CC BY
https://doi.org/10.33871/2317417X.2026.23.12156 DOSSIÊ

A ACESSIBILIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR PARA ESTUDANTES COM TEA: PERCEPÇÕES DOCENTES EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DO CABO DE SANTO AGOSTINHO-PE

LA ACCESIBILIDAD EN EL ENTORNO ESCOLAR PARA ESTUDIANTES CON TEA: PERCEPCIONES DOCENTES EN UNA ESCUELA PÚBLICL MUNICIPIO DE CABO DE SANTO AGOSTINHO, PERNAMBUCO.

Talissa Marihá Feijó Silva[1]
Hellen Chrystianne Lucio Barros[2]

RESUMO

O artigo apresenta um recorte dos resultados de uma dissertação de mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional (PROFEI/UPE), voltada à análise da acessibilidade no ambiente escolar para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O estudo investigou em que medida uma escola pública municipal do Cabo de Santo Agostinho-PE oferece ambientes e práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas para esses(as) estudantes, à luz dos pressupostos da Psicologia Ambiental. Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritivo-exploratória, desenvolvida por meio de pesquisa de campo. Participaram do estudo professores(as) regentes, professores(as) de apoio da educação especial e o(a) gestor(a) escolar. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, e os dados foram analisados com base na análise de conteúdo. Os resultados evidenciaram distanciamentos entre os pressupostos teóricos, as normativas legais e as práticas vivenciadas no cotidiano escolar, destacando práticas inclusivas desenvolvidas de forma empírica, além de desafios relacionados à formação docente, ao planejamento pedagógico e à organização do ambiente escolar. Conclui-se que a acessibilidade no ambiente escolar deve ser compreendida como um processo contínuo, envolvendo dimensões arquitetônicas, metodológicas e atitudinais, cuja efetivação requer um olhar holístico.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Autismo. Acessibilidade. Psicologia Ambiental. Ambiente Escolar.

Editores do dossiê: Profa. Dra. Ana Maria de Barros (UNESPAR), Profa. Dra. Elisa Tomoe Moriya Schlünzen (UNESP) e Prof. Dr. Edison Trombeta de Oliveira (CPS - Centro Paula Souza)

[1] Mestranda em Educação Inclusiva pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade de Pernambuco (UPE). Docente da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco e da Rede Municipal do Cabo de Santo Agostinho, PE, Brasil. E-mail: talissa.feijo@upe.br

[2] Doutora em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora Adjunta da Universidade de Pernambuco (UPE) e docente do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI/UPE) e do Mestrado Profissional em Psicologia Organizacional e do Trabalho da Universidade Potiguar, Recife, PE, Brasil. E-mail: hellen.barros@upe.br

RESUMEN

El presente artículo presenta un recorte de los resultados de una tesis de maestría desarrollada en el ámbito do Programa de Maestría Profesional en Educación Inclusiva en Red Nacional (PROFEI/UPE), orientada al análisis de la accesibilidad en el entorno escolar para la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). El estudio investigó en qué medida una escuela pública municipal de Cabo de Santo Agostinho/PE ofrece ambientes y prácticas pedagógicas accesíveis e inclusivas para estos estudiantes, a la luz de los presupuestos de la Psicología Ambiental. Se trata de una investigación de naturaleza cualitativa, con enfoque descriptivo-exploratorio, desarrollada a través de una investigación de campo. Participaron en el estudio docentes titulares, profesores de apoyo de educación especial y la gestora escolar. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas semiestructuradas y los datos fueron analizados con base en el análisis de contenido. Los resultados evidenciaron distanciamientos entre los presupuestos teóricos, las normativas legales y las prácticas vivenciadas en el cotidiano escolar, destacando prácticas inclusivas desarrolladas de forma empírica, además de desafíos relacionados con la formación docente, la planificación pedagógica y la organización del ambiente escolar. Se concluye que la accesibilidad en el entorno escolar debe ser comprendida como un proceso contínuo, que involucra dimensiones arquitectónicas, metodológicas y actitudinales que requieren una mirada holística para su efectividad.

Palabras clave: Educación Inclusiva; Autismo; Accesibilidad; Psicología Ambiental; Ambiente Escolar.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva foi historicamente construída a partir de lutas sociais em defesa do direito à igualdade de oportunidades educacionais (Sassaki, 2010). Para que esse direito seja efetivado, é necessário reconhecer que sua evolução no cotidiano escolar deve ocorrer de forma intencional, assegurando espaços com acessibilidade arquitetônica, metodológica e atitudinal, além de ambientes educativos acolhedores. Neste sentido, o processo inclusivo abrange desde o acolhimento inicial até a estrutura física e pedagógica, refletindo um compromisso integral com a inclusão de estudantes neurodivergentes.

As reflexões apresentadas neste estudo correspondem a um recorte dos resultados de uma pesquisa de mestrado intitulada “A Acessibilidade no Ambiente Escolar para Inclusão de Estudantes com Autismo: reflexões a partir da psicologia ambiental”, defendida em 16 de março de 2026. O objetivo é

discutir, mediante o aporte teórico e os achados da coleta de dados, conceitos fundamentais da Psicologia Ambiental (PA) e sua influência na efetivação da inclusão.

Assim, este artigo busca destacar a importância da acessibilidade escolar, sob a ótica da PA, de forma holística. Espera-se que o corpo docente atente para a configuração espacial em sua atuação profissional, visto que a PA auxilia na reflexão sobre como o ambiente pode somar esforços à Educação para fomentar ações inclusivas e acessíveis.

Torna-se, portanto, imprescindível que a formação docente discuta os aspectos do ambiente escolar e seus recursos físicos, para criar instrumentos pedagógicos e inclusivos. Tal abordagem fomenta a autonomia do(a) estudante autista, o fortalecimento de vínculos com o lugar e o sentimento de pertencimento.

