

INCLUSÃO E CONVIVÊNCIA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: AS PERCEPÇÕES DE ESTUDANTES NEUROTÍPICOS SOBRE A PRESENÇA DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA ESCOLA À LUZ DA AGENDA 2030

INCLUSION AND SOCIAL INTERACTION IN THE EARLY YEARS OF ELEMENTARY SCHOOL: NEUROTYPICAL STUDENTS' PERCEPTIONS OF THE PRESENCE OF AUTISM SPECTRUM DISORDER AT SCHOOL IN LIGHT OF THE 2030 AGENDA

INCLUSIÓN Y COEXISTENCIA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE LA ESCUELA PRIMARIA: PERCEPCIONES DE LOS ESTUDIANTES NEUROTÍPICOS SOBRE LA PRESENCIA DEL TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN LA ESCUELA A LA LUZ DE LA AGENDA 2030

Ademir Henrique Manfré¹
Eduardo Henrique Batoqui Munhoz²

RESUMO: o estudo aqui proposto trata da temática inclusão escolar e visa apresentar os resultados finais de uma pesquisa qualitativa de mestrado em educação acerca das percepções de crianças neurotípicas sobre inclusão, interação e convivência com pares com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola brasileira. Ancora-se nos paradigmas da neurodiversidade e na Meta 4.a do ODS 4 da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU), que recomenda a criação de ambientes educacionais inclusivos e participativos. Partiu-se da seguinte pergunta: de que forma os estudantes neurotípicos compreendem, interpretam e ressignificam o processo de escolarização dos pares? Em termos metodológicos, adotou-se a abordagem qualitativa exploratório-analítica, como instrumento a coleta por entrevistas semiestruturadas com 11 estudantes neurotípicos, de 7 a 10 anos de idade, em uma escola pública municipal do interior paulista. A análise proposta identificou três categorias importantes: (1) mediação e acolhimento; (2) valorização dos interesses subjetivos do colega com Transtorno do Espectro Austista; (3) consciência crítica sobre o preconceito à inclusão como barreira estrutural. Os resultados apontam percepções significativas e positivas, mas indicam lacunas no processo de inclusão escolar. Conclui-se que a inclusão escolar exige intervenções pedagógicas sistemáticas e mobilizações de sensibilização envolvendo todo o contexto escolar.

Palavras-chave: Crianças neurotípicas. Percepção de Pares. ODS 4.

¹Doutor em educação. Docente do Programa de Pós-graduação em educação (mestrado e doutorado) da Universidade do Oeste Paulista.

²Mestrando em Educação pela Universidade do Oeste Paulista (Unoeste). Pesquisador e Entrevistador pela Rede Brasileira de Certificação, Pesquisa e Inovação (RBCIP).

ABSTRACT: The study proposed here addresses the theme of school inclusion and aims to present the final results of qualitative master's research in education regarding the perceptions of neurotypical children concerning inclusion, interaction, and coexistence with peers with Autism Spectrum Disorder (ASD) during the early years of elementary education in a Brazilian school. It is grounded in neurodiversity paradigms and Target 4.a of SDG 4 (UN Agenda 2030), which recommends the creation of inclusive and participatory educational environments. The study was guided by the following question: how do neurotypical students understand, interpret, and reframe their peers' schooling process? Methodologically, an exploratory-analytical qualitative approach was adopted, utilizing semi-structured interviews with 11 neurotypical students—aged 7 to 10—at a municipal public school in the interior of São Paulo state. The analysis identified three key categories: (1) mediation and welcoming; (2) valuing the subjective interests of the classmate with Autism Spectrum Disorder; and (3) critical awareness regarding prejudice against inclusion as a structural barrier. The results reveal significant positive perceptions but also indicate gaps in the school inclusion process. The study concludes that school inclusion requires systematic pedagogical interventions and awareness-raising initiatives involving the entire school community.

Keywords: Neurotypical children. Peer perception. ODS 4.

RESUMEN: El estudio aquí propuesto aborda la temática de la inclusión escolar y tiene como objetivo presentar los resultados finales de una investigación cualitativa de maestría en educación sobre las percepciones de niños neurotípicos respecto a la inclusión, la interacción y la convivencia con compañeros con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en los primeros años de la educación primaria en una escuela brasileña. Se fundamenta en los paradigmas de la neurodiversidad y en la Meta 4.a del ODS 4 de la Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), que recomienda la creación de entornos educativos inclusivos y participativos. Se partió de la siguiente pregunta: ¿de qué manera los estudiantes neurotípicos comprenden, interpretan y resignifican el proceso de escolarización de sus compañeros? En términos metodológicos, se adoptó un enfoque cualitativo exploratorio-analítico, utilizando como instrumento la recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas a 11 estudiantes neurotípicos, de entre 7 y 10 años de edad, en una escuela pública municipal del interior del estado de São Paulo. El análisis propuesto identificó tres categorías importantes: (1) mediación y acogida; (2) valoración de los intereses subjetivos del compañero con Trastorno del Espectro Autista; (3) conciencia crítica sobre los prejuicios hacia la inclusión como barrera estructural. Los resultados muestran percepciones significativas y positivas, pero también señalan carencias en el proceso de inclusión escolar. Se concluye que la inclusión escolar requiere intervenciones pedagógicas sistemáticas y acciones de sensibilización que involucren a todo el contexto escolar.

Palabras clave: Niños neurotípicos. Percepción entre pares. ODS 4.

APRESENTANDO A TEMÁTICA ESTUDADA

O estudo aqui apresentado trata da temática inclusão escolar e visa apresentar os resultados finais de uma pesquisa qualitativa de mestrado em educação acerca das percepções de estudantes neurotípicos sobre inclusão, interação e convivência com pares com Transtorno

do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal brasileira.

Em termos gerais, esta temática partiu do interesse do pesquisador após desempenhar a função de Acompanhante Terapêutico (AT) em uma escola particular de médio porte localizada em uma cidade do interior do estado de São Paulo, Brasil.

Em, aproximadamente, seis meses de atuação, intervindo como suporte individualizado a uma criança de 10 anos diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foi possível observar e vivenciar as experiências diárias dos discentes no ambiente escolar, especialmente as relações estabelecidas dentro e fora da sala de aula. Essa imersão prática despertou o questionamento central que norteia esta investigação: como as crianças neurotípicas compreendem, interpretam e ressignificam o processo de escolarização de seus pares com TEA no ambiente escolar?

A partir dessa constatação, os seguintes objetivos específicos foram elencados: 1) analisar as percepções de crianças neurotípicas em suas relações com crianças com TEA, investigando como a convivência escolar pode fomentar a produção de ambientes inclusivos; 2) Investigar como a convivência com crianças neurodivergentes influencia o ambiente escolar e as interações sociais de crianças com TEA; 3) refletir sobre práticas educacionais inclusivas no contexto escolar para crianças com TEA a partir da percepção dos pares.

