

Secretaria Municipal  
de Educação de São Paulo

# **Transtorno do Espectro Autista**

## **POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

2ª edição



**PREFEITURA DE  
SÃO PAULO**



# **PREFEITURA DE SÃO PAULO**

## **Prefeitura de São Paulo**

Ricardo Nunes

Prefeito

## **Secretaria Municipal de Educação**

Fernando Padula

Secretário Municipal de Educação

Ronaldo Tenório

Secretário Executivo

Samuel Ralize de Godoy

Secretário Adjunto de Educação

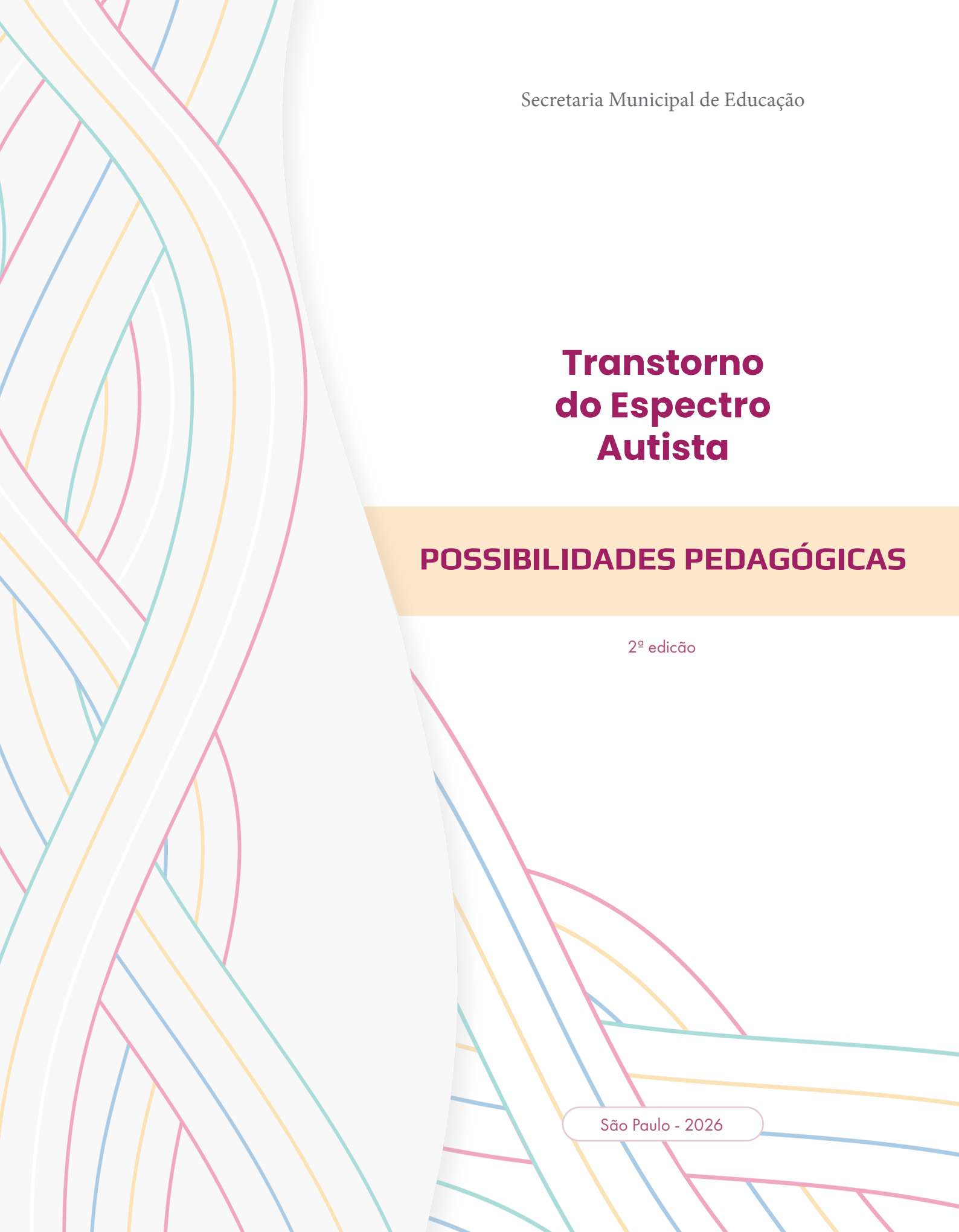
Fabiana Maia Siqueira Morone

Chefe de Gabinete

Sueli Mondini

Chefe da Assessoria de Articulação

das Diretorias Regionais de Educação - DREs



Secretaria Municipal de Educação

# **Transtorno do Espectro Autista**

## **POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS**

2ª edição

São Paulo - 2026



## PREFEITURA DE SÃO PAULO

### COORDENADORIA PEDAGÓGICA - COPED

Lucimeire Cabral de Santana - Coordenadora

### Divisão de Educação Especial - DIEE

Camila Ramos Franco de Souza - Diretora

### EQUIPE TÉCNICA - DIEE

Aldeis Paula de Almeida  
Ana Claudia dos Santos Camargo  
Anelcina Augusta Trigueiro Gomes de Melo  
Claudia Cristina de Oliveira Pereira  
Dinorah Aparecida Lopes Guimarães - estagiária  
Helder Ribeiro de Sousa  
Karen Paula Monteiro Novas de Andrade  
Lorena Beatriz Henrique de Souza  
Luciana Xavier Ferreira  
Maria Cristina Torres David Vieira  
Marineusa Medeiros da Silva  
Renata Dora Cantarim  
Rosele Barbato de Oliveira  
Roseli de Brito Cabral  
Soraia Aparecida Cruge Morales Sena  
Susan Carolina Amorim de Castro  
Thais da Cruz Heer

### Grupo de trabalho sobre Transtorno do Espectro Autista - GT TEA (2025-2026)

Claudia Cristina De Oliveira Pereira (DIEE); Diane Sabrina Martins Dos Santos (CEFAI DRE Itaquera); Helder Ribeiro De Sousa (DIEE); Jéssica Carla Braga Antunes (CEFAI DRE Guaianases); Joice Pereira Perez (CEFAI DRE Pirituba/Jaraguá); Karina Courel Mauricio (CEFAI DRE Freguesia/Brasilândia); Luciana Xavier Ferreira (DIEE); Paloma Roberta Fermio (CEFAI DRE São Miguel); Patricia Cesar Gonçalves (CEFAI DRE Campo Limpo); Priscilla Mab Conti Miranda (CEFAI DRE Ipiranga); Rosana Kelly Baldan (CEFAI DRE Ipiranga); Susan Carolina Amorim (DIEE); Thiago Fernandes Teixeira Da Silva (CEFAI DRE Pirituba/Jaraguá).

### Leitores críticos - COPED

Divisão de Currículo - DC; Divisão de Ensino Fundamental e Ensino Médio - DIEFEM; Divisão de Educação Infantil - DIEI; Divisão de Educação de Jovens e Adultos - DIEJA.

### Leitores críticos - Equipes CEFAI

#### DRE Butantã

Coordenador do CEFAI: Daniel Damião da Silva  
Equipe: Adriana Costa; Andrea Fonte Vieira; Andreia Rodrigues da Rocha; Angelica Aparecida Jaques de Avelar; Carolina Martelini da Silva; Claudia Celebroni; Giovanna Baldini Beraldo; Joice Daniela Rodrigues; Juliana Eiras Burgiaca; Luciana Inforsari dos Santos; Sheila Honoria Correa; Viviane Pereira do Nascimento.

#### DRE Campo Limpo

Coordenadora do CEFAI: Eliane Maria Domingues Nascimento  
Equipe: Andrea Felix da Silva; Andreia Oliveira de Andrade; Carolina de Freitas Sousa dos Santos; Cristiane Hastumi Nakano; Daniela Honorato Costa de Souza; Edinamar de Oliveira Alves; Eveline Oliveira da Silva; Isis Oliveira de Sousa; Islanne Ariel Marinho Ferreira Rufino; Joice Barbosa de Araujo; Juliana de Souza Braga; Juliana Lopes de Sousa; Kelly Almeida Santos; Luana Cristina Pereira Nascimento; Luciana Ferreira de Santana Lucas; Luciana Ferreira Dias; Marcia Balieiro da Silva; Monica Cristina Maran Jureidini; Nildete Santos de Paulo; Nivea Mesquita Ferreira Marques; Patricia Cesar Gonçalves Pereira; Priscilla Ribeiro Cassimiro; Rozália Rafael de Souza; Vera Lucia Barbosa Itino; Viviane Maria Eiras Praxedes; Wesley Luna de Araújo.

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica.

