

ALTERIDADE E O ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TRANSTORNO DE ESPECTRO AUTISTA EM UNIDADES ESCOLARES MUNICIPAIS

OTHERNESS AND THE SUPPORT OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORD IN MUNICIPAL SCHOOLS

ALTERIDAD Y LA ATENCIÓN A ESTUDIANTES COM TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EM UNIDADES ESOLARES MUNICIPALES

Maria Eduarda Matos Diomedes

Licenciada em Pedagogia e Mestra em Estudos Antrópicos na Amazônia pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA). Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal (CCAST). E-mail: pedagogaeduardamatos@gmail.com | [Orcid.org/0009-0002-5951-7058](https://orcid.org/0009-0002-5951-7058)

Carlos José Trindade da Rocha

Professor pesquisador da Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Castanhal (CCAST), Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia (PPGEAA). Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC/PA). E-mail: carlosjtr0@gmail.com | [Orcid.org/0000-0001-5172-91](https://orcid.org/0000-0001-5172-91)

ABSTRACT:

This article presents a segment of a completed master's research that analyzes the perception and practice of otherness in the support of students with Autism Spectrum Disorder (TEA) in municipal schools. To this end, a qualitative approach was employed, with the application of questionnaires to nine teachers working in Specialized Educational Services (AEE). The data were analyzed using Giorgi's method. The results reveal that the teachers demonstrate commitment to otherness, linking it to interpersonal aspects and adaptive pedagogical strategies. Elements such as creativity, care, and psychological stimuli demonstrate sensitivity to the individual needs and education of students with TEA. It is concluded that there has been significant progress in inclusion within AEE, but the continuous need to improve pedagogical practices is highlighted to ensure effective education that goes beyond simply registering presence and promotes the full development of these students in the municipality's schools.

KEYWORDS: Otherness. Special education. Autism. Inclusion.

RESUMO:

Este artigo se apresenta como um recorte de pesquisa de mestrado concluída, que analisa a percepção e a prática da alteridade no atendimento a estudantes com Transtorno de Espectro Autista (TEA) em unidades escolares municipais. Para tanto, utilizou-se uma abordagem qualitativa, com aplicação de questionário a nove professores atuantes no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os dados foram analisados através do método Giorgi. Os resultados revelam que os professores demonstram comprometimento com a alteridade, vinculando-a a aspectos interpessoais e estratégias pedagógicas adaptativas. Elementos como criatividade, carinho e estímulos psicológicos, demonstram sensibilidade às necessidades individuais e à educação de alunos com TEA. Conclui-se que há progressos significativos na inclusão no AEE, mas destaca-se a necessidade contínua de aprimorar as práticas pedagógicas para garantir uma educação efetiva, que não se limite ao registro da presença, mas que promova o pleno desenvolvimento desses alunos nas unidades escolares do município.

PALAVRAS-CHAVE: *Alteridade. Educação especial. Autismo. Inclusão.*

RESUMEN:

Este artículo presenta un recorte de una investigación de maestría concluida, que analiza la percepción y la práctica de la alteridad en la atención a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en unidades escolares municipales. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo, con la aplicación de cuestionarios a nueve profesores que trabajan en la Atención Educativa Especializada (AEE). Los datos fueron analizados mediante el método de Giorgi. Los resultados revelan que los profesores demuestran compromiso con la alteridad, vinculándola a aspectos interpersonales y estrategias pedagógicas adaptativas. Elementos como la creatividad, el cariño y los estímulos psicológicos demuestran sensibilidad a las necesidades individuales y a la educación de alumnos con TEA. Se concluye que ha habido progresos significativos en la inclusión en la AEE, pero se destaca la necesidad continua de mejorar las prácticas pedagógicas para garantizar una educación efectiva, que no se limite al registro de la presencia, sino que promueva el pleno desarrollo de estos alumnos en las unidades escolares del municipio.

Palabras clave: *Alteridad. Educación especial. Autismo. Inclusión*

INTRODUÇÃO

A diversidade no contexto educacional contemporâneo impõe desafios significativos, especialmente no que se refere ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, a alteridade, entendida como a capacidade de reconhecer e respeitar a diferença do outro, emerge como um elemento central na construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo (Farinon, 2018).

No entanto, a realidade enfrentada por estudantes com TEA nas escolas municipais muitas vezes revela lacunas na compreensão da alteridade por parte dos profissionais envolvidos (Strieder, 2023; Dias, Hardoim; Arruda, 2022). Diante desse cenário, é crucial investigar como a alteridade é percebida e praticada no atendimento a estudantes com TEA, identificando obstáculos e propondo soluções que promovam uma abordagem mais inclusiva e efetiva".