3

Na tentativa de atender aos objetivos específicos, desenvolvemos as reflexões a partir das seguintes seções. Na seção, intitulada "Pressupostos Teóricos sobre TEA, Legislação e Percepção por Pares", tivemos como intuito apresentar o arcabouço conceitual, histórico e legal que fundamenta o TEA, bem como discutir a relevância da percepção dos pares e os princípios da Agenda 2030 (ODS 4) para a efetivação da inclusão escolar. Na seção intitulada "Percurso Metodológico", descrevemos os procedimentos adotados na coleta e análise dos dados, incluindo a abordagem qualitativa, o contexto e os participantes da pesquisa, os instrumentos de coleta e os procedimentos éticos. Na seção denominada "Resultados e Discussão", apresentamos e analisamos as três categorias emergentes a partir das percepções dos entrevistados. Por fim, na seção intitulada "Considerações Inconclusivas", articulamos os achados com o referencial teórico e com as diretrizes da Agenda 2030, delineando as contribuições e os limites do estudo.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE TEA, LEGISLAÇÃO E PERCEPÇÃO POR PARES

Para contextualizar o TEA, é importante resgatar a trajetória histórica do conceito de autismo.

Nos anos de 1940 do século passado, Leo Kanner (1894-1981), psiquiatra austríaco, apresentou estudos inovadores que descreviam o autismo como "distúrbio autístico do contato efetivo". O conceito incluía termos como isolamento social extremo, estereotípias, ecolalia e obsessão, atributos que, à época, eram associados à esquizofrenia.

Como resultado dos progressos de pesquisas científicas, conforme Bosa e Baptista (2012), esta condição foi desassociada da esquizofrenia e passou a ser considerada um distúrbio independente do desenvolvimento humano. Atualmente, a literatura abrange o TEA como uma condição do neurodesenvolvimento, afastando, definitivamente, o estigma das psicoses infantis.

Adicionalmente, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR, 2023), afirma que o TEA caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e interação social, manifestando-se em múltiplos contextos. Esses déficits interferem nos aspectos socioemocionais e nos comportamentos, impactando o uso da linguagem corporal e o contato visual. Além disso, o transtorno é marcado por padrões de comportamento restritos e repetitivos, incluindo movimentos motores estereotipados, interesses fixos e hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais. O DSM-5-TR (2023) também classifica o TEA em níveis de suporte (1, 2 e 3), que indicam a complexidade dos sintomas e o grau de apoio necessário, variando de suporte pontual (nível 1) a extensivo e contínuo (nível 3).

Klin (2016) pontua que uma das maiores dificuldades das crianças com TEA é o atraso significativo na fala, presente em cerca de 20% a 30% dos casos, sendo frequentemente um dos primeiros sinais que despertam a atenção de pais e cuidadores entre o primeiro e o segundo ano de vida. Schmidt *et al.* (2023) complementa que a dificuldade de socialização, manifestada pela pouca participação em atividades coletivas e o desinteresse em construir novas amizades, aparece como limitador central ao engajamento social. A autora infere que essas dificuldades podem ser atenuadas à medida que a criança é exposta a intervenções que promovam o desenvolvimento de competências e habilidades sociais.

É neste ponto que o ambiente escolar assume papel decisivo. Almeida (2019) considera que o contato com os pares no ambiente escolar pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades psicossociais, tais como cooperação e confiança.

Sob a perspectiva pedagógica, Camargo e Bosa (2009) defendem que a escola constitui rica fonte de interações sociais que favorecem o desenvolvimento da criança autista e também de seus pares. Silva e Facion (2018) afirmam que, quanto mais expostos à diversidade, mais os alunos se enriquecem e crescem em compreensão e respeito à singularidade do outro. Portanto, quando bem configurado, o ambiente escolar pode proporcionar experiências de grande significado e riqueza para todos os envolvidos, estimulando empatia, respeito e cooperação (Mendes; Malheiros, 2019).

Contudo, a efetivação de escolas inclusivas requer mais do que a matrícula; exige o estabelecimento contínuo de ações voltadas à promoção da acessibilidade, da equidade e do respeito à diversidade (Bianchi *et al.*, 2022).

No âmbito legal, o Brasil possui avanços significativos. O Estatuto da Pessoa com Deficiência - Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) - garante direitos relacionados à qualidade de vida, bem-estar e dignidade. A Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção do Direito da Pessoa com TEA, assegurando direitos nas áreas de educação, saúde e atendimento prioritário. No estado de São Paulo, a Lei nº 17.798/2023 (São Paulo, 2023), sancionada pelo governador Tarcísio de Freitas, determinou a presença de acompanhantes especializados para estudantes autistas nas escolas da rede estadual, auxiliando no acompanhamento e nas aplicações didáticas em sala de aula (São Paulo, 2023).

Apesar desses avanços legislativos, a efetividade da inclusão depende também das percepções e atitudes da comunidade escolar, especialmente dos pares.

Cruz (2021) destaca que as percepções dos colegas de classe podem ser positivas, neutras ou negativas, influenciando diretamente as interações sociais do aluno com TEA. Atitudes positivas criam ambientes acolhedores que facilitam a socialização; atitudes negativas levam ao isolamento e podem desencadear situações de *bullying* e dificuldades emocionais.

Gomes e Costa (2020) observou que crianças com TEA de menor intensidade clínica geram reações mais positivas nos pares, evidenciando que o nível de gravidade impacta a percepção alheia.

A percepção de pares constitui, pois, um constructo multidimensional que abrange dimensões cognitivas (conhecimento sobre o TEA), afetivas (sentimentos de empatia ou

rejeição) e comportamentais (disposição para interagir ou excluir o colega) (Cruz, 2021). Trata-se de um fenômeno dinâmico, moldado não apenas pelas características do aluno com TEA, mas também pelo contexto escolar, pelas atitudes dos professores e pelas oportunidades de convivência proporcionadas pela instituição.

Estudos têm demonstrado que a percepção dos pares sobre a inclusão de alunos com TEA é influenciada por múltiplos fatores. Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) apontaram que o desconhecimento sobre as especificidades do transtorno entre os próprios educadores acaba por reverberar nas atitudes dos alunos, que frequentemente reproduzem estigmas e rótulos presentes no discurso adulto. Nesse sentido, a mediação docente assume papel fundamental na construção de percepções positivas, uma vez que é o professor quem pode oferecer informações precisas sobre o TEA e criar oportunidades estruturadas de interação entre os pares.

