

AUTISMO, INCLUSÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ENTRE A COMPREENSÃO DO DESENVOLVIMENTO E A CONSTRUÇÃO DE RESPOSTAS EDUCACIONAIS

AUTISM, SCHOOL INCLUSION AND PEDAGOGICAL PRACTICES: BETWEEN UNDERSTANDING DEVELOPMENT AND BUILDING EDUCATIONAL RESPONSES

Daiane de Lourdes Alves Velho¹

Edilamar Nava Bicego²

Ivanilda Maria Gomes Farias³

Ferdinand Mendes da Silva⁴

Raimundo Romário Cunha Nonato⁵

Janaína Pereira Soares⁶

RESUMO: Este artigo discute a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando a compreensão do desenvolvimento, a atenção integral à pessoa e as escolhas pedagógicas realizadas no cotidiano escolar. A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter bibliográfico e documental, analisa contribuições relacionadas ao autismo, à inclusão e às práticas educacionais. A discussão mostra que a matrícula na classe comum, embora indispensável, não garante por si só uma experiência escolar inclusiva. A participação do aluno depende de planejamento, acompanhamento e reconhecimento de suas formas de comunicação, interação e aprendizagem. Também se destaca a necessidade de aproximar o conhecimento científico da realidade vivida pelos professores, evitando tanto a aplicação automática de métodos quanto decisões pedagógicas desvinculadas de objetivos claros. Defende-se uma prática construída a partir da observação do aluno e da avaliação contínua das respostas oferecidas pela escola, com atenção à participação, à aprendizagem e à autonomia.

1

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação inclusiva. Práticas pedagógicas. Formação docente. Práticas baseadas em evidências.

ABSTRACT: This article discusses the schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), considering the understanding of development, comprehensive care and pedagogical choices made in everyday school life. The qualitative study is based on bibliographic and documentary research and examines contributions related to autism, inclusion and educational practices. The discussion shows that enrollment in mainstream education, although essential, does not by itself ensure an inclusive school experience. Student participation depends on planning, continuous follow-up and recognition of different ways of communicating, interacting and learning. The study also emphasizes the need to bring scientific knowledge closer to teachers' everyday realities, avoiding both the automatic application of methods and pedagogical decisions detached from clear objectives. It argues for practices built from careful observation of the student and continuous assessment of the educational responses provided by the school, with attention to participation, learning and autonomy.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Inclusive education. Pedagogical practices. Teacher education. Evidence-based practices.

¹Doutora em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

²Mestre em Educação pela Saint Alcuin of York Anglican College.

³Mestranda em Educação, com especialização em ESG – Governança, Responsabilidade Social e Meio Ambiente, pela American Global Tech University.

⁴Licenciado em Geografia pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). Especialista em Informática na Educação pelo Instituto Federal do Maranhão (IFMA).

⁵Licenciado em Pedagogia pela Faculdade Latino-Americana de Educação (FLATED).

⁶Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Patos e especialista em Atendimento Educacional Especializado pela Faculdade de Educação Superior do Paraná.

I INTRODUÇÃO

Os alunos com Transtorno do Espectro Autista nas classes comuns tornou mais visível uma questão que atravessa a educação inclusiva: não basta garantir acesso à escola; é necessário produzir condições para que o aluno participe das situações de ensino, estabeleça formas possíveis de comunicação, amplie sua autonomia e encontre oportunidades reais de aprendizagem. Essa compreensão desloca o debate da simples presença para a qualidade das experiências construídas no cotidiano escolar.

Nunes e Schmidt (2019) observam que o aumento do ingresso de alunos com autismo nas classes comuns impõe novas demandas à formação docente. Para os autores, entre os conhecimentos relevantes para esse trabalho estão as práticas baseadas em evidências, entendidas como intervenções sustentadas por investigação científica. O problema, contudo, não se resolve pela existência de estudos ou pela divulgação de técnicas. Há uma distância entre aquilo que é produzido em centros de pesquisa e aquilo que efetivamente chega ao professor e se transforma em ação pedagógica.

Essa distância ganha importância quando se considera a heterogeneidade que caracteriza o espectro. O Ministério da Saúde (BRASIL, 2014) orienta que a pessoa com TEA não seja reduzida ao diagnóstico, devendo ser compreendida em seus modos de sentir, pensar, relacionar-se e interagir com o ambiente. Tal perspectiva é especialmente relevante para a escola, pois impede que o planejamento seja organizado a partir de uma imagem fixa do autismo. Dois alunos com o mesmo diagnóstico podem apresentar necessidades educacionais, formas de comunicação, interesses, ritmos e respostas muito diferentes.