Transtorno do espectro autista : possibilidades pedagógicas. –  
2. ed. – São Paulo : SME / COPED, 2026.  
56 p.

#### Bibliografia

1. Educação especial. 2. TEA – Transtorno do espectro autista.  
I. Título.

CDD 371.9



Qualquer parte desta publicação poderá ser compartilhada (cópia e redistribuição do material em qualquer suporte ou formato) e adaptada (remix, transformação e criação a partir do material para fins não comerciais), desde que seja atribuído crédito apropriadamente, indicando quais mudanças foram feitas na obra. Direitos de imagem, de privacidade ou direitos morais podem limitar o uso do material, pois necessitam de autorizações para uso pretendido.

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em conformidade à Lei nº 9.610/1998, reconhece a especial proteção aos direitos autorais, mediante autorização prévia e expressa do detentor da obra. No caso de eventuais desconformidades, reitera o compromisso de diligentemente corrigir inadequações. Consulte material disponibilizado em:

[educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br](http://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br)

### **DRE Capela do Socorro**

Coordenadora do CEFAl: Celia da Silva

Equipe: Cristiane Aparecida Vicente Mota; Elizangela Silva Souza; Fernanda Aline de Oliveira; Giovana da Costa Procópio Custódio; Karina de Jesus Menezes; Miriam Syzue Murakami; Nilcea Ferreira Pinto; Priscila Rodrigues de Almeida; Rute Santos Queiroz.

### **DRE Freguesia/Brasilândia**

Coordenadora do CEFAl: Izabel Cristina da Silva Fortin

Equipe: Ana Aparecida Rodrigues; Caroline Marchetti Batista; Elisangela Aparecida Rodrigues Martins; Flavia Augusto; Gabriela Garcia Jimenez; Julia Trigueiro Gomes; Karina Courel Mauricio; Lays Cristina Lancellotti Pinto; Maquir Dulcemar de Jesus Santos; Maria Aparecida Pereira de Castro Augusto; Marina Basques Masella; Milene Otávia Oliveira Diniz Bertolli; Priscila Aparecida Paiva Carvalho; Renata Santos Gimenes; Rosilane Araújo Diniz Almeida; Simone Lucia Casetta Rausch de Souza.

### **DRE Guaianases**

Coordenadora do CEFAl: Gislaine Batista da Silva Rodrigues

Equipe: Andréia Passareli de Jesus; Catia Cilene Gasparini Costa de Oliveira; Celina Alves Ferreira de Queiroz; Cintia Regina Secario de Oliveira; Cristiane Martins Soares; Daniele Silva Fenandes; Danila dos Santos Batista Chaves; Edneia Barbosa Santana Oliveira; Fernanda Braga Bezerra; Ivonete de Melo; Jéssica Carla Braga Antunes; Luciana Aparecida Dias do Prado; Luciane Pereira de Amorim; Marcia Maria do Nascimento; Maria Jose Catarino Souza; Nádia Gomes de Souza Andrade; Viviane Evelyn Cruz Pereira.

### **DRE Ipiranga**

Coordenadora do CEFAl: Priscilla Mab Conti Miranda

Equipe: Celia Pereira Ramos Chaves; Daniela Cavalcanti Gonini; Gláucia Adriana Simões; Janaina Morena Cardoso Gonçalves Monteiro; Jussara Teodoro de Faria; Juliana de Souza Arena Garcia; Karla Cristina Rodrigues Santos; Ketiene Moreira da Silva; Luciana Pereira da Costa; Priscilla Serafim Maciel; Rosana Kelly Baldan; Rosana Nascimento de Sousa; Tatiane Ponso Ferregato; Vanessa Harumi Takizawa; Yona Rejane Oliveira Costa.

### **DRE Itaquera**

Coordenadora do CEFAl: Elisangela de Melo Gerez Souza

Equipe: Alcilene Gomes Balbino dos Santos; Ana Cristina de Freitas Ferreira; Andreza Datovo da Silva Comerger; Cristiane Nascimento de Assis; Diane Sabrina Martins dos Santos; Elaine Aparecida Soares da Silva; Elaine Cristina Chaparro Justino; Evelin Batista Caetano; Katia Cristina dos Santos; Leopoldina Alves da Silva Neta Berthult; Marilsa Leme Januário; Sandra Regina de Carvalho Arruda; Vanda Michele Costa de Souza Lima.

### **DRE Jaçanã/Tremembé**

Coordenadora do CEFAl: Sumaya Gisele Martins Cavalcante

Equipe: Ana Paula dos Santos Alves; Ana Paula dos Santos Moura Oda; Angela Bassin; Camila da Silva Marcolino; Luciene Alves do Nascimento; Renan Rodrigues de Souza; Roberto Belisiario Santos; Sabrina Aparecida dos Santos Telles; Sheila Aparecida Hadermeck; Shirlei da Encarnação dos Santos Novo; Silvia Katuyo Omae dos Santos; Thais de Melo Gonzalez; Thais Vigo Santos Azevedo; Valquiria Maria Afo Navarro Toledo.

### **DRE Penha**

Coordenadora do CEFAl: Karina Leite Rentz

Equipe: Adriane Lígia Reis; Amanda Santana Gomes Silva; Ana Paula Mendes Guarinho; Diléa Alves de Araujo Varanda; Fabiana Maria Gomes Camara Severino; Isabel Santos e Campos; Janaina Pereira Lima; Karen Faria Novaes; Keuri Costa Carvalhais da Rocha; Magda Barnabá; Maisa Bueno de França Campanile; Patrícia Helena da Rocha Feltrin; Suellen Gonçalves Lourenço de Araujo; Talita Braga Leal Oliveira; Viviana Maria da Costa.

### **DRE Pirituba/Jaraguá**

Coordenadora do CEFAl: Ana Paula Figueira da Silva

Equipe: Aline Ariane Jacob Oliveira; Ana Paula Carvalho Mangili; Bianca Fernandes Caetano Rocha; Camila Pereira Santana; Camila Saluchi Fonseca Mazzilli; Elisabete Leite Bemfeito Galvão; Fabiana Menezes Oliva da Silva; Irineia Aparecida dos Santos Silva; Jaqueline Gomes de Souza; Joice Pereira Perez; Katia Maria Ferreirinho Dinis; Luciana Silva Borges Rosa; Mara Silva Lino; Patricia da Silva Nascimento; Rodolfo Francisco; Simone de Oliveira; Tatiana Soares Pereira; Thiago Fernandes Teixeira da Silva; Vanessa Aparecida Manoel; Viviane Araujo Lombardi.

### **DRE Santo Amaro**

Coordenadora do CEFAl: Larissa Galdino de Souza Cuzziol

Equipe: Angelica Akemi Cumagai; Camila Cuba da Silva Rosa; Cláudia Oliveira Figueiredo; Cristiane Antunes Vianna; Douglas Vidal Santiago; Jefferson Forini dos Santos; Jucelia Aparecida Lucas; Kelly Cristiana Lopes de Oliveira; Lilian Ferreira Pires; Marcia Cruz; Maria Ivone Conceição Martins; Nathalie Bonnet; Roberta Gloder Maciel; Roseli Reis da Silva.

### **DRE São Mateus**

Coordenador do CEFAl: Givanilson Ulisses da Silva

Equipe: Adriana da Silva Costa; Alline da Silva Rodrigues; Ana Carolina Scarabelli Moretto de Paula; Andreza Nunes Real da Cruz; Bruno Carlos Florencio Nogueira; Claudio Alves de Melo; Cristina Cunha Cavalin Brignoli; Daniela da Silva Santos; Daniela Floriano Costa; Debora da Rocha Sanches Rodrigues; Deborah Cristina Conceição; Edineusa Alves Gonçalves; Fernanda Machado Gabriel Ferreira; Flavia Gouveia Tandu; Ivany Balena; Lia de Araujo Barbosa; Lucimara Sales de Almeida Borges; Meire Aparecida Pinto Rossa; Monalisa Fernandes de Castro.

### **DRE São Miguel Paulista**

Coordenadora do CEFAl: Eunice Sousa do Nascimento

Equipe: Angelina Cristiane Borges Santos Batista; Arlene Ferreira Santos; Carolina Alves de Senne; Daniela Marques; Danielle Campos da Silva; Eliane Ferreira da Silva; Juliana Bárbara Camargo; Karina de Freitas Reis; Kelly da Silva Cardoso; Leandro Carvalho dos Santos; Lilian Pereira da Silva de Freitas; Mônica Aparecida Ribeiro; Paloma Roberta Fermino; Rita de Cassia Fiuza; Sueli das Graças Triunfo.