Pesquisas recentes têm empregado a abordagem da percepção de pares para investigar a inclusão escolar em diferentes contextos. Em estudo conduzido por pesquisadores da Universidade Estadual Paulista (Unesp), intitulado "Transtorno do espectro autista: as percepções dos pares em sala de aula", os resultados revelaram que os pares entrevistados mostraram ter conhecimento sobre o diagnóstico do colega com TEA, entretanto, pouco conhecem sobre as características do transtorno (Unesp, 2020, p. 20-22). Sobre as percepções acerca do TEA, alguns entrevistados entendem o transtorno como uma definição que lhes foi apresentada por alguém (professores ou familiares), enquanto outros apresentaram percepções baseadas em suas próprias vivências ou observações feitas em relação ao colega com TEA (Unesp, 2020, p. 23-25).

No contexto internacional, Mason *et al.* (2014) realizaram uma revisão sistemática sobre intervenções de habilidades sociais para crianças com TEA, concluindo que o estímulo ao desenvolvimento de habilidades sociais entre pares é um passo fundamental para a efetivação da escola inclusiva. Os autores enfatizam que programas de intervenção mediados por pares — em que crianças neurotípicas são preparadas para atuar como facilitadoras da interação social — têm se mostrado particularmente eficazes, tanto para o desenvolvimento do aluno com TEA, quanto para a promoção de atitudes positivas entre os pares.

A abordagem da percepção de pares, portanto, não se restringe a um mero levantamento de opiniões, mas constitui ferramenta analítica importante para acessar o ambiente inclusivo da escola. Como argumenta Mendes e Malheiros (2019), quando bem configurado, o ambiente escolar pode proporcionar experiências de grande significado e riqueza para todos os

envolvidos, estimulando empatia, respeito e cooperação. A percepção dos pares, nesse sentido, funciona como termômetro da qualidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar, revelando tanto os avanços, quanto permanências de possíveis práticas excludentes.

É válido ressaltar que a convivência diária possibilita que os alunos neurotípicos adquiram mais conhecimentos sobre o TEA, o que pode levar à empatia. No entanto, a falta de conhecimento ou experiências de inclusão pode, pelo contrário, fortalecer estereótipos. Nesse sentido, Silva e Facion (2018) afirmam que, quanto mais diante da diversidade, mais os alunos se enriquecem e crescem em compreensão e respeito à singularidade do outro.

O relatório do Instituto Alana (2016) sugere diversas estratégias como campanhas de sensibilização, dinâmicas em grupo e utilização de recursos educativos lúdicos para promover espaços significativos à neurodiversidade.

Finalmente, é válido situar esta discussão no contexto da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada pela ONU, em 2015. Seus princípios de universalidade e o compromisso de "não deixar ninguém para trás" orientam a governança internacional. O Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) — "Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos" — e, especificamente, sua Meta 4.a, que prevê a construção de estabelecimentos de ensino favoráveis a crianças, pessoas com deficiência e gênero, capazes de oferecer ambientes de ensino não violentos, inclusivos e efetivos, oferecem o arcabouço ético e político para a presente investigação.

Dessa forma, a presente investigação justifica-se pela necessidade premente de refletir e de investigar as percepções das crianças neurotípicas, sujeitos ativos do processo educativo, cujas percepções podem iluminar tanto os êxitos, quanto as fragilidades das políticas de inclusão.

A Meta 4.a do ODS 4, em particular, oferece diretrizes específicas para a materialização da inclusão escolar: "Construir e melhorar instalações físicas para educação, apropriadas para crianças e sensíveis às deficiências e ao gênero, e que proporcionem ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos" (ONU, 2015; Brasil, 2024). Conforme analisam Marcondes, Silva e Silvio (2023), essa meta evidencia que a inclusão não se reduz à acessibilidade arquitetônica, mas exige a construção de ambientes psicossociais e educacionais seguros, nos quais a violência simbólica e o preconceito sejam ativamente combatidos. Os autores, ao analisarem dados do Censo Escolar 2023 (INEP, 2023) à luz do ODS 4, concluíram

que "apesar dos avanços quando se trata de uma educação de qualidade, equitativa e inclusiva, os desafios ainda são muitos, principalmente quando se considera os ODS, e em especial o objetivo 4 – Educação de Qualidade" (Marcondes; Silva; Silvio, 2023, p. 27-29).

A pesquisa de Wentroba (2023) sobre a situação das metas do ODS 4 no Brasil evidencia que, embora haja avanços legais e normativos, a distância entre o prescrito e o realizado permanece significativa, especialmente no que tange à educação de pessoas com deficiência.

A literatura especializada tem enfatizado que o ODS 4 não pode ser interpretado como uma pauta setorial ou restrita ao campo da educação especial. Pimentel (2019) argumenta que a educação inclusiva, na perspectiva da Agenda 2030, constitui pilar estruturante para todos os demais ODS's, na medida em que a formação de cidadãos críticos, empáticos e comprometidos com a sustentabilidade depende de sistemas educacionais que pratiquem, desde a infância, os valores da diversidade e da igualdade, entre outros. Nessa direção, a Meta 4.7 do ODS 4 — que prevê a educação para o desenvolvimento sustentável, os direitos humanos, a igualdade de gênero e a cultura de paz — estabelece conexões diretas entre a inclusão escolar e a formação de uma sociedade mais justa e sustentável.

Assim, a presente investigação alinha-se ao chamado da Agenda 2030 ao eleger a percepção dos pares como objeto de investigação. Conforme assinala a UNESCO (2017), a construção de ambientes educacionais inclusivos e não violentos depende, fundamentalmente, das relações interpessoais estabelecidas no cotidiano escolar, sendo as crianças protagonistas desse processo. Ao ouvir os estudantes neurotípicos, a pesquisa contribui para o preenchimento de uma lacuna importante nos estudos sobre inclusão: a compreensão de como as políticas e práticas inclusivas são efetivamente vivenciadas e ressignificadas pelos sujeitos que compartilham o dia a dia com estudantes com TEA.

Por fim, é importante destacar que o ODS 4, ao incorporar a educação inclusiva como meta explícita, desloca o debate da "tolerância à diferença" para a "valorização da diversidade como riqueza". Como bem sintetiza Mantoan (2023), a inclusão não é um favor que se faz a alguns, mas se trata de uma transformação profunda da escola para que ela seja capaz de responder à pluralidade humana. Nesse sentido, a Agenda 2030 oferece não apenas o horizonte normativo, mas um convite à reinvenção da escola como espaço de encontro, aprendizado mútuo e construção de uma sociedade democrática.