Para tanto, este estudo tomou como base uma revisão de literatura de cunho narrativo, extraindo conceitos centrais da PA e destacando sua relevância para o diálogo com a educação inclusiva. Os conceitos debatidos compreendem a definição de Psicologia Ambiental e seus constructos, como *behavior setting* e *affordance*. Adicionalmente, discutem-se as categorias de espaço, lugar e topofilia, além das noções de espaço pessoal, espaços de escape, Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e trabalho colaborativo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Psicologia Ambiental e o ambiente escolar

A Psicologia Ambiental é uma área de conhecimento e pesquisa que busca compreender o processo da relação entre pessoa e ambiente, desenvolvida a partir de influências mútuas. A maneira como as pessoas se comportam em um ambiente implica reconhecer que esses comportamentos podem ser resultantes das circunstâncias que esse espaço apresenta.

Cavalcante e Elali (2011, p. 15) destacam que “uma das características distintivas da Psicologia Ambiental foi a de trazer o espaço físico para o interior do campo psicológico”. Diante de tal assertiva, entendemos ser fundamental

compreender como os fatores ambientais são elementos influenciadores capazes de produzir experiências que impactam o comportamento e a interação do indivíduo com o espaço.

De acordo com Pinheiro, Günther e Guzzo (2006), a PA analisa as inter-relações entre o indivíduo e seu contexto físico e social, considerando percepções, atitudes e comportamentos. Neste sentido, analisar como o ambiente pode exercer influências positivas ou negativas sobre o indivíduo é fundamental, pois essa compreensão subsidia a construção de intervenções e as possibilidades de melhorias no espaço estudado.

Calaso (2006) destaca que o ambiente fornece elementos relevantes que favorecem o desenvolvimento do indivíduo, sendo, muitas vezes, necessária a compreensão de suas particularidades. Para que o espaço se torne efetivamente significativo para o(a) estudante com TEA, é necessário observar fatores ambientais que comprometem o seu bem-estar nesse espaço e realizar adaptações com intencionalidade e olhar inclusivo.

Acessibilidade e o ambiente escolar no contexto da educação inclusiva

A discussão acerca da acessibilidade promove uma abordagem holística no contexto dos processos de inclusão, evidenciando possibilidades que contribuem para a efetivação desse direito.

Do ponto de vista legal, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, define, em seu Art. 1º – Propósito:

> Pessoas com deficiência são aquelas que possuem impedimentos, de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com barreiras, podem dificultar ou impedir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (Brasil, 2009).

Ainda nesse Decreto, o Art. 9º estabelece a acessibilidade como condição para assegurar o acesso, em igualdade de oportunidades, ao meio físico, ao transporte, à informação e à comunicação, por meio da eliminação de barreiras (Brasil, 2009). Essa perspectiva evidencia que a deficiência não se

restringe às características individuais, mas resulta da interação entre o sujeito e as barreiras presentes no ambiente. Nessa mesma direção, observamos o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que revogou o Decreto nº 7.611/2011 de igual teor. O Decreto vigente (Brasil, 2025) reforça o compromisso com a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado, destacando, em seu Art. 1º, o dever do Estado em garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis (Brasil, 2011).

No contexto educacional, essa discussão torna-se ainda mais relevante, ao considerar o processo de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, especialmente no que se refere às formas de inserção e participação nesse ambiente.

A partir das contribuições de Sassaki (2010), compreende-se que a acessibilidade vai além do acesso físico, pedagógico e comunicacional, configurando-se como uma perspectiva que envolve sensibilização e transformação das práticas sociais. Para os fins desta pesquisa, vamos analisar as dimensões arquitetônica, metodológica e atitudinal, por estarem diretamente relacionadas ao contexto escolar investigado.

Sassaki (2010) chama a atenção para o termo “inserir”. Em sua percepção, inserir consiste no processo de “apenas introduzir” o indivíduo em um ambiente comum, sem assegurar as condições e adaptações estruturais, metodológicas e atitudinais necessárias para garantir sua participação efetiva. Dito de outra forma: não basta o(a) estudante estar matriculado(a) em uma turma regular. É fundamental que lhe sejam ofertados recursos e estratégias que possibilitem uma aprendizagem equitativa, de modo que a inclusão se efetive de forma concreta.

Como exemplo, destaca-se uma sala de aula estruturada com diferentes e específicos espaços de atividades, como leitura, artes, jogos e exploração sensorial, disponibilizando-se materiais acessíveis a todos, a fim de favorecer a autonomia e a participação dos(as) estudantes neurodivergentes e, especialmente, com TEA, nas práticas aplicadas no contexto escolar.

O(A) estudante com TEA no ambiente escolar

Diante da concepção da Psicologia Ambiental, a percepção ambiental diz respeito à forma como os indivíduos interpretam, utilizam e experienciam os espaços, sendo mediada por processos sensoriais e cognitivos.

Pinheiro e Elali (2010) destacam que o espaço desempenha sua função não apenas na percepção do ambiente mas também na constituição da identidade do sujeito, uma vez que envolve processos de afeto, cognição e interação. O espaço escolar pode ser transformado em lugar –ou em lugares – de leitura, de afetos, de descanso, de ludicidade, enfim, de aprendizagem.

Nessa mesma direção, a Psicologia Ambiental também oferece uma lente de análise, por meio do conceito de *behavior setting* (cenário comportamental), entendido como um programa específico, composto por ações, elementos humanos e não humanos, além de limites temporais e espaciais, que favorecem o entendimento das interações pessoa-ambiente (Pinheiro, 2017).

Um exemplo ilustrativo de *behavior setting* é a quadra esportiva escolar, pois reúne elementos físicos e sociais que orientam comportamentos específicos. Os elementos físicos incluem o piso demarcado para diferentes modalidades, como futebol, basquete e vôlei, bem como os equipamentos utilizados, como traves, redes e bolas, além de bancos ou arquibancadas. Já os elementos sociais e comportamentais envolvem regras de convivência, normas das modalidades esportivas e rotinas de uso do espaço, os quais exercem influência significativa nas interações e nas práticas pedagógicas.

