



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS: DESAFIOS DA OBSERVAÇÃO DOCENTE E REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL¹

Aline Cristine de Moraes ²
Lauro Vinicius da Rocha Pacheco ³

RESUMO

Este trabalho relata a experiência de uma bolsista do PIBID de Pedagogia da Universidade do Distrito Federal (UnDF) em uma classe especial para autistas na Escola Classe 115 Norte, em Brasília (DF). O estudo analisa os desafios da prática docente diante da formação curricular. A pesquisa, de natureza qualitativa, observou duas turmas conjuntas, com quatro alunos autistas (6 a 11 anos), destacando a complexidade de conciliar a alfabetização, as necessidades individuais e o manejo comportamental sob a perspectiva histórico-cultural. Foram identificados três eixos problemáticos na nossa formação: (1) a dificuldade em transpor princípios inclusivos para a prática, como a flexibilização curricular e as estratégias individualizadas; (2) a carência de repertório teórico-prático sobre o TEA (comunicação, processamento sensorial e regulação emocional); (3) as limitações materiais da escola pública em relação às demandas pedagógicas especializadas. Ao confrontar essas vivências com a grade curricular do curso de Pedagogia da UnDF, verificou-se que, embora haja disciplinas como Fundamentos da Educação Especial, a abordagem é generalista, com pouca profundidade sobre o TEA. Notou-se também uma desconexão entre a teoria histórico-cultural (presente em disciplinas de Psicologia) e sua aplicação prática, além da ausência de conteúdos sobre metodologias adaptadas, avaliação diferenciada e trabalho multiprofissional. Como propostas, sugere-se integrar estudos de caso e relatos de experiência nas disciplinas existentes, criar uma disciplina específica sobre TEA e inclusão e ampliar os estágios em educação especial. Conclui-se que a formação docente precisa superar a distância entre teoria e prática, oferecendo ferramentas concretas para atuar com autistas em escolas públicas e, assim, garantir uma inclusão efetiva.

Palavras-chave: Autismo, Currículo de formação docente, Educação especial, Inclusão, Prática pedagógica.

¹ Este trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

² Graduanda do Curso de Pedagogia da Universidade do Distrito Federal (UnDF), alinecrismorais36@undf.edu.br.

³ Pedagogo, licenciado em Filosofia e Psicólogo pela Universidade de Brasília (UnB), especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), laurorochapacheco@gmail.com.



INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolida-se, no panorama educacional contemporâneo, não apenas como uma política, mas como um imperativo ético e social. No Brasil, esse paradigma é amparado por marcos legais significativos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a mais recente Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (BRASIL, 2020). Estes documentos reforçam o compromisso com uma escola verdadeiramente democrática, que garanta o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, em toda a sua diversidade.

Este crescimento quantitativo, embora represente um avanço na garantia do direito de matrícula, não é acompanhado pela necessária qualificação do corpo docente. Pesquisas e diagnósticos nacionais, como os divulgados pelo próprio Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), frequentemente apontam para um cenário preocupante: uma parcela significativa dos professores da educação básica declara não possuir formação específica — inicial ou continuada — para atuar no âmbito da educação especial. Este descompasso entre a demanda crescente e a capacitação docente gera um abismo que compromete a qualidade da inclusão, reduzindo-a, muitas vezes, a um mero processo de integração física na escola regular.

Este artigo situa sua crítica precisamente nesse ponto de tensão, direcionando o olhar para a formação inicial de professores. Partindo de um relato de experiência no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), realizado por uma discente do curso de pedagogia da Universidade do Distrito Federal (UnDF), objetivamos analisar os desafios da prática pedagógica inclusiva com estudantes autistas, confrontando as vivências observadas em uma Classe Especial da Escola Classe 115 Norte, em Brasília-DF, com a estrutura curricular ofertada pela universidade.

A experiência de observação participante, com duração de um semestre⁴, focou-se no acompanhamento de duas turmas compostas por quatro alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com idades entre 6 e 11 anos, destacando-se os casos de dois estudantes: AC,

⁴ A observação foi realizada no primeiro semestre de 2025. O projeto do PIBID tem a previsão de término no fim do ano de 2026.