Mello (2007), em material destinado a familiares e profissionais, também enfatiza a importância da informação e da busca de apoio. Embora o guia dialogue fortemente com as famílias, suas discussões sobre comunicação, rotina, independência, inclusão e estratégias de ensino oferecem elementos para refletir sobre situações escolares. O valor desse material, para os propósitos deste estudo, está na possibilidade de aproximar questões do cotidiano das famílias e dos educadores de uma discussão mais ampla sobre participação e desenvolvimento.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar fundamentos que podem orientar práticas pedagógicas inclusivas com alunos com TEA, articulando atenção integral, conhecimento sobre o desenvolvimento, participação familiar, formação docente e uso criterioso de práticas baseadas em evidências. Busca-se responder à seguinte questão: de que

modo o conhecimento disponível sobre autismo pode ser transformado em decisões pedagógicas que façam sentido no contexto concreto da escola?

A relevância da discussão reside na necessidade de superar duas simplificações recorrentes. A primeira consiste em tratar a inclusão como consequência automática da matrícula. A segunda aparece quando a resposta educacional é reduzida à escolha de uma técnica ou método. Em ambos os casos, perde-se de vista que ensinar exige conhecer o aluno, definir objetivos, organizar apoios, acompanhar respostas e rever caminhos. No caso do TEA, essa dinâmica torna-se ainda mais importante porque as diferenças individuais são constitutivas do próprio espectro.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo adota abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e documental. A análise concentrou-se em produções relacionadas ao TEA, à atenção integral, à inclusão escolar, à formação docente e às práticas educacionais, buscando compreender como essas discussões podem contribuir para o trabalho desenvolvido na escola.

A leitura foi organizada em torno de temas recorrentes nas fontes consultadas: heterogeneidade do TEA, necessidades do aluno, relação entre família, serviços e educação, inclusão escolar, formação profissional e aproximação entre conhecimento científico e prática docente. A interpretação procurou preservar a especificidade de cada contribuição e, ao mesmo tempo, estabelecer relações com situações próprias do trabalho pedagógico.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, não houve participação direta de alunos, familiares ou profissionais, nem produção de dados empíricos em campo. As interpretações apresentadas permanecem vinculadas aos documentos analisados. Essa delimitação é importante porque impede transformar recomendações gerais em afirmações sobre uma escola, uma turma ou um aluno específico sem observação direta.

A análise buscou relacionar atenção integral, desenvolvimento, participação da família, formação docente e organização do ensino. Esses aspectos foram examinados a partir de sua pertinência para a escolarização, sem transferir automaticamente para a educação procedimentos elaborados para outros campos de atuação.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: HETEROGENEIDADE E DESENVOLVIMENTO

A compreensão do TEA como espectro tem implicações diretas para a educação. Nunes e Schmidt (2019) descrevem o autismo como uma condição marcada por dificuldades sociocomunicativas e comportamentais que se manifestam ao longo do desenvolvimento, ressaltando a ampla variação de características, níveis de severidade e condições associadas. A heterogeneidade impede que o diagnóstico funcione como um roteiro pedagógico pronto.

O documento do Ministério da Saúde (BRASIL, 2014) apresenta indicadores relacionados ao desenvolvimento, à interação social, à comunicação, aos aspectos sensoriais, motores, às rotinas e à fala, ao mesmo tempo em que defende avaliação abrangente e interdisciplinar. Para a educação, o aspecto mais produtivo dessa abordagem é reconhecer que sinais e características precisam ser compreendidos no conjunto do funcionamento da pessoa. Um comportamento isolado não explica o aluno, nem determina antecipadamente aquilo que ele poderá aprender.

Essa leitura também ajuda a evitar interpretações exclusivamente deficitárias. Quando a escola concentra sua atenção apenas no que o aluno não faz, corre o risco de empobrecer o planejamento. A observação pedagógica precisa identificar dificuldades, mas também interesses, formas de aproximação, respostas a diferentes tipos de mediação, situações que favorecem participação e habilidades já disponíveis. O ponto de partida não é negar as necessidades, e sim conhecê-las sem transformar o diagnóstico em identidade total.

A diversidade de manifestações do espectro exige que objetivos educacionais sejam definidos a partir de necessidades observáveis e relevantes para a vida escolar. Comunicação funcional, participação em atividades coletivas, compreensão de rotinas, ampliação de repertórios, interação com pares, acesso ao currículo e autonomia podem assumir pesos diferentes conforme o aluno e o momento de seu desenvolvimento. Isso significa que o planejamento deve combinar expectativas de aprendizagem com apoios que tornem possível a participação.

A atenção aos aspectos sensoriais e às rotinas também merece cuidado. Mudanças inesperadas, excesso de estímulos ou dificuldades para compreender o que acontecerá em seguida podem interferir na permanência e no envolvimento em uma atividade. Entretanto, reconhecer essa possibilidade não autoriza pressupor que todo aluno com TEA precise do mesmo tipo de adaptação. A função da observação é justamente distinguir o que favorece ou dificulta a participação daquele aluno, naquele contexto.