A construção de um espaço educativo deve considerar elementos como quadro de rotina, calendário e relógio, que auxiliem o(a) estudante a situar-se no tempo e no espaço, além de um quadro de chamada exposto para todos da sala, cadeiras organizadas de forma sistemática e fixa e um espaço com exposição de regras e sinais visuais que orientem o comportamento e a movimentação no ambiente.

Esses detalhes, aparentemente simples, são essenciais para proporcionar segurança e previsibilidade ao(à) estudante com autismo, permitindo que ele(a) se sinta mais confortável e confiante em sua aprendizagem.

Psicólogo dedicado ao estudo da percepção visual, James Gibson (1977

apud Günther, 2017, destaque em itálico do autor) cria o termo “*affordance* para designar os múltiplos estímulos oferecidos pelo ambiente ao organismo que com ele interage”. O conceito de *affordanc*e, teorizado por Gibson, diz respeito à capacidade do indivíduo de interpretar objetos ou ambientes de acordo com suas necessidades e propósitos.

Fazendo uso do termo criado por Gibson, Pinheiro e Elali (2010) dizem que o ambiente escolar pode ser compreendido como um conjunto de *affordances* que favorecem ou limitam comportamentos e a participação do(a) estudante. Fatores como iluminação, disposição das cadeiras, ventilação, ruído e organização dos materiais podem tanto oferecer possibilidades de interação e de movimentação quanto apresentar barreiras para seu fluxo.

Com base nessas observações, passa-se agora a discutir outro conceito relevante, à luz da Psicologia Ambiental: o "espaço escape", ou seja, ambientes alternativos de retirada, destinados a proporcionar ao(à) estudante com autismo um local seguro onde ele(a) possa se acalmar e recuperar o equilíbrio emocional.

Conforme Oliveira (2021), os espaços alternativos – ou de escape – são locais destinados a estudantes com TEA, organizados de modo a acalmar e controlar o comportamento em situações de estresse e ansiedade, permitindo-lhes recuperar sua regulação emocional, seu bem-estar.

É importante ressaltar que o "espaço de escape" não precisa ser, necessariamente, uma sala separada. Conforme Oliveira (2021), esse espaço pode ser qualquer ambiente que atenda às necessidades para a regulação emocional e que proporcione tranquilidade.

O trabalho colaborativo no planejamento de aulas e o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

A adaptação das atividades e dos recursos pedagógicos na perspectiva do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) possibilita a acessibilidade metodológica, favorece a participação do(a) estudante e amplia o engajamento de toda a turma.

A aplicação do DUA exige trabalho colaborativo entre o(a) professor(a) regente da sala e o(a) professor(a) de apoio, ou seja, um olhar direcionado à construção conjunta do trabalho pedagógico, com planejamento articulado e

decisões compartilhadas, sobre as estratégias mais adequadas às necessidades do(a) estudante com TEA. Além disso, o DUA também direciona o olhar para a acessibilidade atitudinal, uma vez que propõe a análise das melhores práticas voltadas à eliminação de possíveis barreiras que impeçam a participação integral dos(as) estudantes com qualquer tipo de deficiência no processo de aprendizagem, no contexto escolar.

Segundo Zerbato (2018), o DUA surgiu nos Estados Unidos, por volta de 1999, sob o nome de *Universal Design for Learning* (UDL), propondo o desenvolvimento de estratégias que promovessem a acessibilidade a todos(as) os(as) estudantes, ultrapassando o âmbito físico e alcançando também serviços, produtos e práticas educacionais. Na prática direcionada para o contexto escolar, a aplicação desse princípio é voltada para a adaptação do planejamento de aula, garantindo acessibilidade metodológica não apenas para estudantes com TEA, mas para toda a turma, favorecendo uma aprendizagem significativa.

O DUA é baseado em três princípios: Múltiplos Meios de Representação, Múltiplos Meios de Ação e Engajamento de Múltiplas Maneiras, os quais, de acordo com Heredero (2010), orientam a forma como devem ser desenvolvidas as práticas pedagógicas com os(as) educandos(as).

De acordo com Nunes e Madureira (2015), o DUA apresenta uma abordagem curricular que visa orientar e auxiliar os(as) professores a realizar intervenções pedagógicas a partir do planejamento de aulas que proporcionem uma aprendizagem igualitária. Cabe ao professor analisar de que forma o conteúdo a ser trabalhado na aula pode atender à diversidade dos alunos, identificando e removendo barreiras à aprendizagem, por meio de diferentes formas de envolvimento, participação e aprendizagem, e aplicando práticas pedagógicas inclusivas, que também requerem um trabalho colaborativo.

Com o trabalho pedagógico direcionado de forma colaborativa, abre-se a possibilidade de participação ativa dos(as) estudantes no processo de aprendizagem. Isso, entretanto, não se consegue com adaptações de atividades isoladas, mas a partir de planejamento de práticas acessíveis a todos os(as) estudantes da turma, fundamentado na articulação dos olhares dos(as) professores(as) – mediadores do processo – com base em uma escuta ativa e compartilhada.

Para que práticas bem fundamentadas se realizem, há que se considerar a elaboração de um Plano Educacional Individualizado (PEI), documento que deve ser elaborado de forma colaborativa, envolvendo a equipe gestora, a equipe pedagógica, os(as) professores(as) regentes e os(as) professores(as) de apoio, produzido em condições de diálogo, buscando-se as melhores formas de efetivar a inclusão do(a) estudante, observando-se suas caracterizações, potencialidades, necessidades educacionais específicas, formas de comunicação, aspectos cognitivos, sociais, emocionais e sensoriais – enfim, como o(a) estudante aprende e quais barreiras enfrenta

Para Fontes (2009), é necessário compreender que a atuação do(a) professor(a) do ensino regular não deve estar associada a uma concepção de que o(a) professor(a) de apoio da educação especial é o único responsável pelo(a) estudante. Os(as) dois(duas) profissionais devem trabalhar para suprir tudo o que é necessário ao processo de inclusão, reforçando que o trabalho pedagógico deve ser indissociável em quaisquer ambientes de aprendizagem dentro da escola.