Assim, propomo-nos a responder às seguintes questões de pesquisa: como se manifesta a alteridade no atendimento a estudantes com TEA? Quais são os principais desafios enfrentados pelos profissionais de educação nesse contexto? Como as práticas educacionais podem ser aprimoradas para promover uma alteridade mais efetiva no acolhimento de estudantes com TEA?

Portanto, este estudo visa analisar a percepção e a prática da alteridade no atendimento a estudantes com TEA em unidades escolares municipais, identificando os desafios enfrentados pelos profissionais e propondo estratégias para promover uma abordagem mais inclusiva e respeitosa. Ao compreender as nuances da alteridade nesse contexto específico, pretendemos contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais inclusivas e sensíveis às necessidades dos estudantes com TEA."

TRANSTORNO DO ESPECTO AUTISTA

Diante do contexto das lutas pela conquista de direitos dos educandos com deficiência, evidenciam-se discussões acerca do autismo e do movimento de inclusão escolar, que vem sendo consolidado e garantido por meio de instrumentos legais nos âmbitos municipal, estadual, federal e internacional.

Considerando o processo de inclusão escolar de todos os sujeitos na educação básica e em classe regular, bem como a inclusão escolar do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), é válido entender, como afirma Bezerra (2021), que o PAEE é formado por pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. Os sujeitos com autismo estão inseridos na categoria dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD), conforme indica também a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2018).

Atualmente, o autismo é conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), termo "espectro" utilizado por se tratar de uma condição que varia de pessoa para pessoa, podendo apresentar dificuldades na socialização e comunicação, além de seletividade de interesses (Gaiato, 2018). O autismo trata-se de um transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental, como classificado, bem como um transtorno que condiciona a existência de déficits persistentes que interferem na comunicação e na interação social em diversos contextos.

Além disso, os sujeitos podem apresentar padrões repetitivos e restritos especificados de acordo com a gravidade (Quadro 1), o que pode causar prejuízos nas relações de comunicação social e nos padrões repetitivos e comportamentais (Fernandes; Tomazellib; Girianellic, 2020).

Quadro 1 – Níveis de gravidade do TEA

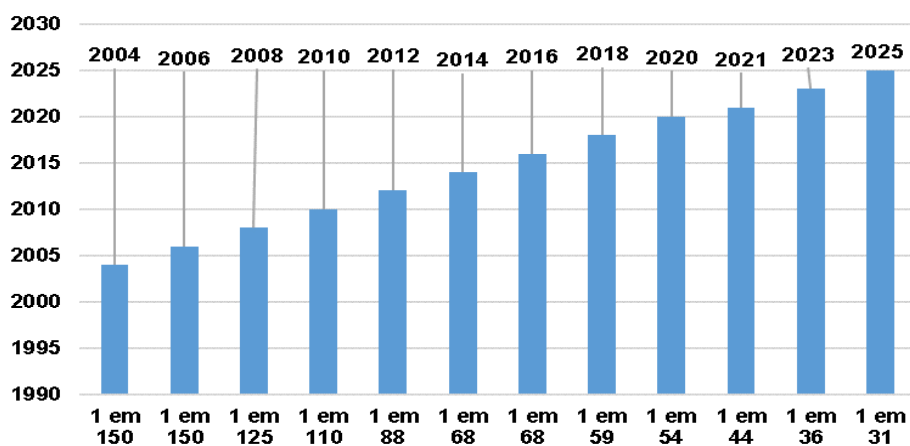
NÍVEIS	EXIGÊNCIA
1	Exigindo apoio
2	Exigindo apoio substancial
3	Exigindo apoio muito substancial

Fonte: (Fernandes; Tomazellib; Girianellic, 2020).

Ressalta-se que esses níveis e a gravidade do TEA estão atrelados à condição do neurodesenvolvimento, podendo sofrer alterações durante a vida da pessoa, conforme o apoio e a intervenção especializada recebidos, visto que esta condição é "incurável". Nesse sentido, o diagnóstico precoce contribui para a evolução e o tratamento das áreas comprometidas em função do transtorno, visando a sua inclusão no processo educacional.

Fernandes, Tomazelli e Girianelli (2020) ressaltam, portanto, que o diagnóstico é importante para delinear e planejar o tratamento da pessoa com autismo, além de possibilitar a busca de ajudas de custo do governo e dos convênios médicos. O diagnóstico realizado pela equipe especializada no atendimento representa uma iniciativa fundamental para que, no processo de inclusão, caiba à escola oferecer um prognóstico para a garantia do direito ao acesso à educação em classe comum da rede de ensino

Gráfico 1 – Prevalência de autismo nos EUA até 2025 (via CDC)



Fonte: CDC/EUA (2025).

O último relatório do CDC (2025) revela um aumento na prevalência de TEA nos EUA, atingindo 1 em cada 31 crianças de 8 anos (3,22%). O estudo, que analisou dados de 2014 em 16 regiões, mostra um crescimento em relação ao relatório de 2023 (1 em 36). A elevação da prevalência reflete um maior número de identificações e diagnósticos, e não necessariamente um aumento de novos casos.