PERCURSO METODOLÓGICO

ABORDAGEM E CARÁTER DA PESQUISA

Este estudo adotou a abordagem qualitativa, de caráter exploratório, descritivo e analítico, buscando compreender as percepções de crianças neurotípicas sobre a inclusão escolar de seus pares com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental.

A escolha pela pesquisa qualitativa justifica-se por esta possuir um lugar reconhecido entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos humanos e suas relações sociais, estabelecidas em diferentes ambientes (Godoy, 1995).

Essa abordagem permite acessar os significados, crenças e valores que orientam as atitudes das crianças, indo além da simples mensuração de dados quantitativos.

CONTEXTO E PARTICIPANTES

A pesquisa foi desenvolvida tendo como lócus uma escola pública municipal de ensino regular, de médio porte, localizada no interior do estado de São Paulo. Participaram do estudo alunos do Ensino Fundamental I, com idades entre 7 e 10 anos, regularmente matriculados no 3º, 4º e 5º anos. A escolha dessa faixa etária ocorre em razão de sua importância para o desenvolvimento social e cognitivo, sendo um período onde ocorre a formação inicial de atitudes no que se refere à inclusão e à diversidade (Piaget, 1975).

Foram realizadas 11 entrevistas com crianças oriundas das turmas citadas que possuem, em sua composição, estudantes com diagnóstico de TEA. Acrescentamos que, nesta escola, há 37 estudantes diagnosticados com autismo.

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas. O roteiro foi elaborado com base nas pesquisas de Silva (2022) e Mendes e Malheiros (2019), compondo-se de 6 questões abertas que investigaram as percepções dos participantes sobre convivência, atitudes de integração, além de experiências pessoais com a inclusão escolar. As perguntas foram formuladas em linguagem acessível à faixa etária, utilizando situações-problema lúdicas (ex.: "Se você fosse professor por um dia, o que faria de diferente para seus alunos com TEA?", "O que deixaria o dia do seu colega mais legal?").

As entrevistas foram realizadas em sala apropriada e segura disponibilizada pela escola, no horário regular de aula. Cada intervenção teve duração média de 3 a 5 minutos por criança, aproximadamente, sendo gravada em áudio e, posteriormente, transcrita na íntegra para análise.

PROCEDIMENTOS ÉTICOS E OPERACIONAIS

O estudo seguiu as diretrizes éticas da Resolução CNS nº 510/2016. Foram cumpridas as seguintes etapas:

Etapa 1: Contato com a instituição de ensino para solicitação da concordância da gestão;

Etapa 2: Submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP);

Etapa 3: Comunicado aos responsáveis para esclarecimentos e assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE);

Etapa 4: Apresentação do Termo de Assentimento às crianças e obtenção de sua anuência;

Etapa 5: Realização do teste-piloto (20 crianças);

Etapa 6: Coleta oficial de dados (11 crianças entrevistadas);

Etapa 7: Análise preliminar dos dados (objeto deste artigo).

ANÁLISE DOS DADOS

10

Para a análise dos dados, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Essa técnica é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas para interpretar e organizar dados textuais de maneira sistemática, permitindo identificar padrões, temas recorrentes e aspectos implícitos (Flick, 2012).

Bardin (2011) estrutura a técnica em três fases: (1) pré-análise (organização do material e leitura flutuante); (2) exploração do material (codificação e categorização); e (3) tratamento dos resultados (inferência e interpretação).

Os relatos foram lidos e os trechos significativos foram grifados e agrupados tematicamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da análise, emergiram três categorias analíticas que, articuladas aos pressupostos teóricos da neurodiversidade e aos princípios do ODS 4, permitiram a compreensão aprofundada da complexidade do fenômeno investigado.

A primeira categoria — atitudes proativas de mediação e acolhimento — dialoga diretamente com a literatura sobre competência social e mediação entre pares (Camargo; Bosa, 2009; Mason *et al.*, 2014). A segunda — reconhecimento e valorização dos interesses subjetivos do colega com TEA — relaciona-se aos estudos sobre teoria da mente e empatia na infância (Silva; Facion, 2018). A terceira — consciência crítica sobre o preconceito e o *bullying* — conecta-se às discussões sobre barreiras atitudinais e violência simbólica no ambiente escolar, ecos da Meta 4.a da Agenda 2030 (ONU, 2015; Cruz, 2021).

A seguir, apresentam-se e discutem-se essas categorias.

CATEGORIA I: MEDIAÇÃO E ACOLHIMENTO

A primeira categoria refere-se à disposição das crianças neurotípicas em assumir papel ativo na mediação da inclusão, transcendendo a postura de meras espectadoras. Os dados indicam que essas crianças não apenas aceitam a integração do colega com TEA, mas manifestam o desejo de intervir diretamente para garantir sua inclusão e sua participação.

Um dos achados mais emblemáticos nessa categoria foi a resposta de um aluno do 4º ano ao ser questionado sobre o que faria se fosse "professor por um dia" para que o amigo com TEA brincasse e aprendesse junto com todos.

Ele respondeu:

"ajudaria todo mundo e faria lição junto com eles". André'

Esta percepção é reveladora de múltiplos aspectos. Primeiramente, a criança coloca-se na posição de responsável pela aprendizagem coletiva, assumindo a tarefa de "ajudar" e "fazer junto". Isso evidencia que ela internalizou o princípio da cooperação como valor fundamental. Em segundo lugar, a percepção sugere que a criança percebe a necessidade de suporte para que a inclusão aconteça, mas não delega essa função exclusivamente ao adulto (professor ou AT), incorporando-a como sua própria responsabilidade no contexto escolar.

Esses achados confirmam as proposições de Mason *et al.* (2014), que defendem que o estímulo ao desenvolvimento de habilidades sociais entre pares é um passo fundamental para a efetivação da escola inclusiva. Camargo e Bosa (2016) complementam ao afirmar que a escola regular, quando bem estruturada, oferece interações que beneficiam a todos os estudantes. A atitude proativa do aluno entrevistado – André - indica que o convívio diário despertou nele não a tolerância passiva, mas a corresponsabilidade.

Do ponto de vista da Agenda 2030, essa postura alinha-se perfeitamente ao princípio da participação. A Meta 4.a não exige apenas infraestrutura física acessível; exige a construção da cultura da paz e a colaboração na qual todos os atores (inclusive os alunos) são agentes da inclusão.

Ao serem perguntados sobre a presença do profissional de apoio escolar que auxilia os alunos com TEA na sala, e se já haviam presenciado situações em que eles ou algum colega tentaram ajudar e como era essa ajuda, Miguel e João responderam: *"quando ela não sabe a gente vai ajudar ela, a gente pergunta o que não tá sabendo, aí ela fala e nós explica como que faz"*.