# ÀS EDUCADORAS E AOS EDUCADORES

## DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SÃO PAULO

Há encontros que nos transformam. Diariamente, somos convocados a olhar com mais atenção, escutar com mais cuidado e reconhecer, nas singularidades de cada bebê, criança e estudante, novas possibilidades de ensinar e aprender nos diversos espaços e tempos que compõem as Unidades Educacionais da Rede.

É nesse cotidiano vivo, permeado por encontros, desafios e descobertas, que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva se constrói, não como conceito abstrato, mas como prática que se reinventa, se desloca e se fortalece na experiência compartilhada.

Este material nasce do encontro entre vozes, experiências e inquietações que atravessam o cotidiano das Unidades Educacionais da nossa Rede.

Mais do que orientar, este documento propõe revisitar caminhos já inaugurados, ao reconhecer e considerar os avanços construídos pela Rede, dialogando com produções anteriores na formulação de políticas públicas e práticas voltadas à Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Trata-se, portanto, de um movimento de continuidade, aprofundamento e atualização, em consonância com os desafios contemporâneos vivenciados nas Unidades Educacionais.

Sabemos que a consolidação da Educação Inclusiva não se dá de forma isolada, nem se esgota em um único documento, mas se realiza no cotidiano, nas escolhas, mediações, interações construídas entre os educadores, estudantes e familiares. E é nesse tecido coletivo que a educação se concretiza como direito.

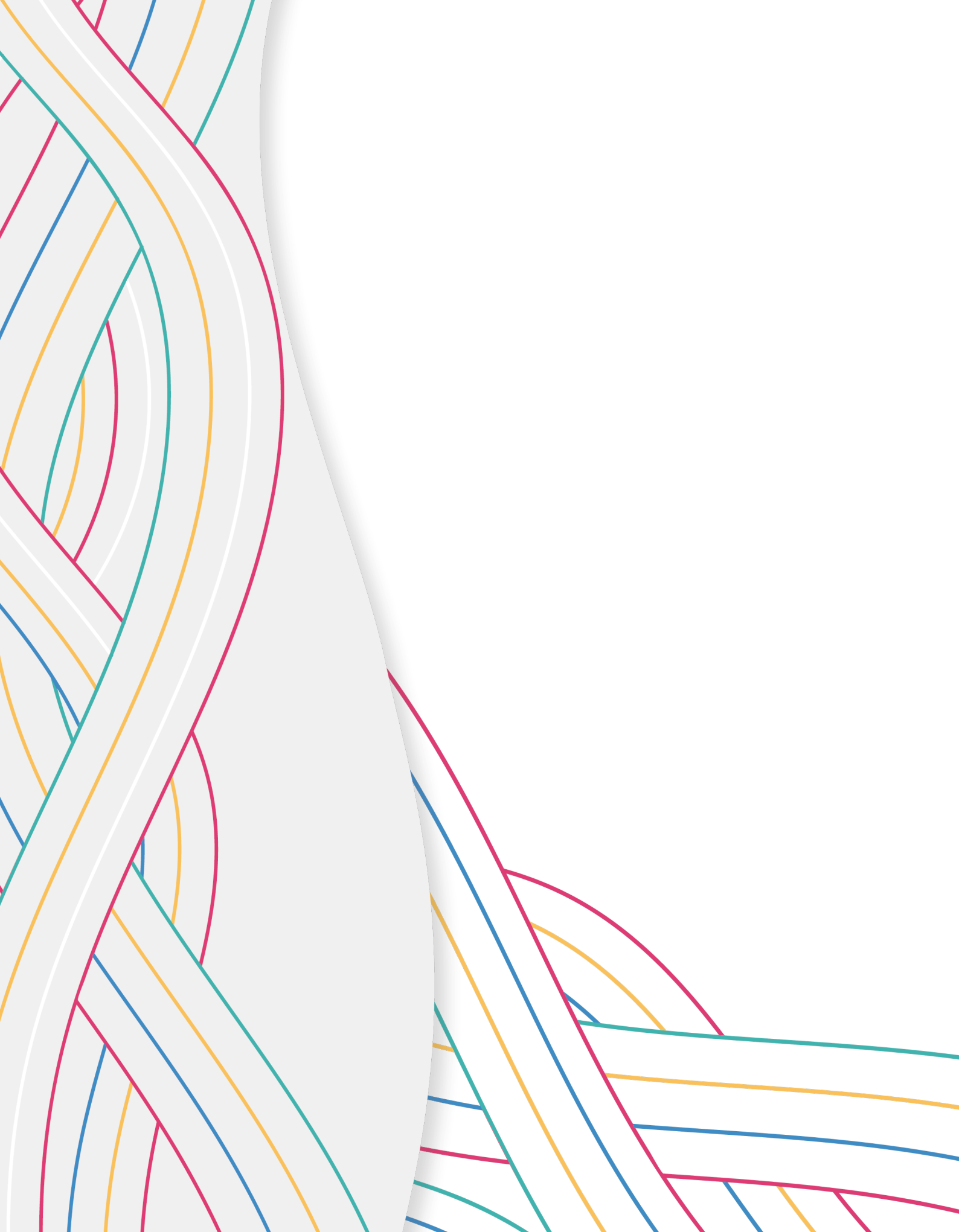
Que este material possa apoiar, inspirar e provocar deslocamentos. Que fortaleça os processos formativos e contribua para a construção de ambientes educacionais em que todos possam participar, aprender e se reconhecer como parte fundamental nesse processo.

Seguimos juntos, na construção de uma educação pública que reconhece e valoriza a diversidade como princípio e potência.

**Lucimeire Cabral de Santana**

Coordenadoria Pedagógica – COPED

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo





# SUMÁRIO

|                                                                                      |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Apresentação.....                                                                    | 8  |
| 1. Fundamentos e Marcos Legais .....                                                 | 11 |
| 1.1 Um convite à reflexão.....                                                       | 12 |
| 2. Transtorno do Espectro Autista na Unidade Educacional: conceitos e caminhos ..... | 15 |
| 3. Comunicação .....                                                                 | 19 |
| 4. Mediação .....                                                                    | 27 |
| 5. Serviços .....                                                                    | 43 |
| 5.1 Serviços da Educação Especial .....                                              | 44 |
| 5.1.1 Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI.....                    | 44 |
| 5.1.2 Atendimento Educacional Especializado – AEE.....                               | 44 |
| 5.2 Serviços de apoio.....                                                           | 46 |
| 5.2.1 Suporte Técnico e Apoio Intensivo.....                                         | 46 |
| Auxiliar de Vida Escolar – AVE.....                                                  | 47 |
| 5.2.2 Estagiários – Programa Aprender Sem Limite.....                                | 49 |
| 5.2.3 Outros serviços de apoio.....                                                  | 50 |
| 6. Considerações finais .....                                                        | 53 |
| Referências.....                                                                     | 54 |
| Projeto Gráfico.....                                                                 | 56 |

# Para início de conversa...

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em consonância com seu compromisso com uma educação inclusiva, equitativa e integral — princípios que orientam o Currículo da Cidade — reafirma, por meio deste documento, o fortalecimento da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Este material integra a trajetória já construída pela Rede Municipal de Ensino – RME na consolidação de práticas pedagógicas comprometidas com a eliminação de barreiras e com a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de todos os bebês, crianças e estudantes.

Nesse contexto, o documento amplia reflexões, sistematiza orientações e apresenta proposições que dialogam com as experiências e os saberes produzidos coletivamente, constituindo-se como mais um desdobramento das ações institucionais voltadas à construção e ao fortalecimento de uma cultura educacional inclusiva.

As reflexões e possibilidades aqui apresentadas foram construídas de forma coletiva pelo Grupo de Trabalho sobre Transtorno do Espectro Autista – GT TEA, composto por Professoras e Professores de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAIs e representantes da Divisão de Educação Especial (SME/COPED/DIEE).

As contribuições dos PAAIs, durante o acompanhamento pedagógico no Atendimento Educacional Especializado – AEE, se constituíram a partir da interlocução com os docentes, gestores e equipes técnicas, em um contexto de crescimento do número de bebês, crianças e estudantes público da Educação Especial com TEA nas Unidades Educacionais – UEs dos diferentes territórios da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. Esse cenário nos convoca a ressignificar tempos, espaços, práticas e interações no cotidiano educacional.

Ao longo desse percurso, o material se constitui como um convite à construção compartilhada de possibilidades pedagógicas: um chamado à reflexão e à corresponsabilidade de todos os profissionais da educação. Reafirma, assim, que a Educação Inclusiva é um compromisso de toda a Rede: coletivo, contínuo e inegociável.

De que maneira temos assegurado que bebês, crianças e estudantes com TEA sejam acompanhados em suas trajetórias escolares, em contextos coletivos de aprendizagens?