11 anos, com TEA, microcefalia e transtorno de humor persistente; e MC, 7 anos, com TEA e severas limitações na comunicação verbal. A análise, de natureza qualitativa, permitiu identificar três eixos problemáticos centrais na nossa formação: (1) a dificuldade em transportar princípios inclusivos abstratos para a prática concreta, como a flexibilização curricular e as estratégias individualizadas; (2) a carência de um repertório teórico-prático robusto sobre o TEA, abarcando comunicação, processamento sensorial e regulação emocional; e (3) as limitações materiais da escola pública frente às demandas pedagógicas especializadas.

Para analisar e propor alternativas a essa lacuna formativa, o referencial teórico deste artigo ancora-se na pedagogia histórico-crítica e na teoria histórico-cultural de Lev Vigotski. A primeira, conforme Saviani (2013), comprehende a educação como uma prática social transformadora, cujo papel é equipar os indivíduos com os instrumentos culturais necessários para a superação das desigualdades. Já a teoria vigotskiana, fundamentalmente, concebe o desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado, no qual a interação com o outro e a utilização de instrumentos e signos (como a linguagem, os sistemas de símbolos e as ferramentas materiais) são fundamentais para a construção das funções psicológicas superiores.

Um dos pilares do pensamento de Vigotski sobre a deficiência, desenvolvido em seu *Fundamentos de Defectologia*, é o conceito de que o desenvolvimento não é bloqueado por uma barreira primária (de ordem biológica), mas sim desviado por ela. Para contornar essa barreira, é preciso construir vias mediatizadas. Isto é, em vez de insistir em um caminho direto e muitas vezes inacessível para a aprendizagem, a ação educativa deve criar rotas alternativas, utilizando-se de sistemas de mediação culturalmente elaborados, permitindo que a criança supere as limitações impostas pela deficiência e acesse funções complexas de pensamento, comunicação e regulação comportamental.

Ao confrontarmos as vivências da sala de aula com a grade curricular do curso de pedagogia da UnDF, verificamos que, embora exista uma disciplina intitulada "Práticas e Instrumentos de Inclusão", sua abordagem é generalista, com pouca ou nenhuma profundidade sobre as especificidades do TEA. Nota-se desconexão presente nas disciplinas e sua aplicação prática no contexto da educação especial, bem como a ausência de conteúdos sobre metodologias adaptadas, avaliação diferenciada e trabalho colaborativo multiprofissional.





Diante deste cenário, este artigo se propõe a problematizar: a partir da observação no PIBID, como a formação inicial em pedagogia tem nos preparado, futuros docentes, para atuar

em salas de aula inclusivas, particularmente com estudantes autistas? A justificativa para esta investigação reside na abertura do olhar para esta perspectiva inclusiva da educação via PIBID e na urgência de se repensar os currículos das licenciaturas, de modo a superar a dissociação entre teoria e prática e a oferecer ferramentas concretas para uma atuação docente que seja, de fato, inclusiva e transformadora. Por fim, apresentamos reflexões e propostas para o aprimoramento da formação docente, visando à construção de uma escola que acolha e efetivamente promova o desenvolvimento de todos.

METODOLOGIA

Este trabalho configura-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, baseada no relato de experiência de uma bolsista do PIBID do curso de Pedagogia da Universidade do Distrito Federal (UnDF). O estudo tem caráter observacional e descritivo, com o objetivo de investigar as potencialidades e os desafios da formação inicial do pedagogo frente à realidade da educação inclusiva, tomando como foco a prática docente em uma Classe Especial para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

O desenvolvimento da investigação deu-se a partir da observação em uma Classe Especial composta por duas turmas conjuntas, totalizando quatro estudantes com idades entre 6 e 11 anos. Para um aprofundamento analítico, o estudo centrou-se na observação de dois estudantes em particular: AC, de 11 anos, diagnosticada com TEA, microcefalia e Transtornos de Humor (Afetivos) Persistentes (F34); e MC, de 7 anos, com diagnóstico de TEA.

A principal técnica de coleta de dados foi a observação participante, na qual a pesquisadora se inseriu no contexto da sala de aula, interagindo diretamente com o campo de estudo. O trabalho de campo foi realizado ao longo de aproximadamente 30 semanas, com visitas regulares à escola uma vez por semana, permitindo o acompanhamento do cotidiano, do desenvolvimento e da socialização dos estudantes.