Com base no Desenho Universal, o presente estudo faz uso da Psicologia Ambiental, uma vez que esta direciona a abertura de um debate acerca da forma como os fatores do ambiente podem influenciar a efetivação do processo de inclusão dos(as) estudantes com TEA.

À luz dessas discussões, promover um ambiente escolar inclusivo requer refletir sobre possibilidades de ações que contribuam intencionalmente para a efetivação da inclusão desse público.

Entre essas ações, destacam-se: i) a estruturação de rotinas e de atividades previsíveis ao longo da permanência do(a) aluno(a) no ambiente escolar; ii), a observação dos(as) professores(as), para identificar aspectos relacionados à hipersensibilidade e à hipossensibilidade sensorial; iii) a adoção de práticas pedagógicas que eliminem barreiras metodológicas à aprendizagem; e iv) a construção de diálogo entre a comunidade escolar, como estratégia para fortalecer a acessibilidade atitudinal. Diante disso, os pressupostos teóricos apresentados irão subsidiar a análise dos dados dessa pesquisa, para a compreensão do processo de inclusão do(a) estudante autista no ambiente escolar.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com abordagem descritivo-exploratória, desenvolvida por meio de pesquisa de campo. O estudo foi realizado em uma escola pública municipal localizada no município do Cabo de Santo Agostinho-PE.

O estudo foi iniciado após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, via Plataforma Brasil (Sistema CEP/CONEP), sob o número do Parecer 7.629.642, e foi conduzido em conformidade com os preceitos éticos estabelecidos pelas Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) nº 466/2012 e nº 510/2016.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, configurando-se como pesquisa de campo. Gil (2008) destaca que os estudos exploratórios favorecem maior familiaridade com o problema investigado, enquanto a dimensão descritiva contribui para a caracterização do fenômeno e dos sujeitos envolvidos. Ainda de acordo com Gil (2008), a pesquisa de campo busca compreender o fenômeno investigado, a partir de dados obtidos diretamente no contexto em que ele ocorre, possibilitando maior aproximação com a realidade estudada e favorecendo uma análise mais aprofundada de suas características e particularidades.

Para sua implementação, a pesquisa contou com 8 professores(as) regentes, 4 professores(as) de apoio e 1 gestor(a) escolar, totalizando 13 participantes, selecionados a partir de critérios de inclusão que consideraram a atuação direta no processo de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ressalta-se que os(as) 4 professores de apoio atuam em turno integral, atendendo às necessidades dos(as) 8 professores(as) regentes.

O principal instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, realizada de forma presencial e por meio da plataforma *Google Meet*, de acordo com a disponibilidade dos participantes e mediante assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A técnica adotada mostrou-se adequada, por possibilitar a obtenção de informações detalhadas acerca da percepção dos(as) sujeitos(as) em relação aos aspectos investigados (Gil, 2008).

A escolha pela técnica de entrevista está fundamentada nos objetivos do

estudo, que buscam responder à seguinte questão de pesquisa: *Em que medida uma escola pública do município do Cabo de Santo Agostinho/PE proporciona espaços e práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas para estudantes com TEA?*

Os dados foram analisados com base na técnica de análise de conteúdo, conforme Bardin (2016), permitindo a organização e interpretação do material empírico, a partir da construção de eixos categóricos que serão apresentados no tópico dos resultados e discussão.

Os eixos categóricos foram construídos a partir da articulação entre categorias definidas com base nos referenciais teóricos (a priori) e categorias emergentes das falas dos(as) participantes (a posteriori), possibilitando a construção de uma leitura interpretativa do material, conforme orientações da Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016).

Esses eixos contemplaram aspectos relacionados à formação docente, às práticas pedagógicas, ao trabalho colaborativo, à concepção de acessibilidade no ambiente escolar bem como aos desafios e possibilidades para a promoção da inclusão de estudantes com TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados, realizada a partir da técnica de análise de conteúdo, possibilitou a organização dos resultados em quatro eixos temáticos: (I) formação e preparação docente para a inclusão; (II) práticas pedagógicas e trabalho colaborativo; (III) concepções de acessibilidade no ambiente escolar; e (IV) desafios e possibilidades para a promoção da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A coleta de dados foi viabilizada por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com 13 participantes, sendo: um(a) gestor(a) escolar, oito professores(as) regentes e quatro professores(as) de apoio da Educação Especial e Inclusiva. A partir desse procedimento, foi possível reunir informações relevantes que subsidiaram a sistematização e a organização dos eixos categóricos. Para a preservação do princípio da confidencialidade e do sigilo dos(as) participantes, optou-se por identificá-los(as) numericamente,

sendo denominados “Professor(a) Regente 1”, “Professor(a) de Apoio 1” e assim sucessivamente.

As análises a seguir são fundamentadas no aparato teórico-analítico de Günther (2017), Heredero (2010), Mantoan (2003), Sassaki (2010), Oliveira (2021), Pinheiro e Elali (2010) e Tuan (1980).

Eixo I – Formação e preparação docente para a inclusão

Neste eixo, são apresentados os achados da coleta de dados referentes à formação dos(as) profissionais participantes do estudo. O(A) gestor(a) escolar entrevistado(a) tem formação em Pedagogia, com pós-graduação em Libras e em Gestão Escolar. Dos(as) oito professores(as) regentes entrevistados(as), sete relataram possuir formação inicial predominantemente em Pedagogia; um(a) professor(a) tem formação em Magistério e Graduação em Administração. Os (As) professores(as) possuem especializações nas áreas de Psicopedagogia, Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado (AEE), Gestão Escolar/Coordenação Pedagógica, Psicomotricidade e Neuropsicopedagogia. Apenas um(a) professor(a) declarou não possuir especialização.