O relatório mais recente do CDC (2025) aponta para uma diminuição na disparidade de gênero no diagnóstico de TEA nos EUA, com uma proporção de 3,4 homens para cada mulher, indicando um avanço na identificação em meninas. O estudo também revela variações na prevalência entre grupos étnicos, com asiáticos e

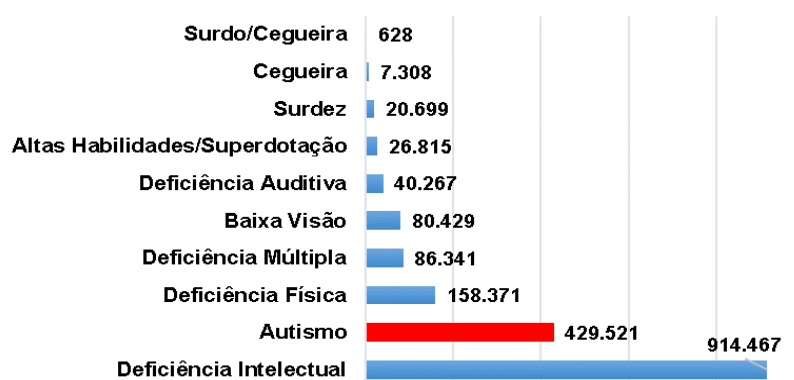
negros apresentando taxas mais altas que hispânicos e brancos. Especialistas atribuem o aumento geral da prevalência ao maior acesso à saúde e informação, especialmente entre as populações negra e hispânica. Políticas públicas locais de triagem e cobertura terapêutica também são apontadas como fatores relevantes para as taxas de diagnóstico.

Destaca-se, que no contexto do Brasil, a Lei nº 13.861/2019, ao incluir as especificidades referentes ao autismo nos censos demográficos, obrigou o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE a realizar o mapeamento sobre o autismo no Censo de 2020, que foi adiado para 2022 em razão da pandemia da COVID-19. Nesse sentido, os resultados divulgados entre os anos de 2022 e 2025 ainda são escassos. Com a nova prevalência, uma projeção equivalente para o Brasil indica que o país poderia ter atualmente cerca de 6,9 milhões de pessoas autistas, considerando a população brasileira atual estimada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) em 212,6 milhões de habitantes.

Para o censo atual, o IBGE (2022) incluiu oficialmente na pesquisa do Censo a pergunta acerca do autismo: “Já foi diagnosticado(a) com autismo por algum profissional de saúde?”. Ou seja, o autismo entra no radar das estatísticas como forma de mapear quantas pessoas podem ter e vivem com o transtorno. Portanto, este novo Censo é uma vitória importante que poderá nortear as políticas públicas diante de um quantitativo real.

O aumento significativo no número de matrículas de estudantes com deficiência em turmas regulares decorre da implementação de políticas legislativas e iniciativas do Governo Federal brasileiro, que intensificou seu foco no tema a partir de 2003. Segundo o Censo Escolar do Inep (2022), o número de matrículas de estudantes por tipo de deficiência em escolas regulares tem experimentado um crescimento gradual e significativo (Gráfico 2).

/Gráfico 2 – Matrículas no Brasil por tipo de deficiência



Fonte: INEP/Censo Escolar (2022).

Destaca-se que as matrículas de alunos com TEA foram a segunda maior nas escolas por tipo de deficiência, com cerca de 429.521 matrículas para esse público-alvo. Diante dessa complexidade, torna-se imperativo desenvolver abordagens pedagógicas que respeitem as singularidades desses alunos.

Esse fenômeno reflete a influência positiva do programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade” e das ações promovidas pelo “Programa de Implementação das Salas de Recursos Multifuncionais”, tendo em vista que essa tendência evidencia a educação especial como um componente essencial para complementar ou suplementar o processo educativo, assegurando, assim, a democratização social da educação para os educandos com deficiência (Diomedes, 2024).

Com base nos dados apontados, versa-se acerca do processo de inclusão da criança com autismo no contexto escolar, a fim de se compreender que é um desafio a ser superado na perspectiva do acesso e permanência na rede regular de ensino. Para Cabral, Falcke e Marin (2021), a escola de qualidade social deve promover a participação ativa da comunidade escolar, incluindo pais, alunos e outros membros, na construção de um ambiente inclusivo e acolhedor.

Nesse contexto, a formação de professores deve ser generalista, visando ao desenvolvimento de uma educação inclusiva alinhada com as propostas governamentais, de forma a garantir o acesso a uma estrutura de atendimento para os educandos público-alvo da educação especial em salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular (Rocha; Diomedes, 2024).