A perspectiva de desenvolvimento adotada nos materiais analisados conduz, portanto, a uma prática pedagógica menos baseada em rótulos e mais sustentada por acompanhamento. O professor precisa observar como o aluno inicia uma tarefa, quais pistas compreende, quanto apoio necessita, como reage à mediação, de que maneira comunica recusa ou interesse e em quais condições consegue generalizar uma aprendizagem. Esses registros tornam o planejamento mais preciso e permitem avaliar mudanças ao longo do tempo.

4 DA MATRÍCULA À PARTICIPAÇÃO: O SENTIDO PEDAGÓGICO DA INCLUSÃO

A inclusão escolar ganha consistência quando a presença do aluno se converte em participação. Estar na mesma sala não significa, por si só, acessar a experiência curricular. A questão central passa a ser como organizar tempos, materiais, interações, instruções e formas de resposta para que o aluno possa compreender o que está sendo proposto e atuar sobre a atividade.

Mello (2007) dedica parte do guia à inclusão e a estratégias frequentemente utilizadas com pessoas com autismo. O texto também destaca a importância de favorecer independência e organizar rotinas. No contexto escolar, esses elementos podem ser compreendidos como princípios de planejamento: tornar a atividade compreensível, oferecer apoios quando necessários e evitar que a ajuda do adulto substitua permanentemente a ação do aluno.

A autonomia não deve ser confundida com ausência de apoio. Em uma perspectiva inclusiva, apoiar significa criar condições para que o aluno faça cada vez mais com compreensão e participação. Um recurso visual, uma instrução segmentada, a antecipação de uma mudança, um modelo de resposta ou uma mediação entre pares podem ser necessários em determinado momento. O critério pedagógico está em avaliar se o apoio amplia a possibilidade de ação ou se acaba produzindo dependência.

A participação também envolve pertencimento. Um aluno que realiza permanentemente tarefas paralelas, desconectadas do trabalho da turma, pode estar fisicamente incluído e curricularmente afastado. Adaptações são importantes quando removem barreiras, mas precisam preservar vínculos com os objetivos e experiências compartilhadas. Sempre que possível, o planejamento deve partir da atividade comum e identificar quais ajustes de acesso, comunicação, tempo, complexidade ou forma de resposta permitem a participação do aluno.

Esse movimento exige colaboração. A responsabilidade pela escolarização do aluno com TEA não pode ser deslocada integralmente para um profissional de apoio, para o atendimento especializado ou para a família. A sala comum permanece espaço central de ensino. Outros

profissionais podem contribuir com observações, recursos e estratégias, mas a inclusão se enfraquece quando o aluno passa a ser percebido como pertencente apenas ao especialista.

O Ministério da Saúde (BRASIL, 2014) defende articulação entre diferentes pontos de atenção e inclui a educação entre os serviços que precisam dialogar para garantir atenção integral. Essa orientação não significa transportar práticas clínicas para a escola. Significa reconhecer que informações relevantes podem circular entre os setores, respeitando as finalidades de cada área. A escola ensina; a saúde cuida e acompanha aspectos de sua competência. A articulação é produtiva quando favorece compreensão e continuidade de apoio, sem confundir papéis.

5 PRÁTICAS BASEADAS EM EVIDÊNCIAS E DECISÃO PEDAGÓGICA

A discussão sobre práticas baseadas em evidências ocupa lugar central no estudo de Nunes e Schmidt (2019). Os autores mostram que, diante da grande quantidade de intervenções divulgadas para pessoas com autismo, tornou-se necessário estabelecer critérios para identificar estratégias com suporte científico. Essa preocupação é relevante porque popularidade, tradição ou ampla circulação de uma prática não constituem, por si, demonstração de efetividade.

Ao mesmo tempo, os autores evidenciam que não existe uma definição única e absolutamente consensual de prática baseada em evidências. Diferentes grupos e agências utilizam critérios próprios, o que pode gerar classificações distintas para uma mesma intervenção. Essa constatação é importante para a escola: trabalhar com evidências não significa seguir listas de técnicas de modo automático, mas compreender a qualidade do conhecimento disponível e relacioná-lo às necessidades concretas do aluno.

Nunes e Schmidt (2019) diferenciam modelos abrangentes e práticas focais. Enquanto os primeiros reúnem conjuntos sistematizados de procedimentos, as práticas focais são direcionadas a habilidades ou objetivos específicos, como comunicação, interação, comportamento adaptativo e habilidades sociais. Essa distinção favorece uma leitura pedagógica mais cuidadosa, pois permite perguntar qual é o objetivo que se pretende alcançar antes de selecionar uma estratégia.