Temos considerado as singularidades de bebês, crianças e estudantes, bem como a corresponsabilidade de toda a equipe educacional na eliminação de barreiras e na promoção da acessibilidade curricular?

Nossos tempos, espaços, práticas e interações favorecem a participação plena e aprendizagens significativas ou ainda reproduzem barreiras (metodológicas, comunicacionais, sensoriais e atitudinais) que restringem o desenvolvimento e a autonomia de bebês, crianças e estudantes?

Que deslocamentos conceituais e pedagógicos precisamos promover para que cada Unidade Educacional avance na consolidação de uma cultura inclusiva, na qual todas as pessoas (com e sem deficiência) convivam, aprendam e exerçam sua cidadania com dignidade, respeito e equidade?



# 1. Fundamentos e Marcos Legais

As ações da Educação Especial da Rede Municipal de Ensino – RME de São Paulo estão ancoradas em marcos fundamentais da legislação brasileira, que orientam a prática educacional na perspectiva da educação inclusiva, tais como a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPI (Brasil, 2009), a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, que institui a Rede Nacional de Educação Inclusiva (Brasil, 2025), atualizado pelo Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025 (Brasil, 2025) e, no município, pela Instrução Normativa SME nº 14, de 4 de março de 2025. Esses dispositivos legais constituem a base para a consolidação de políticas públicas voltadas à garantia do direito à educação para todos.<sup>1</sup>

Dessa forma, considerando os pilares que estruturam o Currículo da Cidade, este documento baseia-se no modelo biopsicossocial da deficiência, que reconhece a deficiência como uma interação complexa entre fatores biológicos, psicológicos e sociais (Brasil, 2024). A adoção dessa concepção reforça o compromisso da RME com a educação como direito social e prática de cidadania, valorizando a diversidade humana.

A *educabilidade*, princípio que reconhece o potencial de aprendizagem de todos os sujeitos, e o acolhimento das diferenças — pressupostos já consolidados no documento orientador sobre o TEA (São Paulo, 2021) — constituem eixos estruturantes desta proposta. Assim, o Currículo da Cidade enfatiza que a aprendizagem é um processo social, relacional e cultural, no qual cada estudante é protagonista do seu próprio percurso de aprendizagem, reafirmando o papel da UE como espaço de inclusão, respeito e construção coletiva do conhecimento.

Inspirados na ética do cuidado<sup>2</sup>, compreendemos a escola como um espaço de relações em que se sustenta e se potencializa o desenvolvimento humano, visando à segurança afetiva, ao reconhecimento e a possibilidades criativas. De acordo com Kittay (1999), o cuidado é uma dimensão constitutiva das relações humanas e deve ser compreendido como prática moral e social que envolve responsabilidade, interdependência e atenção às necessidades do outro. Assim, pensar a UE a partir dessa perspectiva

1 Para saber mais sobre os avanços em relação às políticas públicas e aos direitos específicos das pessoas com TEA, sugerimos a consulta aos seguintes dispositivos legais: Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e Lei nº 13.977/2020, que instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista – CIPTEA.

2 A ética do cuidado é um campo de estudos que reúne contribuições da filosofia moral, feminismo, estudos da deficiência e políticas sociais, questionando os modelos tradicionais de ética e destacando aspectos como dependência/ interdependência, vulnerabilidade e responsabilidade coletiva. (Kittay, 1999; Gesser; Fietz, 2021; Lopes; Ferreira; Gesser, 2022)

implica reconhecer que o aprendizado e o desenvolvimento se realizam em uma rede de vínculos e reciprocidades, na qual o cuidado é condição para a existência e para a educação.

Nessa mesma direção, o princípio da ética do cuidado, quando incorporado ao cotidiano educacional, valoriza as interações e o acolhimento das diferenças como princípios formativos. Desse modo, o ambiente educacional deve se constituir como um território de escuta e corresponsabilidade, no qual professoras/professores e bebês, crianças e estudantes partilham experiências e constroem sentidos coletivos. Tal perspectiva desloca a UE de um lugar meramente instrucional para um espaço ético, em que o cuidar e o educar se entrelaçam como práticas inseparáveis, contribuindo para a construção de um ambiente educativo democrático, inclusivo e socialmente responsável.

Em consonância com essas ideias, Vygotsky (2007) destaca que os processos de aprendizagem se constituem por meio da mediação social, uma vez que as funções psicológicas superiores se desenvolvem nas interações culturais e históricas. Nessa perspectiva, cada encontro educativo configura-se como espaço de mediação e construção compartilhada de conhecimentos. Assim, o cuidado, compreendido como dimensão relacional da aprendizagem, assume centralidade na promoção de uma educação inclusiva, dialógica e humanizadora, capaz de reconhecer a constituição coletiva dos processos de aprendizagem como um princípio constitutivo da condição humana e orientador da prática educativa.

## 1.1 Um convite à reflexão

Historicamente, o processo educacional de bebês, crianças e estudantes do público da Educação Especial tem sido marcado pela luta pelo direito à aprendizagem em igualdade de condições na escola comum. Esses movimentos impulsionaram avanços significativos nas discussões sobre os direitos das pessoas com deficiência. Nesse contexto, a UE, enquanto espaço de (re)construção de saberes, foi de (re)construção de saberes, foi impulsionada não apenas a reconhecer e acolher as singularidades de cada estudante, respeitando suas formas de aprender e de se relacionar, mas, também, a rever suas práticas pedagógicas.

**De que forma as nossas ações diárias expressam o compromisso de assegurar o direito à aprendizagem?**

As UEs encontram-se diante do desafio de revisitar e ressignificar suas práticas pedagógicas, de modo a valorizar e integrar a diversidade e as diferenças que constituem o coletivo, assegurando o desenvolvimento pleno das aprendizagens. Nessa perspectiva, o presente documento é, sobretudo, um chamado à ação para que cada professora/professor, gestora/gestor, bebê, criança, estudante e familiar/responsável se reconheça como parte de uma cultura educacional inclusiva.

Para fortalecer os processos formativos e assegurar coerência com os princípios que regem a organização do trabalho educacional da RME, este documento está organizado em eixos interdependentes, que dialogam com o Currículo da Cidade e com as práticas já em curso nesta Rede. Cada eixo é composto por um tema central, a partir de cenas do cotidiano educacional – elaboradas com finalidade didática e formativa.

No eixo Comunicação, são desenvolvidas reflexões e exemplos de atuação prática que buscam ampliar o repertório dos profissionais ante as diversas formas de expressão de bebês, crianças e estudantes com TEA. São apresentadas estratégias que envolvem múltiplas formas de comunicação: a linguagem verbal, gestos, expressões faciais, movimentos corporais, comportamentos, dentre outras formas legítimas de expressão.

No eixo Mediação, são apresentados contextos pedagógicos que evidenciam práticas intencionais como possibilidades para ampliar oportunidades de aprendizagem, compreendidas a partir do respeito às necessidades individuais, atenção às formas de expressão e garantia de condições adequadas para que bebês, crianças e estudantes se sintam seguros, pertencentes e possam participar ativamente das experiências educacionais.

Por fim, são apresentados os serviços da Educação Especial disponíveis na RME, abordando o AEE e o fortalecimento da rede composta pelo CEFAI e os serviços de apoio: Núcleo Multidisciplinar, Auxiliares de Vida Escolar – AVEs, Supervisores Técnicos – STs e estagiários do Programa Aprender sem Limite.





## 2. Transtorno do Espectro Autista na Unidade Educacional: conceitos e caminhos

No contexto da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, falar sobre bebês, crianças e estudantes com TEA, enquanto público da Educação Especial<sup>3</sup>, é abrir espaço para uma reflexão ampla sobre desenvolvimento humano, escolarização e inclusão. Ao acolher esses estudantes, não nos deparamos apenas com um diagnóstico, mas com trajetórias singulares e complexas, constituídas por múltiplas dimensões; entre elas, os fatores biológicos, psicológicos e sociais.

O autismo foi descrito pela primeira vez na década de 1940, mas de uma forma diferente da que conhecemos hoje. As primeiras descrições sistematizadas surgiram com os estudos de Kanner (1943), que destacou o isolamento social e as dificuldades de comunicação em crianças, e Asperger (1944), que descreveu modos singulares de interação e aprendizagem em crianças com bom desempenho intelectual. Esses estudos fundaram a compreensão inicial do autismo como uma síndrome marcada por características comportamentais. Somente em 2013 é que o termo Transtorno do Espectro Autista – TEA foi oficialmente adotado, com a publicação do Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – DSM-5-TR, da Associação Americana de Psiquiatria – APA. Essa mudança refletiu uma compreensão mais abrangente e inclusiva, reconhecendo que as manifestações do autismo são diversas e variam em intensidade, perfil cognitivo e necessidades de apoio.