O enfoque acerca do processo de inclusão da criança com autismo no contexto escolar contemporâneo é sempre necessário, visto que é fundamental ponderar discussões em torno do papel da escola de maneira geral, de suas práticas pedagógicas, bem como da função da família para o seu sucesso escolar e social (Dias, Hardoim; Arruda, 2022).

ALTERIDADE NO CONTEXTO DO AUTISMO

Dentro do contexto escolar, a relação de alteridade para o desenvolvimento dos educandos com autismo torna necessária uma explanação do conceito de alteridade – *alter*, que, advindo do latim, significa o outro, ou *alteres*, provindo do verbo alterar (Araújo, 2020). Nessa perspectiva, pensar a diferença do outro abrange os seus aspectos positivos e negativos, a fim de se conceber a capacidade de se colocar no lugar do outro para a compreensão e o respeito. A aparente incongruência entre os sinais clínicos do autismo e a teoria psicanalítica que define a formação do sujeito a partir da interação com o Outro surge como um dilema fundamental.

Di Pietro e Bastos (2020) versam que a análise de comportamentos como a rejeição social, a dificuldade em separar o eu do outro, e as características da linguagem no autismo gera reflexões sobre a própria criação da alteridade nessas situações. A deficiência ou fraqueza na interação com o Outro questiona a base psicanalítica, que argumenta que essa relação é essencial para a formação da subjetividade. O desafio está em como manter a existência do sujeito autista dentro de um modelo teórico que assume a constituição do sujeito por meio dessa conexão com o Outro.

Ainda para os autores, os autistas protegem-se de uma presença insuportável, o que nos levou a formular a hipótese de que a alteridade concernente a eles seria a do humano próximo – em alemão, *Nebenmensch* – aquele que concede a ajuda alheia.

Assim, a posse pode afirmar de fato o Outro, mas no seio de uma negação da sua independência. “Eu penso” redundaria em “eu posso” – numa apropriação daquilo

que é, numa exploração da realidade. A ontologia como filosofia primeira é uma filosofia do poder. Apresenta-se desse modo que a posse na relação de alteridade entre os sujeitos pode ser capaz de representar uma relação perigosa, frente a uma apropriação na neutralização, onde os indivíduos pensam em si mesmos, estabelecendo o sentimento de poder sobre o outro.

O conceito de alteridade na atualidade assume um papel importante para evidenciar que as diferenças existentes na relação entre o “eu” e o “outro” são essenciais para o desenvolvimento de indivíduos com dificuldades na comunicação verbal e não verbal, como pessoas com TEA.

A inclusão, na perspectiva da educação especial para educandos com autismo, compreende a necessidade de reflexão sobre a prática pedagógica utilizada pelos educadores ao acolher suas especificidades no ensino regular, haja vista o provimento de medidas inclusivas, a fim de oportunizar o uso de estratégias e metodologias para um currículo mais acessível a todos os estudantes. A dimensão de inclusão no espaço educacional proporciona a valorização da diversidade, não apenas dos educandos com TEA, mas de todos, para que se possa promover a participação e o respeito às diferenças dos sujeitos envolvidos no processo educativo, desenvolvendo as potencialidades e competências de todos (Rocha; Diomedes, 2024).

Para o ensino dos alunos com autismo, esse processo de inclusão é fundamental para o desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Além disso, o delineamento no diagnóstico do educando com TEA representa uma condição importante para possibilitar o planejamento na atuação do educador, na adaptação curricular e na solicitação do provimento dos seus direitos essenciais, além das medidas de cunho oferecidas pelo Estado. Pois, “para a criança entrar na inclusão de alunos na escola, o diagnóstico também é importante. As crianças com autismo têm direito a ter um auxiliar especialista em sala de aula” (Gaiato, 2018, p. 49).

O processo de inclusão dos educandos com autismo está diretamente associado à alteridade, para além da participação conjunta do Estado na garantia dos direitos, da escola na flexibilização do currículo e da família na abertura para a aceitação do diagnóstico.

Cheron, Zanella e Moya (2019) evidenciam acerca da realidade da alteridade do indivíduo, definindo que:

A chamada ética da alteridade ancora-se na emancipação e na autonomia do sujeito, na solidariedade e na justiça que se manifestam nas conjunturas materiais, nas práticas sociais e nas necessidades dos que sobrevivem à margem do sistema econômico. Quando o “eu” se relaciona com o “outro”, orientado pelos parâmetros éticos de reconhecimento e respeito a esse outro, o indivíduo define a si próprio e, simultaneamente, estabelece parâmetros éticos para a cidadania, exercendo seu direito a ter direitos e reconhecendo no outro um sujeito dos mesmos direitos (Cheron; Zanella; Moya, 2019, p. 709).