A decisão pedagógica precisa começar pelo problema educacional claramente definido. Se o aluno não compreende a sequência de uma atividade, o planejamento exige uma resposta diferente daquela necessária quando a dificuldade principal está na comunicação de escolhas. Da mesma forma, uma estratégia útil para ampliar participação em atividades coletivas não

deve ser aplicada indistintamente a qualquer situação apenas porque aparece associada ao autismo.

O uso responsável de evidências também requer acompanhamento dos efeitos. Uma intervenção só faz sentido no trabalho pedagógico se houver critérios para observar se ela está ajudando. Registros simples podem documentar nível de ajuda, frequência de participação, respostas independentes, formas de comunicação ou realização de etapas de uma tarefa. A finalidade do registro não é burocratizar o ensino, mas oferecer base para decisões: manter, ajustar, retirar ou substituir um apoio.

Essa lógica protege o aluno de práticas adotadas apenas por expectativa ou modismo. Nunes e Schmidt (2019) chamam atenção para a multiplicidade de intervenções disponíveis e para o fato de que nem todas produzem benefícios. A escola, portanto, precisa cultivar uma postura investigativa: buscar fundamentação, definir objetivos observáveis, aplicar estratégias com intencionalidade e analisar resultados no contexto real em que o ensino acontece.

6 O DESAFIO DE LEVAR O CONHECIMENTO CIENTÍFICO PARA O COTIDIANO DA ESCOLA

Um dos argumentos mais relevantes de Nunes e Schmidt (2019) é que o conhecimento produzido sobre autismo nem sempre é incorporado ao trabalho dos professores. A existência de pesquisas não garante sua utilização. Entre a publicação de um estudo e a sala de aula existem processos de interpretação, formação, condições de trabalho, cultura institucional e saberes profissionais que interferem na maneira como o conhecimento é apropriado.

Essa constatação ajuda a compreender por que cursos isolados, listas de técnicas ou materiais prontos podem ter impacto limitado. O professor precisa compreender a finalidade da estratégia, reconhecer a necessidade à qual ela responde e saber como observar seus efeitos. Sem esse movimento, uma prática cientificamente sustentada pode ser aplicada de maneira descontextualizada, perdendo parte de sua função.

A formação docente, nesse sentido, precisa aproximar estudo e prática. Situações reais da escola podem ser analisadas à luz do conhecimento científico, permitindo que o professor formule hipóteses, planeje intervenções e examine resultados. O saber acadêmico não substitui a experiência docente, mas oferece instrumentos para qualificá-la. Da mesma forma, a experiência não deve ser tratada como justificativa suficiente para manter práticas que não produzem aprendizagem ou participação.

A escola pode favorecer essa aproximação quando transforma o planejamento coletivo em espaço de estudo. Registros de observação, produções dos alunos, dificuldades recorrentes e situações de participação podem ser discutidos pela equipe sem exposição indevida do aluno. A pergunta deixa de ser 'qual método usar para o autista?' e passa a ser 'qual barreira está presente, qual objetivo queremos alcançar e que apoio pode ser testado e acompanhado?'.

Esse deslocamento modifica a cultura pedagógica. Em vez de buscar uma solução universal, a equipe passa a construir respostas ajustadas. O diagnóstico continua sendo informação relevante, mas não encerra a análise. O planejamento é guiado por evidências do próprio processo educativo: o que o aluno compreende, como responde, quais apoios funcionam, quais precisam ser reduzidos e que novas demandas surgem.

7 FAMÍLIA, ESCOLA E REDE DE APOIO

A família aparece nos materiais analisados não como elemento periférico, mas como parte importante do cuidado e da compreensão da pessoa com TEA. O Ministério da Saúde (BRASIL, 2014) orienta que a atenção alcance também os familiares e destaca a articulação entre serviços. Mello (2007), por sua vez, dirige grande parte de sua obra às dúvidas e decisões enfrentadas por pais e responsáveis, ressaltando o valor da informação e da procura por apoio.

8

No campo educacional, a relação com a família pode oferecer dados relevantes sobre comunicação, interesses, situações que provocam desconforto, formas de organização já conhecidas e mudanças recentes que repercutem na escola. Essa troca, contudo, precisa preservar a especificidade do trabalho pedagógico. A família não deve receber a responsabilidade de ensinar em casa aquilo que a escola não conseguiu organizar, nem ser convocada apenas em momentos de crise.

Uma parceria consistente se constrói com comunicação objetiva e respeitosa. Relatar somente dificuldades pode produzir uma imagem empobrecida do percurso do aluno. É importante compartilhar avanços, estratégias que funcionaram, objetivos em andamento e situações que ainda exigem análise. Essa forma de diálogo também permite que família e escola percebam diferenças entre contextos sem tratá-las automaticamente como contradições.