Os dados foram registrados de forma sistemática por meio de um diário de campo, no qual eram anotados comportamentos, interações e estratégias pedagógicas adotadas pelos professores. Adicionalmente, documentos escolares e planos de aula foram consultados para



subsidiar a análise do planejamento pedagógico e das adaptações curriculares realizadas. Os professores regentes da classe especial participaram de forma indireta, sendo suas mediações e estratégias fundamentais para a compreensão do contexto e para a problematização central deste relato.

A análise dos dados, de caráter qualitativo, foi conduzida à luz do referencial teórico da perspectiva histórico-cultural. Este enfoque orientou a interpretação dos fenômenos observados, priorizando a compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagem como fenômenos social e culturalmente mediados.

A opção pelo delineamento de um relato de experiência fundamentado na observação participante justifica-se por ser a abordagem mais adequada para captar a complexidade e a singularidade do contexto investigado (LUDKE; ANDRÉ, 1986). Diferentemente de métodos que buscam generalizações, esta abordagem permite uma análise contextualizada dos fenômenos educacionais, privilegiando a profundidade em detrimento da amplitude. Ao articular a vivência prática no âmbito do PIBID com os princípios da pesquisa qualitativa, este estudo busca produzir uma reflexão crítica e significativa sobre a formação docente a partir da narrativa da experiência (PASSEGI, 2011). Tal reflexão emerge não de dados estatísticos, mas da imersão em um ambiente real, onde as contradições, os desafios e as potencialidades da prática inclusiva se tornam visíveis e analisáveis. Dessa forma, a metodologia adotada configura-se não apenas como uma escolha técnica, mas como uma opção epistemológica coerente com o propósito de problematizar a relação entre a teoria da formação inicial e a prática em salas de aula inclusivas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados, coletados por meio da observação participante na Classe Especial, permitiu confrontar a realidade da prática pedagógica inclusiva com os fundamentos da formação inicial em pedagogia na UnDF. Este relato organiza-se a partir da descrição e discussão de dois estudos de caso, os quais ilustram de forma paradigmática os desafios e as potencialidades identificados, articulando-os, posteriormente, a uma crítica à estrutura curricular do curso.





A relação entre teoria e prática consolida-se como um eixo central para a análise da formação e atuação docente. Nesse sentido, importa destacar que a educação não se configura como um processo mecânico ou linear, mas dialético, envolvendo um movimento contínuo de ação, reflexão e reconstrução do saber pedagógico. Compreender a docência como uma prática social intencional e historicamente situada é fundamental, sobretudo quando se considera o

trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse contexto, o docente é constantemente desafiado a realizar adaptações curriculares, adequações de atividades e avaliações, articulando os fundamentos teóricos da educação inclusiva – em especial os princípios da abordagem histórico-cultural – para promover uma aprendizagem significativa que respeite as especificidades de cada aluno.

Para um exame aprofundado, a observação concentrou-se em dois estudantes da classe, cujos perfis iluminam distintas dimensões do desafio inclusivo. A primeira aluna, AC, tem 11 anos e possui diagnóstico de TEA, microcefalia e Transtornos de Humor (Afetivos) Persistentes (F34).

Encontra-se em processo de alfabetização, sendo classificada como pré-silábica com valor sonoro. AC apresenta oscilações no engajamento com as atividades pedagógicas propostas. No primeiro bimestre, demonstrou interesse significativo e disposição para o processo de alfabetização. Contudo, no segundo bimestre, a instabilidade atencional e uma regressão no comportamento adaptativo resultaram em uma recusa constante a atividades pedagógicas.

Diante desse cenário, o professor regente de AC adotou como estratégias o respeito ao ritmo da aluna e a priorização do vínculo e da regulação emocional sobre a demanda acadêmica formal durante o período de crise. Essa postura garantiu que as atividades pedagógicas fossem oferecidas de forma estimulante e lúdica, e não ameaçadora, evitando a pressão por produtividade. Além disso, foram aplicadas atividades com histórias sociais personalizadas, alinhadas aos interesses da aluna, para trabalhar o letramento funcional e contextualizado, o reconhecimento de palavras e a sequência lógica. AC mantém uma linguagem verbal funcional e eficaz para comunicação.

No campo socioemocional, também se observam oscilações. AC possui facilidade no processo de socialização, mas apresenta dificuldades na regulação emocional. No primeiro

bimestre, registraram-se avanços nas interações sociais e no comportamento adaptativo, evidenciados pela **demonstração de afeto** e pela qualidade das relações com colegas e professores. Entretanto, no segundo bimestre, AC passou a apresentar comportamentos disruptivos e violentos. Seu processo de inclusão revela, assim, a natureza dinâmica e não linear do desenvolvimento, tal como preconizado pela teoria histórico-cultural.