A partir das vivências mediadas e construídas positivamente entre os sujeitos, estabelece-se uma alteridade capaz de oportunizar a troca de significados e afeição entre os indivíduos, possibilitando e estimulando a reorganização das interações e do

fluxo de comunicação entre os sujeitos autistas e as pessoas que estão em seu convívio social. Desse modo, a importância da relação educador-educando deve basear-se em uma educação que utiliza como elemento fundamental o respeito às diferenças e que, valorizando as especificidades de cada sujeito dentro do processo de aprendizagem, reconhece a alteridade presente no âmbito escolar como subsídio para uma perspectiva dialógica de educação.

Nesse direcionamento da pessoa com autismo, identifica-se que há casos particulares de pessoas autistas em que se aponta para um comprometimento na comunicação por meio da relação de alteridade. Conforme Rocha e Diomedes (2024),

A alteridade desempenha um papel crucial não apenas na compreensão da condição em si, mas também na maneira como os indivíduos com TEA são percebidos, compreendidos e integrados na sociedade. Portanto, a alteridade não representa uma condição a ser possuída, mas constitui uma ferramenta crucial para a compreensão da diversidade humana (Rocha; Diomedes, 2024, p. 3).

Alguns casos particulares existentes entre os sujeitos autistas em relação à percepção do outro podem evidenciar problemas na linguagem e na alteridade inter-relacionadas entre o eu e o outro. Infere-se que, ao se refletir sobre a educação especial na perspectiva da alteridade, percebe-se que o objetivo central das escolas regulares deve, portanto, caracterizar-se pela garantia de direitos de acesso e permanência aos sujeitos, visto que, ao se trabalhar com a diversidade, o respeito às particularidades do outro seria capaz de promover espaços educacionais acolhedores que contribuiriam para a execução de estratégias pedagógicas dentro da realidade de inclusão de alunos diagnosticados com autismo.

Assim, a escola representa um espaço fundamental para as interações sociais entre os sujeitos envolvidos no processo da alteridade no ensino e aprendizagem das pessoas com TEA, pois este ambiente é importante para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, a fim de potencializar sua aprendizagem e socialização.

METODOLOGIA

O interesse em desenvolver um estudo a respeito da alteridade e o atendimento de estudantes com TEA em unidades escolares nos leva à escolha de uma abordagem qualitativa de investigação científica, uma vez que o objeto de nosso estudo comporta elementos subjetivos e interpretativos, não mensuráveis. Tomamos como referências os autores Patias e Honendorff (2019) para justificar a opção pela abordagem supracitada.

A pesquisa qualitativa, em sua essência, é baseada na subjetividade. Alguns paradigmas, principalmente pós-positivistas, defendem ser necessário algum controle desta subjetividade, enquanto outros (e.g., construtivistas) indicam que não há como evitar ou controlar totalmente a subjetividade, sendo o/a pesquisador/a um/a coconstrutor/a de significados junto ao/s indivíduo/s pesquisado/a/s (Patias; Honendorff, 2019, p. 4).

As bases de dados consultadas foram a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e a Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), utilizando descritores como: autismo, alteridade, escolas e suas possíveis combinações. Estabeleceram-se como critérios de inclusão: artigos dos últimos sete anos (2018 a 2024), nacionais, disponíveis gratuitamente em português nas referidas bases de dados, entre outros tipos de documentos, como anais de eventos e censos demográficos. Excluíram-se artigos incompletos ou que não responderam ao objeto de pesquisa.

Os dados foram coletados em escolas públicas municipais de Castanhal, no Estado do Pará. Os instrumentos utilizados foram observações não participantes e questionários via Google Forms aplicados a nove professores denominados sequencialmente como “Professores de AEE” (PAEE01, PAEE02, ..., PAEE09).

A inclusão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) neste estudo justifica-se pela necessidade de assegurar a autonomia e o respeito aos participantes, garantindo sua participação voluntária e informada. Além disso, o TCLE cumpriu o papel de resguardar os direitos dos participantes, promovendo a transparência e a ética na condução da pesquisa.

A análise dos dados coletados foi efetuada através do método de Giorgi que, conforme mencionado por Barbosa (2022), é uma abordagem particular para a interpretação de dados em estudos fenomenológicos. Inicialmente, foi feita uma leitura repetida do conteúdo coletado para a identificação das unidades significativas, que foram aquelas que tiveram significado para os objetivos do estudo e que revelaram a essência do fenômeno analisado. Em uma etapa subsequente, as unidades de significado foram organizadas com base em suas semelhanças, formando, assim, as categorias de análise.

ALTERIDADE NA ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM TEA

Nesta seção, descrevemos os resultados dos instrumentos de coleta de dados aplicados aos professores do AEE de escolas da rede pública municipal investigada. Como recorte de uma pesquisa maior de mestrado em andamento, analisamos o seguinte questionamento realizado: Q1) Como têm utilizado em sua prática educacional pedagógica aspectos de alteridade no processo de escolarização de alunos com TEA? A Figura 1, ilustra o que os professores PAEE01, PAEE02 e PAEE03 relataram:

Figura 1 – Respostas dos professores PAEE01, PAEE02 e PAEE03 para Q1.