Esta percepção proferida conjuntamente pelas duas crianças é particularmente significativa por revelar um protocolo espontâneo de auxílio que as crianças desenvolveram. Diferentemente da ajuda assistemática ou impulsiva, os entrevistados descrevem uma sequência lógica: (1) identificação da dificuldade da colega; (2) pergunta ativa sobre o que ela não está sabendo; (3) escuta da resposta; e (4) explicação do conteúdo. Essa estruturação demonstra que os pares não apenas percebem a necessidade de suporte, mas desenvolveram estratégias pedagógicas rudimentares, mas eficazes, para oferecê-lo.

A percepção dos pares evidencia, ainda, a internalização da função de mediação. Os meninos não esperam que o profissional de apoio escolar ou o professor intercedam; eles próprios iniciam o processo de intervenção. Isso confirma o que Mason *et al.* (2014) denominam de "intervenção mediada por pares" na qual os colegas tornam-se agentes ativos da inclusão. A disposição para "explicar como que faz" revela que as crianças neurotípicas compreendem que o colega com TEA pode aprender com elas, e que elas têm um papel nesse processo — uma percepção que desafia a visão tradicional que hipervaloriza a figura do adulto como único transmissor de conhecimento.

Além disso, ao responderem sobre o que deixa as crianças, incluindo as com TEA, felizes na escola, João disse: *"deixar ela quietinha também, eu acho, é porque ela fica ela no canto da parede, ela nem conversa direito, ela fala baixo na hora que da leitura, ela fica quietinha lá"*.

Esta segunda percepção revela uma sensibilidade contextualizada. As crianças não impõem sua concepção do que consideram felicidade à colega; ao contrário, observam que ela se sente confortável quando fica "quietinha", no canto, falando baixo. Isso demonstra que os pares neurotípicos são capazes de visualizar e compreender os sinais de regulação sensorial e emocional da colega com TEA, respeitando seu ritmo e suas necessidades. Longe de uma atitude

de indiferença, trata-se do reconhecimento de que o conceito de felicidade não é único, mas diverso — exatamente o princípio que fundamenta o paradigma da neurodiversidade.

Do ponto de vista da Agenda 2030, essa percepção alinha-se à Meta 4.a ao reconhecer que um "ambiente inclusivo e eficaz" não é aquele que força todos a participar da mesma maneira, mas aquele que respeita as diferentes formas de estar, participar, se relacionar e aprender. A escola, portanto, não precisa transformar o aluno com TEA em alguém "normal" para incluí-lo; precisa, isso sim, normalizar a coexistência de diferentes modos de ser, como já intuíram Miguel e João.

CATEGORIA 2: VALORIZAÇÃO DOS INTERESSES SUBJETIVOS DO COLEGA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUSTISTA

A segunda categoria emergente diz respeito à capacidade de as crianças neurotípicas observar, reconhecer e respeitar as preferências e interesses específicos do estudante com TEA. Este é um indicador avançado de empatia, pois vai além do "tratar bem" genérico para um "tratar de acordo com o que o outro gosta".

Pedro, ao ser perguntado sobre o que deixaria a sua colega de sala com TEA feliz na escola, respondeu: *"dar uma folha pra ela de desenho"*. Quando questionado sobre o que poderia tornar o dia dela *"ainda mais legal"*, ele complementou: *"ela brincar de jogar bola de basquete e jogar bola que ela gosta"*.

Essa percepção é importante porque demonstra que a criança neurotípica conhece as preferências de sua colega com TEA. Ele sabe que a aluna gosta de desenhar e de jogar basquete. Isso significa que, no cotidiano, houve interação, observação e memória afetiva. A criança não ofereceu um brinquedo genérico ou uma atividade qualquer; ofereceu exatamente aquilo que sabe que a colega aprecia.

Sob a ótica clínica, o DSM-5-TR (2023) descreve que indivíduos com TEA frequentemente apresentam interesses restritos e fixos. Longe de serem vistos como um "problema", esses interesses podem ser pontes para a socialização. O que a percepção do entrevistado [Pedro] demonstra é que ele compreendeu, intuitivamente, ou pela mediação escolar, que o caminho para a conexão com a colega é respeitar seu universo particular.

A tese de Silva e Facion (2018) demonstra que a exposição à diversidade enriquece a compreensão e o respeito ao outro. A criança neurotípica, ao nomear os gostos da colega, está

exercitando a teoria da mente (capacidade de atribuir estados mentais a si e aos outros), fundamental para a empatia (Silva; Facion, 2018).

Ao ser questionado sobre quando ele está brincando no recreio ou fazendo alguma atividade em grupo na sala de aula, e se a aluna com TEA de sua sala participa, Luís respondeu: *"sim, quando é uma coisa de brincar na sala, morto-vivo essas coisas, ela brinca, esconde-esconde"*.

Esta percepção, aparentemente simples, carrega uma potência analítica considerável. Primeiramente, Luís estabelece uma distinção importante: a participação da colega não ocorre em qualquer atividade, mas naquelas que são lúdicas e envolvem movimento e interação corporal — como "morto-vivo" e "esconde-esconde". Isso sugere que Luís observou que a estudante com TEA se engaja mais em brincadeiras que demandam ação física e regras claras, características que podem ser mais acessíveis para crianças com TEA do que atividades que exigem habilidades linguísticas ou simbólicas complexas (Klin, 2016).

Em segundo lugar, a percepção de Luís revela que a inclusão não é abstrata, mas ocorre em situações concretas do cotidiano escolar. Ele não diz "ela participa de tudo" ou "ela não participa de nada"; ele descreve, com precisão, quais as brincadeiras realizadas pelas outras crianças incluem a colega. Isso demonstra que as crianças neurotípicas têm um repertório detalhado sobre as interações sociais da colega, o que indica altos níveis de atenção e interesse.

14

Sob o prisma da teoria da mente (Silva; Facion, 2018), Luís está exercitando a capacidade de compreender que a colega tem preferências (gosta de brincadeiras específicas) e que sua participação é condicionada a essas preferências. Isso é um indicador de empatia em desenvolvimento, pois ele não apenas observa, mas internaliza o fato de que a colega tem uma maneira particular de se relacionar com o seu entorno.

Do ponto de vista da Agenda 2030 (Meta 4.a), a percepção de Luís aponta para a importância de atividades lúdicas estruturadas como um dos espaços privilegiados para a inclusão. A escola inclusiva precisa garantir que o recreio e as brincadeiras em sala de aula não sejam espaços de exclusão; precisa, ao contrário, planejar e incentivar brincadeiras que sejam acessíveis a todos. Luís, ao relatar que a colega brinca de esconde-esconde, está indicando que, nesses momentos, a inclusão acontece de fato — e que a escola pode se inspirar nisso para ampliar as oportunidades de participação.