A articulação com serviços de saúde exige o mesmo cuidado. Informações clínicas podem contribuir para a compreensão de necessidades, mas não substituem a avaliação pedagógica. Recomendações externas precisam ser analisadas à luz da rotina escolar, do currículo e das condições de participação. O diálogo intersetorial torna-se mais produtivo quando cada área explicita seus objetivos e reconhece os limites de sua atuação.

A atenção integral defendida pelo Ministério da Saúde (BRASIL, 2014) oferece, assim, uma referência importante: a pessoa não pode ser fragmentada entre setores. Na prática, isso significa construir continuidade sem apagar diferenças profissionais. O aluno é o mesmo sujeito que circula entre casa, escola e serviços, mas as demandas, relações e oportunidades de participação variam em cada ambiente.

8 COMUNICAÇÃO, ROTINA E AUTONOMIA COMO EIXOS DO PLANEJAMENTO

Comunicação, organização da rotina e autonomia aparecem de formas distintas nos materiais e constituem eixos especialmente fecundos para o planejamento escolar. Dificuldades de comunicação podem afetar a compreensão de instruções, a expressão de escolhas, a solicitação de ajuda e a interação com colegas. Por isso, ampliar possibilidades comunicativas é também ampliar acesso ao currículo e à convivência.

O planejamento deve reconhecer formas diversas de expressão. Fala oral não é a única via de participação. Gestos, imagens, apontar, escrita, recursos de comunicação alternativa e outras respostas podem cumprir funções comunicativas. O critério central é possibilitar que o aluno compreenda e seja compreendido. A escola precisa observar quais recursos são efetivamente funcionais para aquele aluno e em quais situações.

A rotina, por sua vez, pode funcionar como apoio à compreensão do ambiente. Mello (2007) aborda a organização de rotinas e também a necessidade de ensinar flexibilidade. Essa combinação é pedagogicamente relevante: previsibilidade pode reduzir incerteza e favorecer participação, mas o objetivo não deve ser tornar o cotidiano imutável. A escola é um ambiente dinâmico, e a aprendizagem inclui desenvolver, gradualmente, condições para lidar com alterações.

A antecipação de mudanças, o uso de referências visuais e a apresentação clara de início, desenvolvimento e término de uma atividade podem favorecer compreensão. Tais recursos, porém, devem ser avaliados pelo efeito que produzem. Se o aluno já realiza determinada sequência com independência, manter apoio excessivo pode ser desnecessário. A retirada gradual de ajudas também faz parte do planejamento.

Autonomia, nesse quadro, não é um objetivo separado do currículo. Ela se constrói quando o aluno participa de escolhas, organiza materiais, inicia tarefas, pede ajuda, desloca-se com segurança, conclui etapas e reconhece rotinas. Pequenas oportunidades de ação independente, repetidas em diferentes contextos, podem ter grande importância na experiência escolar.

9 OBSERVAÇÃO, REGISTRO E AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA

A observação, o registro e a avaliação pedagógica constituem processos articulados que permitem ao professor compreender como o aluno participa das experiências escolares, quais conhecimentos já mobiliza, quais barreiras encontra e que formas de mediação podem favorecer seu desenvolvimento. No caso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), essa perspectiva assume particular importância porque as manifestações do espectro são heterogêneas e não podem ser tomadas como um padrão único de aprendizagem. O diagnóstico oferece informações relevantes, mas não substitui o olhar pedagógico construído no convívio cotidiano com o aluno. Nessa direção, observar significa acompanhar como o aluno inicia uma tarefa, quais pistas compreende, de quanto apoio necessita e como responde às diferentes formas de mediação.

Avaliar, nessa direção, não significa concentrar a atenção apenas no produto final de uma atividade. O processo vivido pelo aluno oferece informações tão importantes quanto aquilo que aparece registrado em uma folha, exercício ou instrumento formal. Durante uma proposta pedagógica, o professor pode perceber se houve compreensão da orientação, iniciativa para começar a tarefa, necessidade de ajuda, tentativa de comunicação, interação com os colegas, interesse pelos materiais ou mudança na forma de realizar determinada ação. Esses elementos ajudam a compreender o percurso de aprendizagem e permitem que a avaliação tenha uma função efetivamente formativa.

10

Santos, Oliveira e Pereira (2022) situam a avaliação como parte do trabalho pedagógico e mostram que ela pode contribuir tanto para o desenvolvimento da criança quanto para o aperfeiçoamento das práticas educativas. Para os autores, o processo avaliativo envolve ações que auxiliam a aprendizagem e o desenvolvimento, atribuindo importância à mediação do professor. Nessa perspectiva, observar não significa apenas acompanhar o aluno para posteriormente preencher um documento. A observação fornece elementos para interpretar o que ocorre durante o ensino e, principalmente, para decidir como continuar ensinando.