PAEE01: Repensando sempre as estratégias pedagógicas para conscientização de todos os profissionais do âmbito escolar de forma significativa para escolarização inclusiva, com todos os colaboradores.

PAEE02: Realizo momentos de escuta para poder traçar estratégias com a participação colaborativa dos profissionais no acompanhamento com TEA.

PAEE03: Procuro estar sempre informada realizando cursos e capacitação humanizada em minha prática, possibilitando as famílias atendidas melhor intervenção.

As narrativas dos professores PAEE01, PAEE02 e PAEE03 destacam a importância da reflexão contínua sobre as estratégias pedagógicas para conscientizar todos os profissionais no contexto escolar, auxiliando no processo de escolarização dos estudantes.

Sob a perspectiva da alteridade, envolvem aspectos de respeito à diversidade e à compreensão das necessidades individuais apontados pelo PAEE01. Sua concepção apresenta iniciativas louváveis, com ênfase na conscientização de todos os profissionais que demonstram um comprometimento com a construção de uma cultura inclusiva nas escolas em que trabalham.

Conforme Dias, Hardoim e Arruda (2022, p. 13), estas iniciativas “podem ser articuladas, programadas e estruturadas para se tornarem programas de espaços formativos e compartilhamento de saberes”, almejando sempre a qualidade de vida e de aprendizagem do estudante com TEA no contexto escolar.

A realização de momentos de escuta evidenciada pelo PAEE02 destaca a importância de ouvir o outro quanto às experiências profissionais que acompanham os estudantes com TEA, promovendo uma abordagem mais colaborativa. O PAEE03 destaca a necessidade de investimento em formação contínua, por meio de cursos e capacitações voltados para relações humanas, revelando um esforço em aprimorar constantemente as práticas pedagógicas e alinhando-as a uma intervenção mais eficaz.

No entanto, consideramos que a expressão “melhorar a participação e o trabalho colaborativo” poderia ser mais específica; definir critérios mensuráveis poderia fornecer uma avaliação mais precisa do impacto das estratégias adotadas. Seria relevante mencionar quais teorias pedagógicas ou abordagens específicas fundamentam as estratégias propostas, fortalecendo a fundamentação teórica em sua narrativa. A inclusão de dados ou resultados concretos, quando possível, proporcionaria uma dimensão mais prática e evidências tangíveis do impacto das estratégias implementadas.

As narrativas dos professores PAEE01, PAEE02 e PAEE03, apesar da falta de alguns aprofundamentos, refletem um comprometimento positivo com a alteridade e a inclusão, mas aprimoramentos podem ser realizados, especialmente no que diz respeito à explicitação de resultados práticos para respaldar as estratégias propostas.

Nesta direção, ilustramos as respostas dos professores PAEE04, PAEE05 e PAEE06 para Q1 (Figura 2):

Figura 2 – Respostas dos professores PAEE04, PAEE05 e PAEE06 para Q1.

PAEE04: Estratégias, criatividade, carinho, estímulos psicológicos, paciência e amor como contribuição no processo de escolarização.

PAEE05: Através de orientações aos profissionais e familiares, favorecendo a participação dos estudantes com TEA; produção de recursos que auxiliem sua aprendizagem em sala de aula comum.

PAEE06: Com orientações quanto as estratégias pedagógicas para atender os estudantes considerando suas diversidades e características de aprendizagem.

Fonte: Coleta de dados dos autores (2024).

Estes professores ressaltam a importância de estratégias como criatividade, carinho, estímulos psicológicos, paciência e amor no processo de escolarização de estudantes com TEA, à luz da alteridade, que se refere ao respeito e consideração pelas diferenças individuais. A inclusão de palavras como carinho, paciência e amor destaca-se, pois se alinha com a necessidade de considerar as emoções e características individuais dos estudantes com TEA.

Para Rocha (2021a; 2021b), há demandas de formação ao *homo creare experimentalis*, ou seja, aquele sujeito que desenvolve processos de imaginação com criatividade e autonomia, envolvendo a resolução de problemas propostos em contornos de atividades investigativas. Além disso, nessa perspectiva, permitem-se atos criativos à ação de ensino e aprendizagem entre professores e alunos.

A referência do PAEE04 à orientação tanto a profissionais quanto a familiares indica uma compreensão da importância da colaboração entre a escola e o ambiente familiar para o sucesso do processo de escolarização. O reconhecimento da necessidade de produção de recursos e orientações pedagógicas manifestada pelo PAEE05 indica um esforço para adaptar o ambiente escolar às necessidades do TEA.