CATEGORIA 3: CONSCIÊNCIA CRÍTICA SOBRE O PRECONCEITO À INCLUSÃO COMO BARREIRA ESTRUTURAL

Esta categoria revela que as crianças neurotípicas não estão alheias às dinâmicas de exclusão; ao contrário, possuem a consciência crítica sobre os mecanismos de preconceito que operam no ambiente escolar.

Ao ser indagada sobre o que tornaria o dia na escola "mais legal", Ana, do 5º ano proferiu a seguinte percepção, e que merece ser analisada em profundidade:

Se todo mundo não tivesse preconceito, tipo ah aquele aluno não sabe fazer uma coisa, olha ele é burro, aquele aluno ali ó não consegue fazer nada de tarefa, não sabe nem ler, não sabe escrever, se o bullying parasse, aí seria mais melhor todo mundo ia brincar junto e seria uma coisa normal, gente com gente.

Primeiro, nota-se a nomeação explícita das violências simbólicas. A criança utiliza os termos "preconceito" e "bullying" de forma direta e contextualizada. Ana não apenas sente o desconforto, mas tem o repertório linguístico para nomeá-lo. Ao reproduzir os julgamentos alheios ("olha ele é burro", "não sabe fazer nada"), demonstra que a exclusão não é apenas uma possibilidade, mas uma realidade observável no cotidiano.

Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) alertam que concepções equivocadas sobre o TEA geram estigmas, e a percepção da aluna comprova que esses estigmas são transmitidos e percebidos por todas as crianças.

Segundo, a percepção da dimensionalidade da exclusão comparece quando a aluna relaciona o preconceito a múltiplas dimensões: o julgamento da capacidade intelectual ("é burro"), da competência acadêmica ("não sabe ler", "não sabe escrever") e da utilidade social ("não consegue fazer nada"). A percepção da aluna confirma que as barreiras atitudinais são tão ou mais nocivas do que as barreiras arquitetônicas ou curriculares.

Terceiro, a visão utópica da inclusão como "normalidade". O trecho final é emocionante e teoricamente interessante: "[...] todo mundo ia brincar junto e seria uma coisa normal, gente com gente". A criança não sonha com tratamento especial ou com piedade; ela sonha com a normalidade da convivência humana. Essa visão se alinha à definição de inclusão de Salamanca (Unesco, 1994) e à Meta 4.a da Agenda 2030, que buscam, exatamente, a valorização da diferença, onde o diverso não é exceção, mas regra.

Essa percepção é corroborada por Cruz (2021) quando afirma que atitudes negativas (como as que a aluna descreve) geram isolamento. No entanto, a aluna vai além: ela mostra que as crianças sabem que o preconceito existe e desejam vê-lo superado. O relatório do Instituto Alana (2016) sugere campanhas de sensibilização para desconstruir estereótipos; a

percepção da aluna indica que essas campanhas são urgentes e que as crianças são parceiras potenciais nesse processo, não meras espectadoras.

O relatório do Instituto Alana (2016) já mencionado, ao propor campanhas de sensibilização e dinâmicas em grupo para promover a neurodiversidade, encontra nesta categoria um forte respaldo empírico: as crianças não apenas percebem o preconceito, mas anseiam por sua superação. Da mesma forma, a Meta 4.a da Agenda 2030, ao preconizar "ambientes de aprendizagem seguros e não violentos, inclusivos e eficazes para todos" (ONU, 2015), encontra na percepção da aluna uma avaliação contundente sobre o quanto ainda há a percorrer para que esse ideal se concretize no cotidiano escolar.

O contraste entre as duas primeiras categorias (que mostram atitudes positivas de ajuda e empatia) e a terceira (que revela a consciência da exclusão estrutural) sugere que a escola estudada necessita reavaliar suas práticas inclusivas. Há crianças fazendo a sua parte, mas a instituição, como um todo, ainda não conseguiu erradicar as práticas de julgamento e isolamento. Isso demonstra que a inclusão plena não depende apenas da vontade dos alunos, mas de uma política institucional sistemática de educação para a diversidade.

Diante da amplitude que caracteriza a temática, os resultados parciais aqui apresentados oferecem um retrato complexo da inclusão escolar sob a ótica dos pares. Os dados mostram que os estudantes navegam em um terreno contraditório marcado por afetos positivos, atitudes colaborativas, mas também pela consciência das falhas sistêmicas.

A INCLUSÃO COMO PROCESSO DIALÉTICO

A convivência com a neurodiversidade no ambiente escolar produz efeito dialético. Por um lado, humaniza e educa os pares neurotípicos para a empatia (Categoria 2). Por outro, expõe as mazelas sociais do preconceito que as crianças são capazes de identificar (Categoria 3). Este fenômeno corrobora Gomes e Costa (2020) que observou que a percepção dos pares varia conforme a gravidade do TEA e o grau de percepção de mediação escolar. A autora conclui que a mediação, portanto, é o fator que “pode inclinar essa balança para o acolhimento ou para o isolamento, sendo a escola o espaço privilegiado para a promoção de atitudes positivas em relação à diferença” (Gomes; Costa, 2020, p. 112). A mediação, portanto, é o fator que pode inclinar essa balança para o acolhimento ou para o isolamento.

O PAPEL DA ESCOLA E AS LACUNAS INSTITUCIONAIS

As percepções das crianças, especialmente as da aluna Ana, constituem um feedback extremamente importante para a gestão escolar. Gomes e Costa (2020) defendem que o planejamento escolar deve abranger desde a mobília até as condutas pedagógicas. Os dados sugerem que, se as crianças estão presenciando atos de *bullying* e julgamento ("olha ele é burro"), a instituição não está conseguindo oferecer um ambiente não violento e efetivo preconizado pela Meta 4.a do ODS 4.

A pesquisa mostra que ambas as percepções ocorrem simultaneamente. Há empatia (nas falas de ajuda e reconhecimento dos interesses), mas também há a perpetuação de estereótipos (na percepção sobre o julgamento alheio). Isso indica que a escola precisa intervir ativamente para que o saldo seja positivo, por meio de atividades estruturadas, como as sugeridas pelo Instituto Alana (2016): campanhas de sensibilização, dinâmicas de grupo e uso de literatura infantil que aborde a neurodivergência de forma lúdica.

A perspectiva de Mantoan (2023, 2016) oferece contribuições fundamentais para a compreensão dos resultados aqui apresentados. Para a autora, a inclusão escolar não se confunde com a integração — esta última compreendida como a inserção condicionada do aluno com deficiência em um ambiente que permanece essencialmente inalterado. Mantoan (2023) defende que "a inclusão é um sonho possível" (p. 48), mas alerta que sua concretização exige a transformação radical da escola, que deve abandonar o paradigma da homogeneidade e assumir a diversidade como princípio organizador de seu projeto pedagógico.