Entre os critérios diagnósticos do TEA, evidenciam-se os déficits persistentes na comunicação e na interação social, observáveis em diferentes contextos. Pode haver desafios em compartilhar interesses e emoções, interpretar regras sociais implícitas e utilizar a linguagem de maneira funcional. Soma-se a isso a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, que se manifestam por meio de movimentos estereotipados, apego à rotina, interesses intensos e respostas incomuns a estímulos sensoriais (American Psychiatric Association, 2013). Tais características devem estar presentes desde a primeira infância, ainda que variem em intensidade, forma de expressão e necessidade de recursos

<sup>3</sup> O Transtorno do Espectro Autista é reconhecido como deficiência no Brasil por leis, como a nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Essa classificação garante às pessoas com autismo os mesmos direitos de outras pessoas com deficiência, como acesso a serviços de saúde, educação e inclusão no mercado de trabalho.

ao longo do desenvolvimento. Dessa forma, o TEA é compreendido como um espectro, reconhecendo a singularidade de cada sujeito e a diversidade nos modos de ser e interagir.

Se, de um lado, as definições trazidas pelo campo clínico ajudaram a identificar as características do autismo, do outro, a UE precisa avançar para além do diagnóstico, compreendendo o sujeito em sua totalidade. Assim, no contexto educacional, o diagnóstico é uma referência informativa; contudo, as decisões pedagógicas partem das observações, do estudo de caso e dos registros do processo de aprendizagem e das especificidades de cada sujeito.

Cabe destacar que a adoção do termo TEA em contextos institucionais decorre de sua consonância com os critérios diagnósticos internacionais e à legislação educacional vigente, assegurando a padronização conceitual e a objetividade das informações que subsidiam, de maneira prática e fundamentada, o planejamento e a ação pedagógica. Por sua vez, o uso do termo “autismo” reconhece e valoriza a escuta das pessoas com autismo, de suas famílias e dos movimentos sociais, considerando os sentidos identitários e históricos associados à nomenclatura. Essa opção pelo uso articulado das terminologias orienta a prática educativa ao possibilitar o diálogo com distintos públicos, promovendo o equilíbrio entre o rigor técnico-normativo e a dimensão formativa, subjetiva e identitária dos sujeitos envolvidos.<sup>4</sup>

Ao longo do tempo, diferentes áreas do conhecimento ofereceram contribuições importantes para a compreensão do autismo. As abordagens comportamentalistas, como ABA e TEACCH, enfatizaram a estruturação dos ambientes e do ensino, organizando rotinas e propondo a aprendizagem de habilidades específicas por meio de procedimentos sistemáticos.

A perspectiva cognitivista, sustentada por estudos de autoras e autores como Frith (1989) e Baron-Cohen (1995), introduziu o conceito de Teoria da Mente, que busca explicar as dificuldades que algumas pessoas com autismo podem apresentar para compreender intenções, crenças e estados mentais de outras pessoas, influenciando pesquisas e práticas pedagógicas que visam ampliar essas formas de compreensão social.

Na abordagem psicanalítica, o foco recai sobre a linguagem, a constituição subjetiva e o encontro com o outro, compreendendo a Unidade Educacional como um espaço que participa ativamente da construção da identidade e da inserção social do sujeito. Essa perspectiva, desenvolvida por autoras como Kupfer *et al.* (2020) e Vasques (2009), destaca a importância das relações simbólicas e da escuta na experiência escolar.

A abordagem histórico-cultural, inspirada em Vygotsky (2007; 2008; 2009), ampliou o entendimento do desenvolvimento ao concebê-lo como um processo mediado social e culturalmente, reforçando o papel central da mediação, da linguagem, da brincadeira e das interações na aprendizagem, reconhecendo que o desenvolvimento ocorre na relação com o outro e com os contextos em que o sujeito participa.

---

<sup>4</sup> A terminologia adotada não define a pessoa, mas expressa como a escola a reconhece e se relaciona com ela. O uso de “autismo” dialoga com a escolha da comunidade e sua dimensão identitária, sem desconsiderar debates acadêmicos que problematizam tanto a sigla quanto o termo.

Este documento reconhece a relevância histórica das diferentes áreas que contribuíram para a compreensão do autismo, mas toma a abordagem histórico-cultural como referência teórica e pedagógica central. Essa escolha está alinhada às diretrizes da RME (expressas no Currículo da Cidade, no Decreto nº 57.379/2016 e na Instrução Normativa SME nº 14/2025), que compreendem a inclusão como uma prática social, política e pedagógica, orientada pelo reconhecimento das potencialidades dos sujeitos e pela garantia de sua participação plena.

A Unidade Educacional é o lugar constitutivo da infância, adolescência, juventude e vida adulta, onde os sujeitos aprendem não apenas conteúdos acadêmicos, mas formas de estar, conviver e participar socialmente. Para o estudante com autismo, segundo Santos (2020), esse espaço é fundamental, pois possibilita encontros com pares, vivências, experiências significativas e possibilidades para a construção de vínculos de pertencimento. Martins (2009) evidencia que as formas singulares de participação e interação de bebês, crianças e estudantes (frequentemente nomeadas como “diferentes”) precisam ser reconhecidas como legítimas formas de inserção cultural, capazes de produzir sentidos e ampliar possibilidades de relação com o mundo.

Nesse sentido, o Currículo da Cidade, ao reconhecer a diversidade como princípio e orientar o planejamento pedagógico em todas as etapas e modalidades da Educação Básica, busca oferecer diretrizes para a inclusão de bebês, crianças e estudantes, para que tenham suas singularidades respeitadas, suas potencialidades valorizadas e possam se desenvolver plenamente como sujeitos de direitos.

Este material, portanto, é um convite permanente ao diálogo. Longe de oferecer fórmulas prontas, busca provocar reflexões que inspirem as práticas pedagógicas e reafirmem o compromisso da RME com uma educação pública inclusiva e democrática — em que bebês, crianças e estudantes com TEA possam aprender, brincar, conviver e se desenvolver coletivamente.

As cenas apresentadas nos capítulos 3 e 4, dedicados à Comunicação e à Mediação, constituem situações fictícias elaboradas exclusivamente para fins pedagógicos, com o objetivo de favorecer a reflexão sobre práticas educacionais. Os nomes dos bebês, crianças e estudantes, assim como os demais personagens, contextos e situações apresentados, não se referem a pessoas, experiências ou casos reais.



## 3. Comunicação

A comunicação constitui-se como um direito fundamental e como eixo estruturante para a participação plena dos bebês, das crianças e dos estudantes no cotidiano educacional. Nessa perspectiva, as barreiras comunicacionais não residem no sujeito, mas das condições, nas práticas e nas interações que limitam suas possibilidades de expressão e compreensão. As diretrizes que orientam a RME reafirmam o compromisso com a Educação Inclusiva ao reconhecer as singularidades de bebês, crianças e estudantes com TEA e promover práticas pedagógicas acessíveis, capazes de assegurar o pertencimento, a aprendizagem e a participação em contextos significativos. Assim, a eliminação das barreiras comunicacionais no ambiente educacional configura-se como responsabilidade coletiva e permanente, demandando a organização intencional de práticas pedagógicas, recursos e interações que assegurem condições efetivas de expressão, compreensão e participação de todos.

Nesse contexto, a intenção comunicativa é elemento central para a estimulação e a ampliação da linguagem, na medida em que oferece oportunidades para que o sujeito organize e elabore o pensamento e possa se expressar de modo a ser compreendido pelos seus pares. A interação comunicativa deve, portanto, ser sistematicamente incentivada em contextos reais e significativos, contemplando as múltiplas formas de linguagem, como a fala, os gestos, as expressões faciais, os olhares, os movimentos corporais, as entonações, os recursos visuais e os sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa. O reconhecimento e a valorização dessas formas expressivas favorecem o desenvolvimento da linguagem em uma perspectiva inclusiva, na qual a comunicação se articula às vivências cotidianas, às relações sociais e às práticas pedagógicas intencionalmente planejadas. Essa abordagem amplia as possibilidades de participação ativa dos bebês, das crianças e dos estudantes no processo educativo, promove a inclusão e fortalece sua autonomia comunicativa.

Na perspectiva histórico-cultural, a comunicação é compreendida como uma prática social mediada, constituída nas interações e nas relações sociais, configurando-se como fundamento do desenvolvimento humano e da aprendizagem, em contraposição a abordagens que a reduzem à mera transmissão de informações (Vygotsky, 2007; 2008). Alinhado a essa concepção, o Currículo da Cidade de São Paulo identifica bebês, crianças e estudantes como sujeitos históricos, culturais e produtores de sentidos, reconhecendo que o diálogo, a mediação docente e as práticas sociais são elementos centrais na produção do conhecimento (São Paulo, 2019).