Essa concepção aproxima avaliação e planejamento. Aquilo que o professor identifica durante uma atividade precisa repercutir nas escolhas posteriores. Se determinada orientação não foi compreendida, por exemplo, pode ser necessário modificar a linguagem utilizada, apresentar um modelo, recorrer a um apoio visual ou reorganizar a sequência da tarefa. Quando o aluno demonstra que já realiza determinada ação com maior independência, por outro lado, o

apoio pode ser reduzido gradualmente. O registro torna essas mudanças perceptíveis e impede que decisões pedagógicas sejam tomadas apenas com base em impressões momentâneas.

A própria legislação educacional discutida por Santos, Oliveira e Pereira (2022) reforça essa perspectiva ao recuperar o princípio de que, na Educação Infantil, a avaliação deve ocorrer mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento, sem finalidade de promoção. Embora o presente estudo tenha como foco a escolarização inclusiva de alunos com TEA, esse princípio contribui para compreender a avaliação como acompanhamento de trajetórias, sobretudo quando se pretende reconhecer avanços que podem não aparecer em instrumentos padronizados.

Nesse processo, a qualidade do registro é decisiva. Anotações genéricas como “não conseguiu”, “não participou”, “é agitado” ou “tem dificuldade” oferecem poucas informações para o replanejamento. Um registro pedagogicamente útil procura descrever o contexto em que a situação aconteceu: qual atividade estava sendo realizada, como a orientação foi apresentada, que apoio foi oferecido, de que maneira o aluno respondeu e quais ações conseguiu realizar de forma independente. Quanto mais objetivo e contextualizado for o registro, maior será sua contribuição para o planejamento.

A literatura analisada reforça essa compreensão ao defender que observação e escuta criteriosas são essenciais para a produção dos registros avaliativos. O acompanhamento pode ser documentado por relatórios, portfólios e outras formas de registro que possibilitem reconhecer potencialidades, dificuldades e necessidades de intervenção, sem transformar a avaliação em comparação entre as crianças (SANTOS; OLIVEIRA; PEREIRA, 2022). Esse cuidado torna-se especialmente relevante em uma proposta inclusiva, porque comparar continuamente o aluno com TEA a um padrão homogêneo de desempenho pode ocultar mudanças significativas ocorridas em seu próprio percurso.

A avaliação, portanto, precisa considerar o aluno em relação ao seu desenvolvimento anterior, sem perder de vista os objetivos curriculares que orientam o trabalho da turma. Um avanço na comunicação de necessidades, na permanência em uma atividade, na compreensão de uma rotina, na interação com colegas ou na realização de uma etapa com menor nível de ajuda pode representar uma mudança pedagógica importante. Reconhecer esses progressos não significa diminuir expectativas de aprendizagem. Significa produzir informações mais precisas sobre o caminho percorrido e sobre os apoios ainda necessários para que o aluno avance.

Outro aspecto fundamental é compreender que, ao observar o aluno, o professor também avalia as condições de ensino que foram oferecidas. Moro (2011), citado por Santos, Oliveira e Pereira (2022), chama atenção para essa relação:

Não há como avaliar exclusivamente a aprendizagem, desconsiderando o contexto educacional que se criou para que tal aprendizagem aconteça. Ao observar a criança se observa também o contexto criado. Ao avaliá-la o professor também avalia o processo e o contexto educativo (MORO, 2011, p. 38).

Essa reflexão é particularmente fecunda para a educação inclusiva. Diante de uma dificuldade, a pergunta não deve permanecer apenas em “por que o aluno não conseguiu?”. É necessário examinar também se a atividade estava acessível, se as instruções eram compreensíveis, se o tempo foi suficiente, se os materiais utilizados favoreceram a participação e se os apoios oferecidos correspondiam às necessidades observadas. Desse modo, a avaliação deixa de localizar todo o problema no aluno e passa a considerar a relação entre suas características e as condições organizadas para a aprendizagem.

O material analisado apresenta ainda uma compreensão abrangente da avaliação, envolvendo as atividades propostas, as instruções, os apoios individuais e coletivos, as interações, os agrupamentos, os materiais e a organização do espaço e do tempo (SANTOS; OLIVEIRA; PEREIRA, 2022). Esse entendimento amplia significativamente o olhar do professor, pois mostra que avaliar também é examinar a própria proposta pedagógica. Uma atividade que não favoreceu a participação pode ser reorganizada; um recurso que se mostrou funcional pode ser retomado; uma mediação excessiva pode ser gradualmente reduzida.