Esses dados revelam uma tendência significativa entre os(as) docentes pela busca por formações voltadas à compreensão da aprendizagem e à inclusão educacional, revelando o interesse em aprimorar suas práticas pedagógicas diante da diversidade presente nas salas de aula.

Dos(as) quatro professores(as) de apoio entrevistados(as), apenas o(a) Professor(a) de Apoio 1 tem curso superior – é graduado(a) em Pedagogia. Ele(a) demonstrou interesse em, posteriormente, realizar uma especialização em Educação Especial e Inclusiva. O(A) Professor(a) de Apoio 2 está cursando Pedagogia, enquanto as(os) Professores(as) de Apoio 3 e 4 têm apenas o ensino médio completo – estes(as) dois(duas) últimos(as) disseram que, no futuro, pretendem cursar Pedagogia.

A heterogeneidade na formação dos(as) professores(as) de apoio deixa evidente a ausência de qualificação adequada, aspecto que pode comprometer a efetividade das práticas inclusivas no contexto escolar, considerando que, para atender ao estudante da Educação Especial, são necessárias formação e base

teórica e metodológica na atuação. Os dados analisados neste eixo permitem compreender que, embora o(a) gestor(a) escolar e os(as) professores(as) regentes possuam formação em nível de licenciatura e especializações, tais formações, por si sós, não têm sido suficientes para garantir a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas de forma sistematizada no contexto escolar, conforme observam Mantoan (2003) e Sassaki (2010).

Quando questionado quanto à necessidade de se investir em formação continuada para atender a alunos(as) neurodivergentes, o(a) Professor(a) Regente 5 assim respondeu[3]: *Hoje sim. Mas, quando comecei, não. Acho que os municípios deveriam investir mais em formação nessa área, porque nem todo mundo chega preparado para trabalhar com esses estudantes. Mesmo com a graduação, deveria haver formação continuada, todos os anos, tanto para quem já atua quanto para quem está começando com os estudantes da educação especial*.

Vê-se que a ausência de formação específica e de experiência na área da Educação Especial por parte dos(as) professores(as) de apoio se configura como uma lacuna estrutural que impacta no processo da inclusão do(a) estudante com autismo, tornando-se questão limitadora na construção de estratégias pedagógicas que sejam planejadas intencionalmente e estejam alinhadas às necessidades educacionais desses estudantes. Essa realidade apresenta um distanciamento entre o discurso inclusivo e a realidade, comprometendo significativamente a efetivação das práticas pedagógicas na instituição.

Com o objetivo de aprofundar os dados coletados, serão discutidos no próximo eixo os achados referentes às práticas pedagógicas e à colaboração docente no contexto da inclusão escolar.

Eixo II – Práticas pedagógicas e trabalho colaborativo

Todos(as) os(as) professores(as) regentes entrevistados(as) reconhecem

[3] As falas dos(as) participantes foram transcritas *ipsis litteris*, a fim de manter sua fidedignidade discursiva, e com fonte em itálico, para fazer distinção entre as citações dos teóricos que amparam este estudo.

a importância da colaboração entre o(a) professor(a) regente e o(a) professor(a) de apoio para o êxito das práticas inclusivas. Em todas as turmas que possuem estudantes com TEA, há a presença de um(a) professor(a) de apoio.

A concepção de trabalho colaborativo apresenta diferentes interpretações, de acordo com Libâneo (2013), especialmente no que se refere ao planejamento ideal e ao planejamento real, o que se torna um desafio constante na Educação Inclusiva. O planejamento ideal corresponde ao que se projeta em termos de recursos, propostas pedagógicas, engajamento, participação e aprendizagem dos(as) estudantes. Já o planejamento real diz respeito ao que ocorre no cotidiano escolar, marcado por desafios, como a escassez de materiais e as limitações na articulação da equipe de professores (Libâneo, 2013).

Ao destacarmos a importância das adaptações e do olhar direcionado para o processo de aprendizagem do estudante com autismo, torna-se evidente a necessidade de uma perspectiva mais ampla sobre o trabalho colaborativo e seu papel fundamental no desenvolvimento desses estudantes.

O(A) Professor(a) Regente 1 destaca:*[...] nem sempre há apoio efetivo com a Professora de Apoio que auxilia os estudantes com autismo, pois muitos chegam sem conhecimento prévio sobre inclusão, o que dificulta o trabalho conjunto e sobrecarrega o regente.*

De forma semelhante, (o)a Professor(a) Regente 2 relata que:*[...] há uma parceria assimétrica, em que a Professora de Apoio é mais ouvinte, pois não tem muita experiência nem formação acadêmica para lidar com os direcionamentos pedagógicos.*

Mendes, Almeida e Toyoda (2011) ratificam que o trabalho colaborativo deve ser desenvolvido por meio da troca de experiências e do diálogo, com a finalidade de promover melhores formas de ensinar e organizar a rotina pedagógica dos(as) estudantes.

O(A) Professor(a) Regente 2 relata que os(as) Professores(as) de Apoio são responsáveis pela elaboração dos relatórios e do Plano Educacional Individualizado (PEI), os quais, segundo sua percepção, são produzidos de forma isolada, sem a consulta ou participação do(a) Professor(a) Regente. Do mesmo modo, o(a) Professor(a) Regente 4 também destacou essa fragilidade, ao mencionar a ausência de participação no processo de elaboração do Plano

Educacional Individualizado (PEI) e dos relatórios referentes aos(às) estudantes com TEA.

Os relatos apresentados evidenciam lacunas no processo pedagógico da instituição, especialmente no que se refere ao trabalho colaborativo entre os(as) profissionais envolvidos(as).

A ausência de diálogo entre professor(a) regente e professor(a) de apoio compromete a acessibilidade metodológica, visto que, feitas dessa forma, as adaptações pedagógicas são construídas sem intencionalidade e articulação, prejudicando o engajamento e o desenvolvimento social e cognitivo do(a) estudante com TEA.