No cerne do pensamento de Mantoan (2016), a educação inclusiva transcende a mera inserção física de alunos na escola regular. Ela implica o reconhecimento do direito à diferença como fundamento da experiência educativa, o que demanda a superação de práticas que segregam, classificam e hierarquizam os estudantes com base em suas características. A autora argumenta que "as escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender" (Mantoan, 2023, p. 24), o que significa que a inclusão não cria "guetos dentro da sala de aula", mas reorganiza o ensino a partir da premissa de que todos aprendem melhor quando aprendem juntos.

Os achados da presente pesquisa dialogam diretamente com as proposições de Mantoan (2016). A primeira categoria — atitudes proativas de mediação — evidencia que as crianças neurotípicas já incorporaram, em alguma medida, o princípio da corresponsabilidade pela aprendizagem coletiva, o que se alinha à visão mantoaniana de uma escola onde todos são

agentes do processo inclusivo. Contudo, a terceira categoria — consciência crítica sobre o preconceito — revela que a escola ainda não conseguiu erradicar as práticas de julgamento e exclusão que Mantoan (2016) identifica como obstáculos centrais à efetivação da inclusão. Nesse sentido, os dados sugerem que a escola estudada encontra-se em um estágio de transição: já superou a fase da exclusão pura e simples, mas ainda não atingiu o patamar da "inclusão ideal" preconizado pela autora, em que a diferença é não apenas tolerada, mas celebrada como elemento estruturante da experiência educativa.

Outro aspecto relevante da obra de Mantoan (2014) diz respeito à formação de professores e à cultura escolar. A autora sustenta que "o direito à diferença nas escolas" só pode ser efetivado quando educadores e gestores abandonam concepções deficitárias sobre os alunos com deficiência e passam a enxergar suas potencialidades (Mantoan, 2014, p. 15). A percepção das crianças sobre o julgamento alheio ("olha ele é burro", "não sabe fazer nada") sugere que tais concepções deficitárias ainda circulam no ambiente escolar, seja por meio de falas de adultos, seja por meio de práticas pedagógicas que hierarquizam os alunos com base em seu desempenho acadêmico. Isso reforça a necessidade de investimentos sistemáticos na formação continuada de professores, conforme preconizam Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020), para que a cultura escolar seja efetivamente transformada. Por fim, a abordagem de Mantoan (2023, 2016) ilumina a importância de se considerar a voz das crianças como parte integrante do processo de avaliação e planejamento da inclusão. Ao eleger as percepções dos pares como objeto de investigação, a presente pesquisa alinha-se à proposição mantoaniana de que a inclusão é construída no cotidiano das relações, e não apenas nos documentos normativos. As crianças, como sujeitos ativos desse cotidiano, possuem um conhecimento situado sobre as dinâmicas de inclusão e exclusão que frequentemente escapa aos olhos dos adultos, o que torna sua escuta não apenas legítima, mas indispensável à construção de uma escola inclusiva.

CONTRIBUIÇÕES PARA A AGENDA 2030

Os achados reforçam a centralidade do ODS 4 para a construção de uma sociedade sustentável. A educação inclusiva não é um apêndice da agenda ambiental ou econômica; é sua base. A Meta 4.a exige ambientes "favoráveis a crianças" e "não violentos". A percepção dos estudantes Ana, Luís, Pedro, por exemplo, demonstram que, embora a escola tenha rampas (acessibilidade física), ainda carece de acessibilidade atitudinal (psicossocial). A pesquisa

evidencia que as vozes das crianças são indicadores sensíveis da qualidade da implementação dos ODS no nível local.

Conforme argumentam Marcondes, Silva e Silva (2023), a efetivação do ODS 4 no Brasil depende não apenas de políticas públicas consistentes, mas de mudanças culturais que envolvam todos os atores da comunidade escolar. Nessa direção, a pesquisa de Wentroba (2023) sobre as metas do ODS 4 no Brasil evidencia que o país ainda está distante de cumprir os compromissos assumidos internacionalmente, especialmente no que tange à educação de pessoas com deficiência. O autor salienta que, embora haja avanços legais e normativos, a distância entre o prescrito e o realizado permanece significativa, o que demanda esforços coordenados em múltiplas frentes.

Pimentel (2019), ao analisar a Agenda 2030 e os desafios à educação brasileira, destaca que a educação inclusiva e equitativa constitui pilar estruturante para todos os demais ODS's na medida em que a formação de cidadãos críticos, autônomos e comprometidos com a sustentabilidade depende de sistemas educacionais que pratiquem, desde a infância, os valores da diversidade e da igualdade. Nesse sentido, a escuta das crianças neurotípicas sobre suas percepções sobre inclusão não é um exercício meramente acadêmico, mas uma contribuição concreta para o monitoramento e a qualificação das políticas públicas orientadas pela Agenda 2030.

19

Além disso, a Meta 4.7 do ODS 4 — que prevê a educação para o desenvolvimento sustentável, os direitos humanos, a igualdade de gênero, a promoção de uma cultura de paz e não violência, a cidadania global e a valorização da diversidade cultural — estabelece conexões diretas entre a inclusão escolar e a formação de uma sociedade mais justa e sustentável (ONU, 2015). Os resultados da presente pesquisa indicam que as crianças neurotípicas já estão, em alguma medida, desenvolvendo competências alinhadas a essa meta: reconhecem o direito do estudante com TEA à participação, manifestam empatia e desejam a superação do preconceito. Contudo, a persistência de práticas não inclusivas sugere que a escola ainda não conseguiu oferecer uma experiência educativa plenamente alinhada aos princípios da Meta 4.7, o que aponta para a necessidade de intervenções pedagógicas intencionais e sistemáticas.

CONSIDERAÇÕES INCONCLUSIVAS

Considerando os dados analisados até o momento, é possível afirmar que as percepções das crianças neurotípicas sobre a inclusão de colegas com TEA no Ensino Fundamental I na escola investigada são complexas e diversas.

O estudo revelou uma face positiva: as crianças demonstram atitudes proativas de acolhimento, respeito pelos interesses específicos dos demais estudantes e um desejo genuíno de mediação. Contudo, revela também a face crítica e preocupante: as crianças possuem plena consciência da existência de práticas ainda não inclusivas, nomeando essas práticas e desejando seu fim.