Ressalta-se que termos como “criatividade e estímulos psicológicos” são conceitos amplos e podem carecer de especificidade. Certamente, a abordagem da criatividade e dos estímulos psicológicos é vasta e multidisciplinar. Os resultados encontrados neste estudo apontam para a necessidade de uma mudança educacional que contemple um ensino real e efetivo para os estudantes com deficiência, um modelo de política, uma escola e uma prática pedagógica pautada na escuta desses alunos, dando a eles o protagonismo, de modo que as decisões sobre as propostas pedagógicas não sejam tomadas a priori, mas sim construídas na escuta desses alunos.

Embora os professores demonstrem uma abordagem sensível, como ratificada pelo PAEE06, a especificidade das estratégias, a fundamentação teórica e a apresentação de resultados práticos são áreas que podem ser aprimoradas para fortalecer a proposta do trabalho com alunos com TEA que se aproximem da alteridade e da inclusão. Percebe-se que a criatividade é influenciada por uma interação complexa de fatores psicológicos, sociais e biológicos. Estímulos psicológicos adequados, como autonomia, desafios significativos e apoio social, podem desempenhar um papel crucial no desenvolvimento e na expressão da criatividade em diferentes contextos, desde o educacional até o organizacional.

Assim, o uso de atividades de imaginação e criatividade em alunos com TEA apresenta processos significativos para esses alunos. Ademais, aponta-se que as decisões sobre as propostas pedagógicas não podem ser tomadas a priori, mas sim construídas na escuta desses alunos. A Figura 3, aponta para essa direção.

Figura 3 – Respostas dos professores PAEE07, PAEE08 e PAEE09 para Q1.

PAEE07: Primeiro construindo vínculo e a elaboração de estratégias de ensino.

PAEE08: Procuro conhecer o aluno, traçar um plano de atendimento dentro das especificidades pedagógicas do aluno.

PAEE09: O aluno com TEA precisa de muitos estímulos, nesse sentido estamos trabalhando na perspectiva de incentivar as suas habilidades.

Observa-se pelas respostas dos professores a relevância de estratégias como inventividade, afeto, apoio psicológico, tolerância e amor durante o AEE de alunos com TEA. Isso se relaciona com a ideia de alteridade, que diz respeito ao reconhecimento e à valorização das diferenças individuais. A inclusão de termos como afeto, tolerância e amor ressalta a importância de levar em conta as emoções e particularidades desses estudantes.

Rocha (2021a; 2021b) propõe a formação no *Homo creare experimentalis*, ou seja, do indivíduo que desenvolve habilidades de imaginação, autonomia e criatividade ao lidar com a resolução de problemas de forma investigativa.

A menção do PAEE07 à orientação para vínculos e estratégias de ensino, demonstra uma percepção da importância da parceria entre a escola e a família para que o processo educacional seja bem-sucedido. A capacidade de elaborar materiais e diretrizes pedagógicas e aos estímulos de habilidades, indicadas pelos PAEE08 e PAEE09, refletem um empenho em adaptar o ambiente escolar às necessidades de alunos com TEA.

Apesar de os professores apresentarem uma postura atenta, a especificidade das técnicas, a base teórica e a exibição de resultados práticos são aspectos que podem ser melhorados para reforçar as propostas de AEE com estudantes com TEA, visando à alteridade e à inclusão.

Cheron, Zanella e Moya (2019) ainda evidenciam que a alteridade se ancora na emancipação e autonomia do sujeito, na solidariedade e na justiça, parâmetros éticos de reconhecimento e respeito ao Outro; corroborando com Rocha e Diomedes (2024) em que a alteridade concebe um comprometimento com uma educação inclusiva e personalizada, respaldada por estratégias adaptativas que visam explorar e desenvolver as habilidades individuais dos alunos com TEA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo do presente estudo, conclui-se que a pesquisa oferece uma visão importante sobre a integração de alunos com TEA nas escolas públicas de Castanhal, Pará. Os professores investigados destacam o engajamento com a diversidade e a inclusão no AEE, sublinhando o relacionamento interpessoal e a necessidade de adaptar as metodologias de ensino às particularidades do TEA. Métodos como a reflexão constante, a escuta atenta e o investimento em formação foram destacados como práticas para atender às necessidades dos alunos.

Os achados também indicam a urgência de melhorar as metodologias de ensino, detalhando estratégias, bases teóricas e a apresentação de resultados práticos, com o objetivo de fortalecer o trabalho com alteridade junto aos alunos com TEA, promovendo uma educação que facilite o desenvolvimento e a inclusão real. A pesquisa indica que, apesar dos progressos significativos na inclusão, a constante evolução das práticas no AEE é essencial para assegurar uma educação de qualidade para todos os estudantes.