Dessa forma, a comunicação deixa de ser apenas um meio de transmissão de informações e passa a se constituir como instrumento de construção de sentidos, vínculos e aprendizagens, reafirmando o papel da escola como espaço privilegiado de convivência, reconhecimento das diferenças e garantia do direito à comunicação para todos.

Considerando a diversidade de experiências e vivências que permeiam o cotidiano escolar, este capítulo sobre a comunicação foi organizado a partir de cenas inspiradas em fatos. Cada uma delas é acompanhada de uma análise detalhada das situações apresentadas, bem como de sugestões de possibilidades pedagógicas para a atuação junto aos estudantes. Nosso objetivo é apresentar caminhos possíveis para a construção de práticas pedagógicas que favoreçam a comunicação, a participação e a aprendizagem, respeitando as singularidades dos estudantes e fortalecendo o trabalho coletivo nos contextos educacionais.

## CENA 1 - Educação Infantil: CEI

Um novo dia se inicia no Centro de Educação Infantil – CEI, com a rotina organizada para acolher as crianças. Lívia, de 3 anos, chega acompanhada da mãe, segurando firmemente seu mordedor azul (objeto que lhe confere segurança nas transições do cotidiano educacional). Inicialmente, o ambiente movimentado, os sons e a presença de outras crianças costumavam representar um desafio. Diante disso, a professora, já atenta às necessidades da criança, aproxima-se de forma tranquila, portando uma plaquinha com a imagem da sala de referência, utilizada diariamente. Ao mostrar a figura, aponta para a porta e canta suavemente a música de chegada, criando uma ponte comunicativa entre o conhecido e o novo. Pouco a pouco, Lívia aceita a mão estendida e segue para o interior da sala.

No espaço coletivo, a rotina visual ocupa lugar central. Organizada com imagens fixadas por velcro na altura do campo visual das crianças, permite que as crianças antecipem os momentos do dia: leitura literária, roda de conversa, lanche, ida às áreas externas, música e descanso. Ao participar da organização dessa sequência, Lívia demonstra compreensão do que está por vir, o que contribui para sua auto-organização emocional e para o fortalecimento do vínculo com o grupo. Ainda que não utilize a linguagem oral como principal forma de expressão, ela se comunica por meio do olhar, dos gestos e da atenção direcionada às imagens, evidenciando sua compreensão do contexto.

Durante o lanche, a professora apresenta a prancha de comunicação, composta por figuras que representam alimentos, bebidas, ações e sentimentos. Ao apontar para a imagem da “fruta”, Lívia expressa sua escolha de forma clara, confirmando a funcionalidade do recurso como meio de comunicação intencional. Em outro momento, ao anunciar a ida às áreas externas, a professora antecipa a mudança com o apoio visual da imagem do ambiente e com a música de transição para todo o agrupamento. Embora a mudança de espaço e de rotina cause insegurança, a mediação possibilita que Lívia aceite o convite e, ao chegar ao espaço externo, demonstra compreensão da proposta ao explorar o ambiente.

A troca de fraldas também é mediada por recursos visuais, organizados em uma sequência de imagens que representa cada etapa do cuidado. Essa previsibilidade reduz a ansiedade e amplia a compreensão do cotidiano. Com o tempo, Lívia passou a utilizar espontaneamente as imagens para expressar desejos, como pedir água ou escolher uma proposta, sinalizando avanços significativos em sua comunicação.



## Pelas lentes do AEE

A cena vivenciada no CEI evidencia como os recursos de acessibilidade, em especial aqueles vinculados à Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA, podem ampliar significativamente as possibilidades de participação e comunicação de crianças que não utilizam a fala, ainda que sujeitos de linguagem, que apresentem desafios diante das mudanças de rotina.

No entanto, é fundamental destacar que a organização dessas estratégias não se constitui como uma ação isolada da professora, mas como resultado de um processo coletivo, construído a partir da atuação articulada entre a Unidade Educacional – UE e o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Nesse contexto, a atuação do Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI, por meio da itinerância, desempenha papel central ao acompanhar os contextos de aprendizagem, identificar barreiras à participação e à aprendizagem e colaborar na proposição de estratégias e recursos de acessibilidade, em diálogo com a equipe pedagógica.

Desde a chegada de Lívia à Unidade, as ações desenvolvidas pela professora (como o uso da plaquinha com a imagem da sala associada à música de chegada) integram um conjunto de estratégias planejadas a partir da análise do contexto e das necessidades da criança, com vistas à promoção da previsibilidade, da segurança emocional e da ampliação das possibilidades de comunicação. Essas práticas são qualificadas no cotidiano por meio do acompanhamento do PAAI, que contribui na organização dos tempos, espaços, materiais, interações e brincadeiras, favorecendo a construção de ambientes mais acessíveis a todas as crianças.

No interior da sala, a rotina visual organizada com imagens fixadas por velcro desempenha papel central no apoio à comunicação e à capacidade de gerenciar emoções. A participação de Lívia na organização dessa sequência, que inclui momentos como leitura literária, roda de conversa, lanche, ida à área externa, música e descanso, evidencia não apenas sua compreensão temporal, mas também o potencial dos recursos de acessibilidade quando integrados intencionalmente às práticas pedagógicas. Esse tipo de organização é fortalecido a partir do trabalho articulado entre professora e PAAI, que, com base no estudo de caso, contribui para a seleção, a preparação e o uso dos recursos de forma contextualizada.

Durante o lanche, a prancha de comunicação constitui-se como um recurso essencial para a expressão de escolhas e necessidades. Ao apontar para a imagem de

“fruta”, Livia evidencia a funcionalidade da CAA como meio de comunicação intencional. A incorporação desse recurso ao cotidiano da sala é resultado de um processo de mediação pedagógica, no qual o AEE contribui tanto na disponibilização quanto na orientação sobre o uso dos sistemas de comunicação, apoiando a professora e a equipe educacional na construção de práticas que ampliem as formas de expressão das crianças neste contexto.

Do mesmo modo, nas transições entre atividades e nos momentos de cuidado, como a troca de fraldas, o uso de sequências visuais favorece a compreensão e reduz a ansiedade. Essas estratégias, quando sustentadas no cotidiano, passam a ser apropriadas pela criança, que amplia progressivamente suas formas de comunicação e interação.

### ● Em destaque na prática

A organização intencional do ambiente, aliada ao uso de recursos visuais e estratégias de CAA, amplia as possibilidades de participação e comunicação dos bebês e das crianças no cotidiano da Educação Infantil. Nesse sentido, a cena evidencia como a atuação articulada entre a equipe pedagógica e o AEE contribui para a promoção da acessibilidade comunicacional, ampliando a participação da criança nas experiências cotidianas e fortalecendo vínculos e processos de autonomia. A comunicação, nesse contexto, deixa de se configurar como barreira e passa a constituir-se como possibilidade concreta de interação, pertencimento e aprendizagem.



## CENA 2 - Ensino Fundamental: Ciclo Interdisciplinar

Em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF, a aula segue conforme o que estava planejado, com a rotina pedagógica sendo realizada na sala do 4º ano B, onde a professora conduz uma atividade de revisão sobre o ciclo da água. No centro de uma mesa de trabalho, Lucas, 9 anos, utiliza um sistema de comunicação com uso de figuras, um recurso de Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA conhecido pela turma. O sistema consiste em um álbum com tiras de velcro, onde estão fixados cartões de comunicação plastificados com símbolos do vocabulário essencial e específico para a aula. Quando a professora solicita exemplos práticos de consumo de água, Lucas realiza a navegação em seu álbum simultaneamente. Ele localiza e destaca o cartão com o pictograma “Tomar banho” e o entrega à professora como resposta. A ação demonstrou a funcionalidade do sistema de CAA em prover um meio de expressão dos conceitos, validando o seu engajamento no processo de ensino e aprendizagem.

Durante o intervalo, a interação social de Lucas também é mediada pelos cartões. Ele se aproxima de um grupo de colegas que organizavam uma atividade lúdica. Júlia, uma colega habituada ao sistema de CAA, inicia a interação com ele através de uma pergunta direta. Lucas, então, utiliza seu recurso de comunicação de bolso (uma versão portátil, com tamanho reduzido e vocabulário para potencializar a interação). Ele seleciona e entrega a Júlia um cartão com o símbolo “Participar”, seguido por outro com a imagem “Perguntar Regras”. A troca de cartões serviu como estrutura para o diálogo, permitindo que Lucas articulasse seu desejo e sua necessidade de informação para a participação na atividade. Essa metodologia promove a autonomia comunicativa e minimiza a dependência da fala verbal para a interação entre pares.