O registro, nesse contexto, não deve constituir mera exigência burocrática. Sua finalidade está em preservar informações relevantes para que o professor consiga revisitar situações vividas, identificar mudanças e fundamentar novas decisões. Santos, Oliveira e Pereira (2022) destacam que as anotações precisam possuir consistência e superar descrições vagas, devendo contemplar tanto aspectos individuais quanto elementos observados no grupo. Os autores também reconhecem registros escritos, fotográficos, audiovisuais e produções das próprias crianças como possibilidades de documentação pedagógica.

Para o aluno com TEA, a continuidade desses registros pode contribuir ainda para a comunicação entre os profissionais que participam de sua escolarização. Informações objetivas sobre estratégias que favoreceram compreensão, formas utilizadas pelo aluno para comunicar escolhas, recursos que contribuíram para sua participação e habilidades que passaram a ocorrer com maior autonomia ajudam a evitar que o trabalho seja reiniciado a cada mudança de professor, turma ou etapa escolar. O registro torna-se, assim, memória pedagógica do percurso,

desde que seja produzido de maneira ética, objetiva e comprometida com o desenvolvimento do aluno.

Também é necessário evitar que a documentação produza rótulos. Santos, Oliveira e Pereira (2022) criticam modelos avaliativos baseados em fichas padronizadas e pareceres repetitivos quando eles desconsideram o cotidiano e o percurso singular da criança. Em uma perspectiva inclusiva, um relatório não deve cristalizar o aluno em expressões como “não consegue”, “não interage” ou “não acompanha”. O registro precisa indicar circunstâncias, apoios, mudanças e possibilidades, permitindo compreender que a aprendizagem é dinâmica e que a resposta apresentada em determinado momento não define definitivamente aquilo que o aluno poderá realizar.

Observação, registro e intervenção formam, portanto, um movimento contínuo. Observa-se para compreender; registra-se para conservar e analisar informações significativas; avalia-se para interpretar o percurso; e intervém-se para criar novas oportunidades de aprendizagem. Os resultados dessas intervenções voltam a ser observados, produzindo novas informações para o planejamento. A avaliação assume, dessa maneira, caráter processual e deixa de ocupar apenas um momento final do trabalho pedagógico.

Para alunos com TEA, esse movimento permite que a escola acompanhe não somente aquilo que foi aprendido, mas também como a aprendizagem se tornou possível. Identificar quais apoios favoreceram a participação, quais barreiras permaneceram, em quais situações houve maior autonomia e que mudanças ocorreram ao longo do tempo fornece elementos concretos para o planejamento. A avaliação inclusiva precisa, portanto, produzir informações capazes de orientar o próximo passo do ensino.

Assim, avaliar pedagogicamente um aluno com TEA não consiste em reunir uma sequência de dificuldades, mas em construir uma leitura cuidadosa de seu percurso escolar. A observação atenta permite conhecer suas formas de participação; o registro torna visíveis processos que poderiam ser esquecidos; e a avaliação transforma essas informações em decisões sobre objetivos, estratégias e apoios. Quando esses elementos permanecem articulados, a documentação deixa de representar apenas uma obrigação institucional e passa a cumprir sua função pedagógica: orientar intervenções, acompanhar avanços e criar condições para que o aluno participe, aprenda e amplie progressivamente sua autonomia.

10 IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO E PARA A GESTÃO PEDAGÓGICA

A inclusão de alunos com TEA não depende apenas da competência individual de um professor. A organização institucional influencia diretamente a continuidade das práticas. Quando cada profissional atua isoladamente, estratégias bem-sucedidas podem se perder nas mudanças de turma, turno ou ano escolar. A gestão pedagógica tem papel importante na criação de tempos e procedimentos para planejamento, registro e diálogo entre profissionais.

A formação continuada precisa responder a problemas concretos do ensino. Estudar características do TEA é necessário, mas insuficiente quando não há relação com planejamento curricular, comunicação, avaliação e manejo das barreiras presentes na sala. Nunes e Schmidt (2019) mostram justamente que a transposição do conhecimento é um desafio. Isso reforça a necessidade de formações que não se limitem à transmissão de conceitos.

Estudos de caso pedagógicos, análise de registros, discussão de objetivos e acompanhamento de estratégias podem aproximar teoria e prática. Esse formato também ajuda a romper com a expectativa de receber receitas. O professor passa a compreender princípios e a tomar decisões fundamentadas, reconhecendo que uma mesma estratégia pode precisar de ajustes conforme o aluno e o contexto.

A gestão pode ainda favorecer a circulação de informações essenciais sem produzir

14

excesso de documentos. Um registro pedagógico útil deve ser suficientemente claro para orientar o trabalho e suficientemente simples para ser atualizado. A documentação precisa servir ao aluno e ao professor, e não se transformar em finalidade burocrática.