Eixo III – Concepções de acessibilidade no ambiente escolar

Entendemos que, ao se abordar a acessibilidade, constrói-se um contexto que possibilita a criação de pontes para a efetivação da inclusão em seus diversos aspectos, uma vez que tornar o ambiente acessível implica garantir a permanência e a participação da pessoa no espaço, sem a imposição de barreiras. Nessa mesma direção, o(a) gestor(a) da unidade de pesquisa confirma sua compreensão de que a acessibilidade é um direito que vai além das barreiras físicas, implicando também a acessibilidade atitudinal e pedagógica.

O(A) gestor(a) relata que: *[...] a escola possui espaços adaptados (inclusive para mães cadeirantes) e que há iniciativas voltadas à conscientização e respeito às diferenças entre os estudantes.*

Sobre os espaços adaptados de que fala o(a) gestor(a), trata-se de rampa de acesso na entrada da escola, assim como ampla abertura nas entradas de salas e de banheiros, permitindo trânsito fácil para cadeirantes.

O(A) gestor(a) escolar reforça essa compreensão ao afirmar que, apesar das limitações estruturais, considera o ambiente acolhedor, com destaque para o acolhimento humano promovido por toda a equipe escolar. Ele(a) diz: *[...] acessibilidade vai além do espaço físico, é também atitudinal, o processo do acolhimento humano faz a diferença, os estudantes são bem recebidos, e os pais valorizam muito isso*.

Esse olhar para a acessibilidade deve ser multidimensional, pois

possibilita detalhar e identificar as barreiras de forma mais objetiva, para que se possa realizar a devida intervenção.

Segundo o(a) Professor(a) Regente 1:

> *Acessibilidade é a possibilidade de acesso a um lugar sem impedimentos que podem ser na estrutura ou nos meios pedagógicos, é facilitar a vida do estudante no ambiente escolar, garantindo acesso e condições adequadas, como rampas para cadeirantes. Envolve também sensibilidade e empatia*

Esse(a) mesmo(a) Professor(a) também destaca o olhar sobre a promoção da acessibilidade no ambiente escolar: *Tem alguns recursos, como professor de apoio, mas ainda falta sensibilidade e ações concretas. Muitas vezes o estudante apenas "está" na escola, sem participação efetiva*.

A fala do(a) Professor(a) Regente 1 vai ao encontro da abordagem apresentada por Mantoan (2003), sobre não se fazer inclusão apenas com a matrícula de estudantes com deficiência nas escolas comuns, mas com a transformação da escola, de sua organização, de seus métodos e de suas relações.

Já o(a) Professor(a) Regente 4 afirma: *[...] considero acessibilidade como proporcionar meios que possibilitem o acesso da pessoa a diversas oportunidades, sem haver restrições.*

Sobre o ambiente escolar, o(a) mesmo(a) Professor(a) 04 acrescenta: *[...] no meu ponto de vista, a escola não é acessível, pois estruturalmente não foi projetada com essa finalidade.*

Para o(a) Professor(a) Regente 5, acessibilidade é:*[...] o estudante ter acesso aos recursos de que precisa para se desenvolver melhor.* E continua:

> *[...] a estrutura física não é adequada, principalmente para cadeirantes, pois as salas são pequenas e, quando todos os estudantes estão presentes, mal sobra espaço. É preciso mover mesas e cadeiras para conseguir passar. Se houvesse um cadeirante, seria ainda mais difícil.*

Dialogando com a abordagem de Mantoan (2003), o(a) estudante não deve se adaptar à escola, mas a escola deve realizar adaptações e estar organizada para receber e ensinar a todos(as) os(as) estudantes de forma igualitária.

O(A) Professor(a) de Apoio 1 relata que compreende a acessibilidade como: *[...] o direito de todos participarem das atividades escolares, independentemente de suas limitações.*

Os aspectos comportamentais dos(as) estudantes com autismo estão relacionados à forma como o espaço escolar é organizado, vivenciado e utilizado por eles.

Eixo IV – Desafios e possibilidades para a promoção da inclusão

A principal dificuldade destacada pelo(a) Gestor(a) escolar é a falta de um professor na sala de recursos, o que limita o atendimento mais individualizado dos estudantes com TEA. Outro desafio mencionado pelo(a) Gestor(a) escolar se refere à resistência de algumas famílias em aceitar o diagnóstico e buscar acompanhamento especializado, o que compromete o avanço pedagógico e o processo de inclusão e da solicitação do(a) Professor(a) de Apoio para acompanhar o(a) estudante.

Embora se reconheça a importância do(a) Professor(a) de Apoio, reconhecemos o que diz Mantoan (2003) que defende que a atuação direta com o(a) estudante com deficiência deve ser do(a) professor(a) regente.

O(A) Professor(a) Regente 1 destacou em sua fala que: *[...] sem a parceria da família, fica difícil realizar a inclusão, muitas vezes, matriculam o estudante e não conversam com o professor para dialogar sobre ele".*

O(A) Professor(a) Regente 2 ressaltou que são muitos desafios, mas a família deve ser aliada e parceira. Ele(a) ainda relata que: *[...] tem crianças que tem um nível alto de autismo e que precisa de terapia e não fazem e os pais não buscam, pois acham que a escola é suficiente.*

Nessa perspectiva, Sassaki (2010) destaca que a parceria da família é essencial, pois a inclusão não se sustenta em ações isoladas executadas pela escola. Ela ocorre em colaboração e com diálogo permanente entre a família, realizando troca de informações sobre o(a) estudante.

O(A) Professor(a) Regente 3 destacou: *[...] a falta de recursos pedagógico como, brinquedos sensoriais, materiais concretos que sejam direcionados para esses estudantes autistas... [...] muitas vezes, improvisamos com caixas,*

produção artesanal quebra cabeça, jogo da memória.

Essa realidade se aproxima do que defende Mantoan (2003), ao afirmar que, para proporcionar Educação Inclusiva, não é necessário dispor de materiais sofisticados, mas de intencionalidade pedagógica e de práticas que favoreçam a inclusão de todos(as). A fala do(a) Professor(a) Regente 4 evidencia que a estrutura da escola é inadequada, pois as salas são quentes, pequenas e barulhentas, ou seja, um ambiente estressante tanto para o(a) professor(a) como para o(a) estudante autista.