A implementação consistente dos cartões de comunicação na rotina da EMEF, entre os pares, estabeleceu um ambiente de acessibilidade informacional e social para Lucas. O uso de Tecnologia Assistiva de CAA não apenas facilitou a expressão de respostas e a formulação de comandos, mas também atuou como um suporte cognitivo para o processamento de informações. A ferramenta, como recurso de acessibilidade, ampliou o nível de participação de Lucas nas atividades.



## Pelas lentes do AEE

A cena evidencia como o Atendimento Educacional Especializado – AEE, ao propor, orientar e acompanhar o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA, contribui para a redução de barreiras comunicacionais e para a promoção da acessibilidade pedagógica e comunicacional na rotina da UE. A escolha e a organização de recursos, como cartões e pranchas de comunicação, resultam da articulação entre os profissionais do AEE (Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI) e as professoras e os professores da classe comum, possibilitando que o estudante participe das atividades, expresse conceitos, interaja com os pares e tome decisões de forma autônoma.

A formação e a familiarização de professoras/professores, estudantes e demais integrantes da equipe educacional com o uso desses recursos favorecem a incorporação da CAA à cultura escolar, contribuindo para a eliminação de barreiras atitudinais e comunicacionais e ampliando a participação do estudante em diferentes contextos. Nesse sentido, a CAA se configura como um recurso fundamental implementado pelo AEE e aplicado por todos os interlocutores do processo de aprendizagem do estudante, como meio de promover o acesso ao currículo, a participação e o desenvolvimento da autonomia comunicativa.

Para que a CAA esteja efetivamente integrada à rotina da UE, é necessária a organização intencional de materiais visuais, como cartões, pranchas ou álbuns de comunicação, contendo vocabulário essencial para o cotidiano da sala (rotina, combinados, sentimentos) e vocabulário específico para cada aula (considerando as diferentes áreas do conhecimento). Esses materiais devem permanecer facilmente acessíveis ao estudante e à turma, favorecendo seu uso espontâneo nas interações e nas propostas pedagógicas, contribuindo para a eliminação de barreiras comunicacionais e para a ampliação das possibilidades de acesso ao currículo, de participação e de autonomia comunicativa no cotidiano educacional.

Ao longo das aulas, a mediação docente é fundamental para dar funcionalidade ao uso da CAA. Ao utilizar os símbolos, apontando para os cartões, ao explicar conteúdos, fazer perguntas, indicar orientações ou conduzir combinados, cria-se oportunidades para que o estudante observe o uso funcional da CAA e, gradualmente, passe a utilizá-la como uma forma legítima de comunicação. Ao solicitar respostas, o docente deve oferecer opções em CAA e aguardar o tempo necessário para que o estudante selecione os cartões, fortalecendo a autonomia comunicativa.

Nos momentos de interação social (trabalho em grupo, roda de conversa, brincadeiras ou organização da turma) é possível incentivar os colegas a utilizarem também o sistema, promovendo um ambiente inclusivo no qual diferentes formas de expressão

são reconhecidas e valorizadas. Esse movimento favorece a eliminação de barreiras atitudinais, comunicacionais e contribui para consolidar a CAA como prática comunicativa compartilhada no contexto educacional.

A utilização da CAA deve ser continuamente acompanhada, analisada e ajustada, considerando o perfil comunicativo do estudante, o contexto pedagógico e as demandas das situações de aprendizagem. Isso implica revisar vocabulários, reorganizar pranchas, ampliar repertórios simbólicos e diversificar estratégias de uso. A articulação com as famílias também se mostra fundamental para a continuidade das práticas comunicativas em diferentes contextos, fortalecendo o processo educativo.

Por fim, é importante destacar que o uso da CAA constitui uma ação pedagógica que deve ser registrada no Plano de AEE, elaborado a partir do estudo de caso, com definição de objetivos, estratégias e formas de acompanhamento. Esse planejamento deve ser dinâmico e passível de revisão, acompanhando o desenvolvimento do estudante e a funcionalidade dos recursos utilizados. A escolha e a permanência desse tipo de recurso decorrem de avaliação pedagógica contínua, centrada na relação entre o estudante e o contexto escolar, com vistas à eliminação de barreiras, à ampliação das condições de acesso ao currículo e ao fortalecimento da participação e da autonomia comunicativa no cotidiano escolar.

### ● Em destaque na prática

A cena evidencia que a CAA, quando integrada intencionalmente ao cotidiano pedagógico, amplia as possibilidades de participação, comunicação e aprendizagem de estudantes que não utilizam a fala como principal meio de expressão. Ao ser incorporada às práticas da sala de aula, a CAA deixa de se configurar como um recurso individual e passa a constituir um elemento da cultura comunicativa da turma, sendo compreendida e utilizada por toda a equipe educacional e estudantes.

O uso de imagens e símbolos possibilita que o estudante expresse ideias, responda às atividades propostas e participe das interações com maior autonomia, favorecendo seu acesso ao currículo em diferentes áreas do conhecimento.

A consolidação dessas práticas não ocorre de forma imediata, mas se constitui como um processo que envolve tempo, experimentação e continuidade. Nesse percurso, a atuação articulada entre a professora da classe comum e o profissional do AEE é fundamental para a organização, a qualificação e o acompanhamento do uso dos recursos, assegurando sua funcionalidade nos diferentes contextos de aprendizagem.



## 4. Mediação

A mediação pedagógica constitui-se como elemento central para assegurar o direito à aprendizagem, à participação e ao bem-estar dos estudantes no ambiente escolar. Considerando a perspectiva inclusiva, compreende-se que as barreiras vivenciadas pelos estudantes não se localizam em suas características individuais, mas na organização do contexto educativo que, muitas vezes, não assegura os apoios necessários para que possam compreender, participar e se comunicar de forma efetiva. Nesse sentido, a atuação intencional dos docentes, por meio de orientações objetivas, da previsibilidade e da organização do ambiente, mostra-se fundamental para favorecer a organização emocional, a interação social e o acesso ao currículo.

Nessa direção, a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva assume caráter estruturante ao orientar a organização dos ambientes, dos tempos, das linguagens e dos recursos pedagógicos, ampliando as possibilidades de participação, comunicação e acesso ao currículo. Tal política sustenta práticas pedagógicas pautadas no reconhecimento das potencialidades dos estudantes, assegurando a acessibilidade por meio de recursos e estratégias significativas que promovam a aprendizagem e a participação plena no cotidiano escolar.

Em situações de desorganização (frequentemente desencadeadas por mudanças de rotina, excesso de estímulos ou desafios na compreensão das demandas), as estratégias pensadas pelos adultos assumem papel estruturante. Estratégias como o uso de pistas visuais, antecipações, Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA, demonstrações contextualizadas de ações e mediações ajustadas possibilitam que o estudante compreenda o que está acontecendo, o que se espera dele e quais caminhos pode seguir para se reorganizar. Essas propostas estão ancoradas em uma abordagem pedagógica acolhedora, contribuindo para a construção da autonomia, da auto-organização e da segurança emocional.

Ao mediar as interações e as experiências cotidianas, a professora ou o professor cria condições para que o estudante com TEA participe ativamente das atividades, estabeleça vínculos e desenvolva formas próprias de se expressar. A mediação qualificada amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece o sentimento de pertencimento ao grupo, reafirmando a escola como um espaço de convivência, respeito às diferenças e promoção do desenvolvimento integral. Nesse sentido, compreender, planejar e qualificar as práticas de mediação é um passo essencial para a consolidação de uma educação inclusiva.

Apresentamos, a seguir, cenas que retratam possibilidades de mediação no cotidiano escolar diante de situações inspiradas em contextos reais.

## CENA 3 - Educação Infantil: EMEI

Em uma Escola Municipal de Educação Infantil – EMEI, Luana, de 5 anos, está junto com o seu grupo na sala de referência, organizada em contextos de aprendizagem com diferentes materiais disponíveis para exploração. A professora acompanha a atividade e observa que Luana demonstra interesse por um dos jogos, aproximando-se do material e manipulando algumas peças, mas ainda não inicia sua participação na proposta de forma contínua e sustentada.

Nesse contexto, uma colega se aproxima e passa a acompanhar sua ação, apontando para o material, demonstrando, com gestos, possíveis formas de manipulação e nomeando ações simples – como “coloca aqui”, “agora esse” – ao mesmo tempo que aguarda o tempo de resposta de Luana antes de prosseguir. Essa interação entre pares oferece referências importantes para a organização da ação e da proposta, contribuindo para a ampliação das possibilidades de participação da criança.