Outro ponto é a continuidade. A transição entre professores deve preservar informações sobre formas de comunicação, apoios funcionais, interesses, avanços e objetivos em desenvolvimento. Isso evita que, a cada mudança, o aluno tenha de reiniciar processos já consolidados. A continuidade não significa repetir indefinidamente as mesmas estratégias, mas partir do que já foi aprendido para propor novos desafios.

11 DISCUSSÃO

As discussões examinadas convergem em um ponto essencial: a pessoa com TEA precisa ser compreendida em sua singularidade, e as respostas construídas para sua escolarização devem considerar contexto, desenvolvimento e objetivos concretos. A atenção integral proposta por Brasil (2014), as questões ligadas à família, à rotina e à independência discutidas por Mello

(2007) e a reflexão de Nunes e Schmidt (2019) sobre práticas baseadas em evidências ajudam a sustentar uma leitura menos prescritiva do trabalho escolar.

Não há uma prática única capaz de responder à diversidade presente no espectro. Mesmo estratégias respaldadas por estudos precisam ser relacionadas ao objetivo pedagógico, às características do aluno e às condições em que o ensino acontece. A fundamentação científica orienta escolhas, mas não elimina a necessidade de observar a resposta do aluno e ajustar o trabalho quando necessário.

Conhecimentos específicos sobre TEA podem qualificar o ensino quando ajudam o professor a compreender barreiras e ampliar a participação na classe comum. O problema surge quando esses conhecimentos acabam justificando percursos separados, atividades permanentemente paralelas ou a transferência da responsabilidade pelo aluno para um único profissional.

O diálogo com a família e com outros serviços pode ampliar a compreensão das necessidades do aluno, desde que cada área preserve sua função. Informações produzidas fora da escola podem ser relevantes, mas cabe à equipe pedagógica transformá-las, quando pertinente, em decisões relacionadas ao ensino, ao currículo e à participação.

Nunes e Schmidt (2019) chamam atenção para a distância entre a produção científica e sua incorporação pelos professores. Esse problema reforça a importância de processos formativos ligados a situações reais, nos quais seja possível compreender por que determinada estratégia é utilizada e o que deve ser observado durante sua aplicação.

A consistência do trabalho inclusivo está na relação entre a necessidade identificada, o objetivo estabelecido, o apoio oferecido e aquilo que o aluno consegue realizar. Mais importante do que acumular técnicas é construir respostas pedagógicas compreensíveis, acompanhar seus efeitos e modificar o percurso quando ele deixa de favorecer a aprendizagem.

12 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista exige uma concepção de inclusão que ultrapasse o acesso físico à classe comum. Os materiais analisados indicam que participação, comunicação, aprendizagem e autonomia dependem de planejamento intencional e de uma leitura individualizada do desenvolvimento. O diagnóstico informa, mas não determina o percurso pedagógico.

As práticas baseadas em evidências oferecem uma referência importante para selecionar intervenções com maior rigor, especialmente diante da grande variedade de propostas

associadas ao autismo. Contudo, sua utilização na escola requer mediação profissional. O professor precisa compreender por que utiliza uma estratégia, que objetivo pretende alcançar e quais indicadores permitirão avaliar se ela está funcionando.

A articulação entre escola, família e serviços amplia a compreensão do aluno e pode favorecer continuidade de apoio, desde que as responsabilidades de cada área permaneçam claras. A educação não deve reproduzir automaticamente procedimentos clínicos, assim como a informação clínica não substitui a avaliação pedagógica. O diálogo intersetorial é mais potente quando contribui para decisões educacionais contextualizadas.

A formação continuada e a gestão pedagógica ocupam lugar estratégico nesse processo. Criar espaços para estudar situações reais, analisar registros e acompanhar estratégias permite transformar conhecimento em prática. Essa dinâmica reduz a dependência de receitas e fortalece a capacidade da escola de responder à diversidade.

Em síntese, a inclusão de alunos com TEA se concretiza no trabalho cotidiano: na forma como a atividade é apresentada, na oportunidade de comunicar uma escolha, no apoio que é oferecido e gradualmente retirado, na interação com colegas, no registro que orienta o próximo passo e na disposição da equipe para rever o que não produziu o efeito esperado. É nesse conjunto de decisões, e não em uma técnica isolada, que a escola constrói condições efetivas de participação e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA). Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2014.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo: guia prático. São Paulo: Associação de Amigos do Autista; Brasília, DF: CORDE, 2007. Material consultado em 9ª edição.

NUNES, Débora R. P.; SCHMIDT, Carlo. Educação especial e autismo: das práticas baseadas em evidências à escola. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 49, n. 173, p. 84-104, jul./set. 2019. DOI: 10.1590/198053145494.

SANTOS, Anderson Oram sio; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; PEREIRA, Silvânia Santos. Avaliação na Educação Infantil: observação, registros e intervenção pedagógica. Cadernos da Fucamp, v. 21, n. 53, p. 38-69, 2022.