O(A) Professor(a) Regente 5 afirmou que: *[...] a inclusão é desafiadora, pois estamos distantes em proporcionar um espaço totalmente inclusivo, pois a estrutura dificulta.*

Os comentários convergem para as impressões de Günther e Elali (2018), quando esses autores tratam da importância de um ambiente escolar acolhedor, uma vez que os elementos ambientais constituem fatores determinantes no comportamento do(a) estudante com autismo.

A percepção expressa pelo(a) Professor(a) Regente 4 vai ao encontro das análises de Freitas (2022), ao destacar que o chão da escola é onde se encontra a realidade das dificuldades existentes e da concretude do ato educacional. As condições apresentadas pelos(as) professores(as) denunciam um ambiente escolar fragilizado, que demanda uma reestruturação física e pedagógica, para que a inclusão seja efetivada de forma intencional.

O(A) Professor(a) de Apoio 4 relata: *[...] é muito desafiador trabalhar com estudantes com autismo sem ter experiência, no início fiquei perdida..., ainda estou me adaptando e aprendendo.*

Mantoan (2003) e Sassaki (2010) defendem que a formação docente é elemento essencial para a efetivação da Educação Inclusiva, pois ela subsidia as práticas pedagógicas e possibilita a acessibilidade metodológica e atitudinal.

À luz das contribuições dos autores nesta seção, entende-se que a concepção de Educação Inclusiva vai além da utilização de materiais pedagógicos sofisticados, exigindo práticas intencionais fundamentadas no diálogo e no trabalho colaborativo

A partir das dificuldades enfrentadas na efetivação da inclusão, apresentadas pelos(as) participantes da pesquisa, constituindo, portanto, os dados empíricos, cabe agora apontar possibilidades para a construção de

espaços e práticas pedagógicas na Educação Inclusiva, no contexto escolar.

O(A) Gestor(a) escolar apresenta compreensão de que o conceito de acessibilidade vai além da dimensão arquitetônica e reconhece a sua natureza atitudinal e pedagógica.

Essa percepção dialoga com a perspectiva apresentada por Mittler (2003), o qual afirma que, no campo da Educação Inclusiva, ainda são necessárias mudanças e reestruturações nas escolas, com o objetivo de assegurar o acesso de todos(as) a oportunidades educacionais de qualidade, incluindo a adequação da estrutura física, do currículo e das metodologias de ensino, de modo a torná-las acessíveis e inclusivas.

Os(As) professores(as) de apoio destacaram como principais barreiras aquelas relacionadas à falta de recursos materiais físicos, ausência de adaptações nas atividades e de comunicação efetiva entre eles e os(as) professores(as) regentes; percebem que a escola demonstra intenção de incluir, mas não dispõe de estrutura física e recursos pedagógicos para que a inclusão se efetive plenamente.

Mantoan (2003) destaca a importância da intencionalidade na Educação Inclusiva, ressaltando que, apesar das limitações de recursos pedagógicos nas escolas, a prática pedagógica não pode se sustentar apenas nesse fator; os recursos pedagógicos são necessários, sem dúvida, contudo, quando não há engajamento entre os(as) profissionais que participam do planejamento das aulas, a proposta da Educação Inclusiva não se concretiza com a intencionalidade requerida.

Pautando-se no desenvolvimento da construção de um ambiente escolar acolhedor que promova sensações positivas, Günther e Elali (2018) destacam a importância de se desenvolver um espaço que proporcione e possibilite segurança e sensação de pertencimento ao espaço. Observar o que pode ser ressignificado no ambiente escolar para promover a inclusão é um ponto essencial, já que, segundo Mantoan (2003), essa prática favorece a transformação de um fazer pedagógico tradicional em prática inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos representar, neste artigo, o desafio de investigar em que medida a escola participante da pesquisa proporciona espaços e práticas pedagógicas acessíveis e inclusivas para estudantes com autismo, segundo a percepção de seus(suas) educadores(as). Para tanto, tornou-se necessário recorrer aos fundamentos teóricos da Psicologia Ambiental, da Educação Inclusiva e de estudos sobre a influência dos espaços no contexto do indivíduo com TEA bem como às normativas que abordam a acessibilidade e a inclusão.

Para tal propósito, realizamos entrevistas com os(as) professores(as) regentes, os(as) professores(as) de apoio e com o(a) gestor(a) escolar, cujos relatos constituíram instrumento fundamental para a compreensão do que o estudo buscou investigar e compreender. Os resultados apontam que, embora a escola investigada apresente, em alguns achados, um discurso institucional alinhado aos princípios da Educação Inclusiva, ainda há lacunas na efetivação de um ambiente escolar que assegure acessibilidade arquitetônica, metodológica e atitudinal para estudantes com TEA.

Os dados, a partir das falas dos(as) participantes, permitem identificar que a formação dos(as) professores(as), especialmente dos(as) professores(as) de apoio, mostra-se insuficiente no processo formativo (graduação ou cursos na área), uma vez que suas experiências foram construídas, predominantemente, de forma empírica no cotidiano escolar. No que se refere à formação continuada, observa-se que alguns(mas) professores(as) regentes buscaram capacitação na área da Educação Especial, mas não houve formação específica voltada ao autismo, o que repercute diretamente na fragilidade da prática do trabalho pedagógico e na adaptação curricular.

A formação continuada dos(as) professores(as) é essencial, pois mesmo aqueles(as) que buscam qualificação e possuem saberes consolidados deparam-se com uma realidade em sala de aula que exige dedicação permanente, capacidade de realizar adaptações pedagógicas e compreensão dos diferentes contextos nos quais estão inseridos(as).

