional do Pibid; Seminário Nacional do Programa Residência Pedagógica (IX : 2023 : Lajeado, RS). Anais do IX ENALIC. Lajeado: Realize Editora/UNIVATES, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa de Almeida. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como?** Revista Brasileira de Educação, v. 82, pág. 5-20, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa de Almeida. **A inclusão escolar: um desafio para a educação.** Educação e Sociedade, v. 95, pág. 5-20, 2006.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação: identidade, trabalho e desafios.** Lisboa: Porto Editora, 2020.

NUNES, D. R. DE P.; BARBOSA, J. P. DA S.; NUNES, L. R. DE P.. **Comunicação Alternativa para Alunos com Autismo na Escola: uma Revisão da Literatura.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. e0212, 2021.

OLIVEIRA, L. F. de; SILVA, M. R. T. **Contexto inclusivo e adaptação coletiva: impactos no ambiente escolar para alunos com TEA.** Internacional Integralize Scientific, v. 1–18, fora. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde.** 11ª Revisão (CID-11). Genebra: OMS, 2022.

PETERSSON-BLOOM, L.; HOLMQVIST, M. **Strategies in supporting inclusive education for autistic students: A systematic review of qualitative research results.** Autism & Developmental Disorders Attributes Journal, 2022.

PINTO, R. Z. .; GODOY, M. A. B.; COSTA, A. B. da. **Suporte educacional à inclusão de estudante com transtorno do espectro autista: atendimento educacional especializado na visão dos docentes.** Educação: Teoria e Prática, v. 32, n. 65, p. e. 27, 2022.

RIBEIRO, L. L.; SILVA, R. M. da; MARTÍNEZ, S. A. **Balance of the scientific production on the National Policy of Special Education in the Perspective of Inclusive Education (2010–2020).** Education in Review, v. 37, 2021.

ROCHA, Alessandra Leles; OLIVEIRA, Maria Marta Carrijo de. **A feminização e a docência: uma reflexão com base nas pesquisas em educação a partir do século XXI no Brasil.** Olhares & Trilhas, Uberlândia, v. 19, n. 1, p. 2979-2994, jun. 2017.

RODRIGUES, Amanda Séllos; BARROS, Marcelo Diniz Monteiro de. **Percepção dos Professores Quanto ao Uso de Diferentes Estratégias Pedagógicas Visando a Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Regular.** Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas, v. 25, n. 3, p. 560–566, 2024.

RODRIGUES, Amanda Séllos; CRUZ, Luciana Hoffert Castro. **Desafios da inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) no ensino de Ciências e Biologia.** Revista Eletrônica Pesquiseduca, Santos, v. 11, n. 25, p. 413–425, dez. 2019. Publicado em 24 maio de 2020.

DOI: 10.46667/renbio.v19in1.1899

ROVEDA, A. A. O.; SCHMIDT, C. **Avaliação de alunos com autismo na Educação**

**Inclusiva:** Estado da arte. Revista Educação Especial, v. 38, n. 1, p. e3/1–16, 2025.

SILVA, Glauber Weder dos Santos; ENDERS, Bertha Cruz; SOUSA, Francisca Georgina Macedo de; SENA, Julliana Fernandes de; SANTOS, Renata Clemente dos; SILVA, Amanda Barbosa da. **Grounded theory in theses and dissertations of Brazilian nursing.** Texto & Contexto Enfermagem, Florianópolis, v. 27, n. 4, 2018.

SOUZA, Fernando Antônio Carvalho de; TEIXEIRA, Maria Cristina Triguero Veloz; CAMPACCI, Luciana; ROMANO, Soraia. **Manual de Estratégias para Professores Sobre TEA.** São Paulo: SESI-SP, 2018.

UCHÔA, M. M. R.; CHACON, J. A. V. **Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva:** repensando uma Educação Outra. Revista Educação Especial, v. 35, p. 1–18, 2022.

VILARONGA, Carla Ariela Rios et al. **Inclusão escolar e atuação dos Núcleos de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas no Instituto Federal de São Paulo.** Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 102, p. 283-307, 2021.

WEIZENMANN, L. S., PEZZI, F. A. S., & ZANON, R. B.. (2020). **Inclusão Escolar e Autismo:** Sentimentos e Práticas Docentes. Psicologia Escolar E Educacional, 24, e217841. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841>

ZERBATO, A. P.; et al. **Serviço de Educação Especial e atuação do professor especializado nos Institutos Federais.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, 2021.

Recebido em junho de 2025

Aceito em junho de 2026

Revisão gramatical realizada por: Eduarda Abreu do Nascimento  
E-mail: [professoraeduardaabreu@gmail.com](mailto:professoraeduardaabreu@gmail.com)