Em relação ao primeiro objetivo específico — analisar as percepções das crianças neurotípicas à luz dos princípios do ODS 4 —, os achados indicam que a convivência escolar investigada apresenta elementos que tanto fomentam a produção de ambientes educativos inclusivos, quanto revelam lacunas significativas. As atitudes proativas de mediação e acolhimento, bem como o reconhecimento dos interesses subjetivos do colega com TEA, alinham-se à Meta 4.a ao demonstrarem a emergência de uma cultura de colaboração e respeito. Por outro lado, a consciência crítica sobre inclusão evidencia que o ambiente escolar ainda não é plenamente "não violento, inclusivo e eficaz para todos" (ONU, 2015), como preconiza a

20

Quanto ao segundo objetivo — investigar como a convivência com crianças neurodivergentes influencia o ambiente escolar e as interações sociais de crianças com TEA —, os dados sugerem que a presença do estudante com TEA no cotidiano da sala de aula mobiliza os pares neurotípicos para atitudes de cuidado, observação e corresponsabilidade, o que impacta, positivamente, o contexto escolar. Contudo, a percepção das crianças sobre julgamento e exclusão sofridos pelo colega indica que dinâmicas positivas coexistem com dinâmicas de segregação que precisam ser enfrentadas institucionalmente.

Por fim, em relação ao terceiro objetivo — refletir sobre práticas educacionais inclusivas a partir da voz dos pares —, as análises oferecem pistas importantes para a ação pedagógica. A disposição das crianças para mediar e acolher sugere que estratégias de ensino que envolvam os pares como agentes da inclusão (como a tutoria entre iguais e os grupos cooperativos) podem ser particularmente eficazes. O reconhecimento dos interesses subjetivos do estudante com TEA indica que práticas que valorizam as preferências individuais e criam pontes a partir delas favorecem a interação social. E a consciência crítica sobre o preconceito aponta para a urgência

de campanhas de sensibilização e de formação continuada de professores, de modo a transformar a cultura escolar em sua totalidade.

A presença do estudante com TEA em sala de aula já é uma realidade assimilada, mas a comunidade escolar ainda não conseguiu construir um ambiente onde o julgamento pelo desempenho escolar ("burro", "não sabe ler") seja totalmente erradicado.

Ressalta-se que estes são resultados baseados nas 11 entrevistas realizadas.

Espera-se que este estudo seja objeto de reflexão constante de professores e toda a comunidade escolar, que seja promotor de práticas educacionais que efetivamente cultivem a empatia e o respeito à diversidade, contribuindo para a consolidação de uma escola mais inclusiva, em consonância com os anseios expressos pelas próprias crianças e com os compromissos assumidos pelo Brasil na Agenda 2030. O principal resultado que este estudo apresenta é que as crianças neurotípicas não são apenas receptoras passivas das políticas de inclusão; são agentes críticos que enxergam as contradições e desejam, ativamente, contribuir para a construção de um espaço onde todos possam ser simplesmente "gente com gente".

REFERÊNCIAS

ALANA. Instituto. **Os Benefícios da Educação Inclusiva**. São Paulo, 2016.

ALMEIDA, Silvia F. C. **A construção da amizade na infância: uma perspectiva psicossocial**. São Paulo: Moderna, 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BIANCHI, Maria Cristina. et al. Educação inclusiva e gestão escolar: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, p. 45-62, 2022.

BOSA, Cleonice Alves; BAPTISTA, Cláudio Roberto. Autismo e estigma: representações sociais de pais e professores. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 17, n. 3, p. 445-454, 2012.

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. Brasília, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 05 ago. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 ago. 2026.

BRASIL. **Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 – Educação de Qualidade**. Brasília: Nações Unidas Brasil, 2024. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 05 ago. 2026.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. DOI: 10.1590/S0102-71822009000100008.

CRUZ, Ana Carolina. **Percepções de pares sobre a inclusão de alunos com TEA no Ensino Fundamental**. 2021. Tese (Doutorado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

DSM-5-TR. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

GOMES, Claudiane Turra; COSTA, Gisela Maria Schebeleski. A percepção de professores e alunos sobre a inclusão de crianças com autismo. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, n. 1, p. 45-62, 2020.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**. Brasília: MEC/INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 05 ago. 2026.

22

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, supl. I, p. S3-S11, 2016.

MANTOAN, Maria Tereza Eglê. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: MANTOAN, M. T. E. (Org.). **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2016. p. 15-36.

MANTOAN, Maria Tereza Eglê. O direito à diferença nas escolas – questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1243-1265, 2014.

MANTOAN, Maria Tereza Eglê. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2023.

MARCONDES, Renato; SILVA, Sani; SILVIO, S. Luiz. Elementos de uma escola inclusiva sob a ótica do Quarto Objetivo de Desenvolvimento Sustentável: um panorama brasileiro. **Revista Temas em Educação**, v. 16, n. 35, p. 1-23, 2023.

MASON, Rose A.; KAMPS, Debra; TURCOTTE, Amy; COX, Suzanne; FELDMILLER, Sarah; MILLER, Todd. Peer mediation to increase communication and interaction at recess for

students with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, Amsterdam, v. 8, n. 3, p. 334-344, 2014. DOI: 10.1016/j.rasd.2013.12.014.

MENDES, Enicéia Gonçalves; MALHEIROS, Ana Paula. Inclusão escolar e autismo: percepções de professores e práticas pedagógicas. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 1-18, 2019.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova Iorque: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 05 ago. 2026.

PIAGET, Jean **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

PIMENTEL, Gabriela. O Brasil e os desafios da educação e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável. *Revista Nova Paideia*, v. 1, n. 1, p. 8-22, 2019. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/35>. Acesso em: 27 ago. 2026.

SÃO PAULO. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. **Lei 17.798/2023** – Dispõe sobre a presença de acompanhantes especializados para estudantes autistas nas escolas do estado de São Paulo. São Paulo, 2023. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2023/lei-17798-28.12.2023.html>. Acesso em: 05 ago. 2026.

SCHMIDT, Carlos *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. *Psicologia: Teoria e Prática*, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2023. DOI: 10.5935/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235. 23

SILVA, Camila M.; FACION, José Raimundo. A diversidade no contexto escolar e o desenvolvimento de atitudes positivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 14, n. 3, p. 345-360, 2018.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110750_por. Acesso em: 05 ago. 2026.

UNESCO. **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação**. Paris: UNESCO, 2017. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por. Acesso em: 05 ago. 2026.

UNESP. Universidade Estadual Paulista. **Transtorno do espectro autista: as percepções dos pares em sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

WEIZENMANN, Fernanda; PEZZI, Silva; ZANON, Regina. Formação de professores e TEA: desafios para a inclusão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 33, p. 1-16, 2020.

WENTROBA, Jaine. Objetivos do desenvolvimento sustentável: análise da situação das metas do ODS 4 no Brasil. *Revista CEEinter*, v. 8, n. 2, p. 45-68, 2023.