Observa-se que as estratégias inclusivas desenvolvidas no cotidiano escolar são realizadas com base no empirismo, o que aponta para a insuficiência de ancoragem teórica para as práticas pedagógicas. Soma-se a isso a ausência

de trabalho colaborativo entre professores(as) regentes e professores(as) de apoio, o que torna o fazer pedagógico fragmentado, ignorando-se o fato de que o planejamento de aula deve partir do diálogo para a construção coletiva de práticas pedagógicas que visem à melhoria do processo de ensino e aprendizagem e à construção do conhecimento dos(as) estudantes.

À luz da Psicologia Ambiental e dos aportes teóricos apresentados, os achados revelam a necessidade de reorganização do ambiente escolar, do fortalecimento da formação continuada e da consolidação de uma cultura de trabalho colaborativo entre os(as) professores(as), de modo que o diálogo sobre a inclusão seja construído de forma multidisciplinar direcionando para os aspectos da acessibilidade arquitetônica, metodológica e atitudinal, para que seja efetivada a permanência, a participação e a aprendizagem dos(as) estudantes no contexto escolar.

Como limitação do estudo, destaca-se a realização da investigação em uma única instituição de ensino e com um grupo específico de participantes, o que não permite generalizar os achados, pois cada instituição possui suas particularidades.

Além disso, os resultados foram construídos a partir das percepções dos(as) profissionais entrevistados(as), não contemplando diretamente as perspectivas dos(as) estudantes com TEA. Essas limitações não reduzem a relevância dos achados, mas indicam a necessidade de se ampliar a investigação para outras instituições e de se incluir a participação de outros(as) sujeitos(as).

O processo de efetivação da Educação Inclusiva no ambiente escolar com estudantes com TEA deve ser guiado pela intencionalidade pedagógica, uma vez que o autismo apresenta múltiplas particularidades que influenciam o processo de desenvolvimento do indivíduo e requerem um olhar holístico diante das necessidades educacionais. Faz-se necessária também a adaptação do ambiente escolar para acolher esses(as) estudantes de forma coerente com os pressupostos teóricos e com a legislação vigente. A inclusão no contexto escolar não deve ser restrita ao discurso, mas se materializar no fazer pedagógico em todas as dimensões do processo educativo.

REFERÊNCIAS

Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. (2025). *Decreto 12.686, de 20 de outubro de 2025*. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. https://www2.camara.leg.br/legin/fed/-decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-publicacaooriginal-176779-pe.html

Brasil. (2009). Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*, seção1 – pp. 3-4. Brasília, DF, 26 ago. 2009. https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.-jsp?jornal=1&pagina=3&data=26/08/2009.

Calaso, G. C. (2006). *Acessibilidade no ambiente escolar: reflexões com base no estudo de duas escolas municipais de Natal-RN*. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006. https://repositorio.ufrn.br/-server/api/core/bitstreams/6f44cab4-bb5f-4c13-9f66-250afe6d9d27/content.

Cavalcante, S., & Elali, G. A. (2011). *Temas básicos em Psicologia Ambiental.* Vozes.

Cavalcanti, A. A., & Galvão, C. (2007). Mobilidade. In: Cavalcanti, A. A., & Galvão, C. *Terapia ocupacional: fundamentação e prática*. Guanabara Koogan. pp. 427–434.

Freitas, M. C. (2022). *Deficiência e diversidades: educação inclusiva e o chão da escola*. Cortez.

Fontes, R. S. (2009). *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Junqueira & Marin.

Gibson, J. J. (1977) The theory of affordances. In: Shaw, R., & Bransford, J. (Eds.). *Perceiving, acting, and knowing*. Lawrence Erlbaum.

Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social* (6a. ed.). Atlas.

Günther, H. Affordances. (2017). In: Cavalcante, S., & Elali, G. A. (Orgs.). *Temas básicos em psicologia ambiental*. Vozes, 2017. pp. 21–27.

Günther, I., & Elali, G. A. (2018). Docilidade ambiental. In: Cavalcante, S., & Elali, G. A. (Orgs.). *Temas básicos em Psicologia Ambiental*. Vozes, 2018. pp. 47–58.

Heredero, E. S. (2010). A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. *Rev. Acta Scientiarum*, v. 32, n. 2, pp. 193-208.

https://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_-arttext&pid=S2178-52012010000200006.

Libâneo, J. C. (2013). *Didática* (2.a ed.). Cortez.

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* Moderna.

Mendes, E. G.; Almeida, M. A., & Toyoda, L. (2011). *Ensino colaborativo: um modelo de prestação de serviços de apoio à inclusão escolar*. EDUFSCar.

Mittler, P. (2003). *Educação Inclusiva: Contextos sociais*. Artmed.

Nunes, C., & Madureira, I. (2015). Desenho Universal para a aprendizagem: construindo práticas pedagógicas inclusivas. *Da Investigação às Práticas*, v. 5, n. 2, pp. 127-143. https://repositorio.ipl.pt/entities/-publication/c6c30e5b-617f-4b9a-82c6-ec9bd45c0a61.

Oliveira, A. F. T. M. (2021). *Autistas e os espaços escolares adaptados*. Mercado das Letras.

Pinheiro, J. Q.; Günther, H., & Guzzo, R. S. L. (Orgs.). (2006). *Psicologia ambiental: textos escolhidos*. Vozes.

Pinheiro, J. Q., & Elali, G. *Psicologia ambiental: conceitos, métodos e aplicações*. EDUFRN, 2010.

Pinheiro, J. Q. Behavior Setting. (2017). In: Cavalcante, S., & Elali, G. (Orgs.). *Temas básicos em Psicologia Ambiental*. Vozes. pp. 83–97.

Sassaki, R. K. (2010). *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. WVA.

Tuan, Yi-Fu. (1980). *Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente*. Difel.

Zerbato, A. P. (2018*). Desenho universal para aprendizagem na perspectiva da inclusão escolar: potencialidades e limites de uma formação colaborativa*. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. https://repositorio.-ufscar.br/items/09fabb30-82cf-439a-a06e-ddcf99d6be3c

Recebido: 10/05/2026
Aprovado: 28/08/2026