Foram observados episódios de crise e agressividade, geralmente associados à frustração, negação de desejos ou sobrecarga emocional, o que revela suas dificuldades de autorregulação. AC também demonstra forte reatividade às crises de outros colegas, evidenciando tanto sua sensibilidade afetiva quanto a dificuldade em diferenciar as próprias emoções das alheias. Durante as atividades pedagógicas, mostrou-se mais engajada quando os colegas participam, o que confirma o papel das interações sociais como mediadoras do aprendizado, um princípio caro à perspectiva vigotskiana. Ademais, apresentou comportamentos repetitivos e compulsão alimentar, interpretados como formas de autorregulação sensorial e emocional. De modo geral, o caso de AC evidencia a importância crucial da mediação pedagógica, da empatia e da flexibilidade curricular, reafirmando que a aprendizagem e o desenvolvimento se constroem nas relações sociais e por meio da ação intencional do educador, conformando-se, portanto, aos princípios da teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica.

O segundo aluno, MC, tem 7 anos e diagnóstico de TEA. O estudante apresenta uma demanda sensorial intensa, resistência em permanecer em sala de aula e baixo engajamento nas atividades pedagógicas propostas, além de dificuldades de concentração prolongada. MC tem como hiperfoco o uso de aparelhos eletrônicos, o que interfere negativamente em seu desempenho escolar e contribui para sua baixa capacidade de atenção.

Acresce a esse quadro uma severa limitação na expressão verbal. No *output* (expressão verbal), sua verbalização é rara e, na maioria das vezes, não funcional, caracterizando-se como ecolalias tardias. MC exibe uma comunicação intencional não-verbal, utilizando gestos ou recorrendo a objetos para se comunicar. No *input* (compreensão verbal), observa-se uma dissociação entre a compreensão e sua resposta.





No campo socioemocional, o estudante apresenta limitações em seus relacionamentos interpessoais, bem como **dificuldades significativas** em reconhecer e expressar emoções de maneira adequada, recorrendo a comportamentos como gritos e autoagressão (morder-se).

Mediante tais desafios, a professora regente de MC adotou estratégias como a utilização de lousa mágica como recurso pedagógico, o uso de folhas maiores para atividades de pintura, com lápis e giz de cera deixados em acesso fácil, para que, em momentos de interesse, ele pudesse utilizá-los, estimulando assim a percepção e a atenção. Essas estratégias foram elaboradas com base no hiperfoco do estudante. Além disso, exercícios para o desenvolvimento

da coordenação motora, jogos de encaixe e materiais que estimulam a percepção e a lateralidade também foram empregados.

MC apresenta grandes desafios de permanência e regulação comportamental. Observou-se que ele tem dificuldade em permanecer em sala de aula, frequentemente tenta sair e, em alguns momentos, coloca-se em situações de risco durante essas tentativas. Tais comportamentos refletem dificuldades de adaptação ao ambiente escolar e a necessidade de reorganização sensorial e emocional.

O aluno utiliza autoagressão, gritos e movimentos repetitivos, como girar sobre si mesmo, como formas de autorregulação diante de situações de ansiedade ou sobrecarga sensorial. Esses comportamentos podem ser compreendidos, à luz da Teoria Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 2007), como expressões não mediadas de comunicação – ou seja, tentativas do aluno de interagir com o meio antes de dominar instrumentos simbólicos mais elaborados, como a linguagem.

Sob a perspectiva da pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2013), cabe ao professor atuar como mediador intencional, organizando o ambiente e as experiências de modo que MC possa se apropriar de instrumentos culturais que o auxiliem a superar essas barreiras iniciais. Estratégias como rotinas estruturadas, mediações visuais, atividades sensoriais guiadas e brincadeiras dirigidas podem funcionar como “vias indiretas” de aprendizagem, permitindo ao aluno desenvolver novas formas de expressão e de relação com o espaço escolar.

Em síntese, o caso de MC evidencia a imprescindibilidade de uma prática pedagógica planejada e humanizadora, que integre afetividade, mediação e intencionalidade para



promover o desenvolvimento global do estudante. A articulação entre as abordagens histórico-cultural e histórico-crítica permite compreender que a escola deve criar condições concretas para que MC avance de ações impulsivas para formas mais conscientes e simbólicas de interação e aprendizagem.