Identificaram-se desafios enfrentados pelos professores, sugerindo processos criativos investigativos para incentivar uma abordagem inclusiva e respeitosa com o Outro. Ao analisar os aspectos da diversidade neste contexto, este estudo pode ajudar na formulação de políticas e práticas educacionais mais adaptadas às demandas dos alunos com TEA em unidades escolares municipais.

Agradecimentos

Ao apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia. Ao meu orientador Professor Dr. Carlos Rocha.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, Cláudio Romero Pereira de. O Que Dizer sobre a Alteridade em Vygotsky e em Lévinas: Sera Possível um Diálogo?. **Id on Line Rev.Mult. Psic.**, v.14, n.53, p. 823-834, 2020. DOI: 10.14295/online.v14i53.2910

BARBOSA, C. G. Considerações sobre o método fenomenológico de Amadeo Giorgi: Alcances e limites. **PLURAL - Revista de Psicologia UNESP Bauru**, [S. l.], v. 1, p. e022016, 2023. DOI: 10.59099/prpub.2022.9. Disponível em: <https://revistaplural.emnuvens.com.br/prp/article/view/9>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BEZERRA, G. F. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva: por uma (auto)crítica propositiva. **Roteiro**, [S. l.], v. 46, p. e24342, 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.24342. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/24342>. Acesso em: 27 mar. 2025.

BRASIL. **Lei 13.861** de Junho de 2019. Altera a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13861.htm. Acesso em: 14 de março de 2025.

CABRAL, Cristiane Soares.; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, v.27, e0156, p.493-508, 2021. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0156>

CDC, Agency for Toxic Substances and Disease Registry. **CDC/ATSDR SVI 2024 documentation. Atlanta, GA:** US Department of Health and Human Services, CDC; 2025. Disponível em: <https://atsdr.cdc.gov/place-health/php/svi/svi-data-documentation-download.html>

CHERON, Cibele.; ZANELLA, Cristine Koehler.; MOYA, Mauricio Assumpção Moya. Ética, alteridade e autocomposição: Um referencial de manejo dos conflitos em prol da emancipação dos indivíduos. **Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, v. 12, n. 3, p. 697-723, 2019.

DIOMEDES, Maria Eduarda Matos. **Macroindicadores qualitativos de inclusão e a alteridade na escolarização de estudantes com TEA**. 131f. (Mestrado). Universidade Federal do Pará. Programa de pós-graduação em estudos antrópicos na Amazônia. Castanhal, 2024.

DI PIETRO, Andréa.; BASTOS, Angélica. A Alteridade no Autismo: do Próximo ao Outro de Síntese. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 36, e3648. 2020 DOI: <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3648>

DIAS, C. M. S. L.; HARDOIM, E. L.; CECCONELLO, M. dos S.; ARRUDA, R. S. de. Indicadores qualitativos na escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista no contexto da educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e26/1–22, 2022. DOI: 10.5902/1984686X68038.

FARINON, Mauricio João. Alteridade e educação. **Cadernos de pesquisas**, v.48 n.167 p.130-135. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gPzBhk8NrBGh4ZczmV8MtYf/?lang=pt&format=pdf>

FERNANDES, Conceição Santos.; TOMAZELLIB, Jeane.; GIRIANELLIC, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia**, v. 31, e200027, 2020. <https://doi.org/10.1590/0103-6564e200027>

GAIATO, Mayra. **S.O.S. autismo:** guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista. São Paulo: nVersos, 2018.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). **Censo Demográfico 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**, 2022. Brasília: MEC, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os Direitos das Pessoas Com Deficiência**. 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Projeção censitária**. Genebra: OMS, 2020.

PATIAS, Naiana Dapieve.; HOHENDORFF, Jean Von. Critérios de qualidade para artigos de pesquisa qualitativa. **Psicol. estud.**, v. 24, e43536, 2019. Doi: 10.4025/psicoestud.v24i0.43536

ROCHA., Carlos José Trindade da. Desenvolvimento profissional docente e a formação do homo creare experimentalis. **Revista Teias**, 22 (65), 337–349, 2021a <https://doi.org/10.12957/teias.2021.50913>

ROCHA, Carlos José Trindade da. Desenvolvimento profissional docente e formação do sujeito criativo investigativo de acordo com a base nacional comum curricular para o ensino de ciências. **Rev. Bras. Educ.** n. 5, 26, v. 26S. e260063, 2021b. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260063>

ROCHA, Carlos José Trindade da.; DIOMEDES, Maria Eduarda Matos. Além do Espectro: Educação para a alteridade na inclusão do autismo. **Cadernos Cajuína**, v. 9, p. e249332, 2024. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i3.298>

STRIEDER, Raquel Inês. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista em escolas municipais. **Rev. Psicopedagogia**, v. 40, n. 122, p.191-203, 2023. DOI: 10.51207/2179-4057.20230017