A discussão dos casos de AC e MC permite, agora, problematizar a formação inicial que recebemos. A análise do curso de Pedagogia da UnDF revela que a grade curricular contempla apenas um componente curricular explicitamente alinhado com práticas inclusivas. A disciplina “Práticas e Instrumentos de Inclusão”, prevista para o sétimo semestre, apresenta uma abordagem generalista, sem a necessária profundidade teórica sobre o TEA e outros transtornos globais do desenvolvimento e deficiências.

Apesar de valorizar os princípios da inclusão, a carência de conteúdos que fundamentem uma prática docente sólida e contextualizada compromete significativamente a formação dos futuros pedagogos. Diante dessa lacuna, emerge um questionamento crucial: como os futuros docentes podem desenvolver práticas inclusivas efetivas se a formação inicial não oferece subsídios teóricos, metodológicos e práticos suficientes para compreender e intervir nas especificidades do público-alvo da educação especial?

A ausência de um estudo mais aprofundado sobre práticas inclusivas durante a formação inicial contribui para a manutenção de um sistema de ensino que ainda se caracteriza como excludente, no qual a educação inclusiva permanece, muitas vezes, no plano da abstração teórica, dissociada da realidade concreta da sala de aula.

Nesse contexto, constatam-se lacunas substantivas na formação inicial docente. Para superá-las, torna-se imprescindível repensar a composição das grades curriculares dos cursos de Pedagogia, com a inclusão de unidades curriculares específicas voltadas à educação especial e às metodologias inclusivas, com foco em práticas pedagógicas adaptadas, estratégias de regulação comportamental, comunicação alternativa e planejamento individualizado.

Além disso, programas de iniciação à docência, como o PIBID, assumem função essencial na estruturação de uma formação docente mais integrada. Ao oferecer subprojetos dedicados ao ensino especial e à educação inclusiva, o PIBID possibilita que os licenciando vivenciem o cotidiano de Classes Especiais, escolas inclusivas e salas de recursos multifuncionais. Essa vivência é fundamental para articular o aprendizado teórico com a



prática pedagógica concreta, reconhecendo a importância da práxis na construção de um olhar mais crítico, fundamentado e empático sobre a atuação docente em diferentes contextos e demandas.

Por fim, tais experiências contribuem decisivamente para o desenvolvimento de competências profissionais, sensibilidade social e repertório didático, efetivamente reduzindo o distanciamento entre a formação universitária e os complexos desafios da realidade escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência vivenciada por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) representou um marco significativo na formação acadêmica e pessoal da bolsista, proporcionando uma imersão concreta na realidade da educação inclusiva. A observação e o acompanhamento de uma Classe Especial voltada para estudantes com

Transtorno do Espectro Autista (TEA) possibilitaram compreender, de maneira sensível e crítica, os desafios e as potencialidades que permeiam a prática docente inclusiva, bem como a importância da mediação no processo educativo.

A vivência prática, ao confrontar-se com os pressupostos teóricos da graduação, revelou de forma contundente que a formação inicial ainda apresenta lacunas expressivas no que tange à preparação do futuro pedagogo para atuar com estudantes com deficiência ou transtornos do desenvolvimento. Entretanto, a experiência proporcionada pelo PIBID mostrou-se uma ferramenta transformadora, justamente por criar um espaço privilegiado para a articulação entre teoria e prática. Essa articulação permitiu que o licenciando desenvolvesse competências profissionais e empatia diante das diversas realidades escolares, superando a mera transmissão de conteúdos e adentrando o campo complexo da práxis educativa. Essa aproximação com o cotidiano da sala de aula não só despertou, na discente, um profundo interesse em seguir atuando na área da educação inclusiva, como também cristalizou a convicção da necessidade urgente de docentes preparados para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento integral de todos os estudantes.

Durante o período de observação, o convívio com os demais participantes do PIBID foi de extrema relevância para a construção coletiva do conhecimento. As trocas de percepções, reflexões e experiências entre os bolsistas favoreceram o amadurecimento das análises e o fortalecimento da compreensão sobre a complexidade do trabalho docente em





contextos inclusivos. Esse diálogo constante possibilitou que cada participante desenvolvesse uma postura mais crítica, colaborativa e sensível às singularidades dos alunos.

De igual modo, é fundamental ressaltar e agradecer o papel do professor supervisor, cuja atuação foi marcada pela dedicação, acolhimento e compromisso pedagógico. Sua orientação constante, abertura para o diálogo e competência em conduzir o trabalho na Classe Especial foram fundamentais para o êxito da experiência. Em sua prática, o supervisor personificou os princípios da mediação defendidos por Vigotski e da intencionalidade educativa postulada pela pedagogia histórico-crítica, demonstrando, na rotina escolar, o que significa educar com sensibilidade e responsabilidade social, sempre pautado no respeito, na escuta ativa e na valorização das especificidades de cada estudante.

Retomando a questão central que norteou este artigo – como a formação inicial em pedagogia tem preparado os futuros docentes para atuar em salas de aula inclusivas com

estudantes autistas –, os achados deste relato indicam uma preparação insuficiente. A análise curricular do curso de Pedagogia da UnDF, contrastada com as demandas reais observadas, confirma a desconexão entre a teoria geral apresentada e as especificidades requeridas para uma atuação efetiva junto ao TEA. A predominância de uma abordagem generalista na disciplina de inclusão, somada à escassa profundidade sobre transtornos do desenvolvimento, deixa o futuro professor desprovido das ferramentas necessárias para a flexibilização curricular, a regulação comportamental e a comunicação alternativa, competências estas que se mostraram indispensáveis na observação dos casos de AC e MC.

Em síntese, as evidências reunidas por meio desta experiência reforçam que a educação inclusiva não se constrói apenas por meio de legislações e políticas públicas, mas demanda, sobretudo, formações docentes consistentes, práticas reflexivas e um comprometimento ético inabalável com a diversidade humana. Programas como o PIBID devem continuar sendo valorizados e expandidos, com a criação de subprojeto voltados especificamente à educação especial e inclusiva, pois desempenham papel essencial na formação de professores mais preparados, críticos e conscientes de sua função social. Para além disso, os resultados apontam para a necessidade imperiosa de se repensar a estrutura dos cursos de licenciatura, com a incorporação de disciplinas específicas sobre TEA e a ampliação de estágios supervisionados em contextos de educação especial, a fim de que a formação inicial não apenas informe, mas, de fato, transforme a prática docente.





Conclui-se, portanto, que a vivência proporcionada por esta experiência não apenas ampliou o olhar da bolsista sobre o fazer pedagógico inclusivo, como também reafirmou o sentido da docência como ato de transformação e de construção coletiva de saberes. A prática observada e as aprendizagens adquiridas tornam-se agora parte de um compromisso maior: contribuir para uma escola que não apenas acolha, mas que efetivamente promova o desenvolvimento e a dignidade de todos os seus estudantes.

AGRADECIMENTOS

Agrademos à CAPES (Código de Financiamento 001) pelo fomento por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar 2024: crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista. Brasília, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 21 maio 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista. Portal Gov.br, Brasília, 23 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista>. Acesso em: 11 set. 2025.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação – MEC. Política Nacional de Educação Especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. Brasília: MEC, dez. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 11 set. 2025.



FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GÓES, M. C. R. de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, p. 9–25, abr. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/>. Acesso em: 09 set 2025.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2006.

PASSEGGI, M. da C. A experiência em formação. *Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: desafios e possibilidades. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 421–434, 2010.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. 11. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

TERRA EDUCAÇÃO. 94% dos professores não têm formação para lidar com alunos com deficiência. *Terra Educação*, [s.l.], set. 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/educar-para-incluir/94-dos-professores-nao-tem-formacao-para-lidar-com-alunos-com-deficiencia,5d4213e256ec2b1bd3204e649b0f49a9sqswjtji.html>. Acesso em: 26 set. 2025.

UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL – UnDF. DocEmentário. Disponível em: <https://academico.undf.edu.br/core/portal/aluno/documentos/DocEmentario>. Acesso em: 26 set. 2025.

UNIVERSIDADE DO DISTRITO FEDERAL – UnDF. Organograma. Disponível em: <https://academico.undf.edu.br/core/portal/aluno/documentos/organograma>. Acesso em: 26 set. 2025.

VIGOTSKI, L. S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, L. S. Obras escogidas IV: psicología infantil. Madrid: Visor, 1996.



X Encontro Nacional das Licenciaturas
IX Seminário Nacional do PIBID