Em alguns momentos, quando Luana hesita ou interrompe a ação, a colega oferece apoio, aproximando suas mãos das dela, após respeitar seu tempo de tentativa, sem antecipar a resposta. Ao observar essa dinâmica, a professora realiza intervenções intencionais, orientando o grupo a convidá-la para participar, compartilhar os materiais e aguardar suas formas de expressão, como gestos, olhares ou movimentos – reconhecendo essas manifestações como modos legítimos de comunicação no contexto vivenciado.

Ao longo da proposta, Luana passa a reproduzir algumas ações e, em determinadas situações, imita sequências realizadas pela colega. Em outros momentos, retira as peças e reinicia a exploração, necessitando de novas mediações para retomar a proposta. Ainda assim, permanece no espaço coletivo, circula entre os materiais e participa de forma intermitente, evidenciando que sua participação se organiza em movimentos de aproximação, pausa e retomada.

A situação evidencia que a organização do contexto, a disponibilidade de materiais e a mediação intencional, tanto da professora quanto dos pares, ampliam as possibilidades de participação das crianças. Ao reconhecer diferentes formas de comunicação e sustentar o tempo necessário para a ação, a professora favorece a construção de interações, vínculos e aprendizagens compartilhadas no cotidiano da Educação Infantil.



## Pelas lentes do AEE

A cena evidencia como a mediação pedagógica, realizada pela professora e potencializada nas interações entre pares, amplia as possibilidades de participação das crianças. Ao organizar os contextos de aprendizagem e valorizar as interações, a professora cria condições para que diferentes formas de participação sejam reconhecidas e acolhidas no cotidiano da turma.

A atuação da colega ao apontar para o material, demonstrar possibilidades de ação, aguardar o tempo de resposta e oferecer apoio quando necessário evidencia como a interação entre pares pode constituir-se como um recurso pedagógico potente. Quando a professora reconhece gestos, olhares e movimentos como formas legítimas de comunicação, amplia-se o repertório de interações possíveis e fortalece-se o pertencimento da criança ao grupo.

A construção da aprendizagem, nesse contexto, se dá por meio de aproximações sucessivas, tentativas e retomadas, em um processo que considera os diferentes tempos e modos de participação. A organização intencional das interações, dos materiais e dos tempos favorece a participação de todas as crianças, garantindo condições de acesso às experiências propostas e fortalecendo vínculos, autonomia e aprendizagem no cotidiano da Educação Infantil.

## ● Em destaque na prática

A interação entre pares, quando mediada intencionalmente, constitui-se como um recurso pedagógico potente, favorecendo a ampliação do repertório de ações e a participação nas experiências propostas. A aprendizagem se organiza em processos de aproximação, tentativa e retomada, demandando a organização intencional dos tempos, dos materiais e das interações, de modo a assegurar condições de acesso, participação e pertencimento de todas as crianças no cotidiano educativo.

## CENA 4 - Ensino Fundamental: Ciclo Autoral

Joaquim chegou à EMEF atual no 4º ano e hoje está matriculado no 6º ano. Sua trajetória escolar foi marcada por mudanças frequentes de UE, o que impactou a continuidade de vínculos e sua participação nas atividades escolares. Ao chegar à Unidade atual, a equipe observa que Joaquim participa de forma mais restrita das propostas, apresenta dificuldade em se engajar nas atividades coletivas e, em algumas situações, reage com afastamento do grupo ou desorganização diante de mudanças na rotina e da maior complexidade das atividades.

Diante desse contexto, a escola inicia o aprofundamento do estudo de caso, buscando compreender as formas de participação do estudante e identificar possibilidades de ampliação de seu acesso ao currículo. No diálogo com a família, emergem informações relevantes sobre seus interesses, especialmente em relação à música instrumental, associada a momentos de maior tranquilidade.

A partir dessas informações, professoras/professores de diferentes componentes curriculares passam a observar com maior atenção as reações de Joaquim em situações de aprendizagem. Em aulas de Língua Inglesa, ao iniciar a atividade com música instrumental ambiente, a professora identifica maior tempo de permanência do estudante, com redução de sinais de desorganização e ampliação do engajamento nas propostas.

Em aulas de Arte, durante atividades com imagens, Joaquim demonstra interesse por reproduções de obras, aproximando-se espontaneamente, mantendo o olhar por mais tempo e permanecendo na atividade por períodos mais prolongados.

Considerando essas observações, a equipe passa a incorporar, de forma intencional, elementos relacionados à música e às artes visuais no planejamento pedagógico. Em diferentes componentes curriculares, esses recursos são utilizados como forma de favorecer o acesso às propostas, ampliando o tempo de permanência e as possibilidades de participação do estudante.

Nos momentos do AEE colaborativo foram propostos recursos visuais (previamente discutidos no horário de articulação da PAEE com o professor de Arte, mediados pela coordenação pedagógica) para apoio à comunicação e à organização emocional do estudante. Entre eles, destaca-se o uso de um instrumento com apoio de imagens, cores e símbolos – compreendido por Joaquim como “relógio das emoções” – que, em situações de mudança na rotina ou outros indícios percebidos, é apresentado como suporte para que ele possa indicar desconforto, preferências e necessidades. Esse recurso passa a favorecer a expressão de aspectos emocionais e a mediação de situações que anteriormente resultavam em desorganização, contribuindo para sua permanência e participação nas atividades.





## Pelas lentes do AEE

A partir do aprofundamento do estudo de caso, foram identificados elementos significativos para a ampliação da participação de Joaquim, especialmente relacionados aos seus interesses por música instrumental e por imagens de obras de arte. Essas informações, construídas em diálogo com a família e observadas no contexto escolar, passaram a orientar o planejamento pedagógico dos diferentes componentes curriculares.

No âmbito do AEE colaborativo, essas evidências subsidiaram a proposição de estratégias intencionais, desenvolvidas em articulação com professoras/professores da UE. Nesse percurso, foi elaborado pela PAEE um recurso de CAA, denominado “relógio das emoções”, com o objetivo de ampliar as possibilidades de expressão de Joaquim diante de situações de maior complexidade ou mudança no cotidiano escolar. Organizado a partir de cores, símbolos e imagens, o recurso passou a funcionar como suporte visual para a expressão de estados emocionais, preferências e necessidades, contribuindo para a mediação de situações que anteriormente resultavam em desorganização.

A incorporação de imagens de obras de arte na organização desse recurso dialoga com interesses já identificados no estudo de caso, evidenciando a importância de considerar repertórios culturais significativos do estudante na proposição de estratégias de acessibilidade. Nesse contexto, a arte se configura como linguagem mediadora da comunicação, favorecendo a ampliação das formas de expressão e participação no cotidiano escolar.

O recurso foi gradualmente incorporado às demais propostas pedagógicas, a partir do compartilhamento dessa estratégia nos momentos coletivos de formação, contribuindo para sua circulação entre os profissionais e para sua consolidação como recurso de mediação presente nos diferentes tempos e espaços da rotina escolar.

As situações de mudança de atividade, de espaço e de organização da rotina constituíam barreiras importantes à participação de Joaquim. A utilização articulada de recursos visuais de antecipação e de comunicação passou a favorecer a previsibilidade das atividades, a permanência nas propostas e a ampliação das formas de participação do estudante. Nesse processo, a CAA constituiu-se como recurso complementar à mediação pedagógica, possibilitando a Joaquim expressar necessidades, preferências e modos de participação. Sua utilização também contribuiu para ampliar

a compreensão coletiva da turma acerca de diferentes formas de comunicação, fortalecendo práticas inclusivas no cotidiano escolar.

A experiência evidencia que a organização intencional de estratégias pedagógicas, orientadas pelo estudo de caso e articuladas ao AEE colaborativo, favorece a eliminação de barreiras relacionadas à interação e comunicação e à previsibilidade das atividades escolares. Ao considerar os interesses do estudante como elementos estruturantes do planejamento pedagógico, a equipe ampliou suas condições de acesso ao currículo, participação e permanência nas experiências escolares.

### ● Em destaque na prática

A trajetória de Joaquim evidencia como a continuidade dos vínculos, a escuta das experiências vividas pelo estudante e a análise cuidadosa de seu percurso escolar constituem elementos fundamentais para a construção de práticas pedagógicas mais acessíveis. Ao aprofundar o estudo de caso e considerar as informações compartilhadas pela família, a equipe amplia sua compreensão sobre as formas de comunicação do estudante, seus interesses e os fatores que interferem em sua participação nas atividades escolares, possibilitando a proposição de estratégias pedagógicas mais intencionais.

A cena evidencia que a corresponsabilidade entre a equipe educacional é fundamental para ampliar as condições de participação, permanência e acesso ao currículo no cotidiano escolar.

## CENA 5 - Ensino Médio

Em itinerância na Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio – EMEFM, o PAAI observa a turma do estudante Miguel e orienta o professor, Professor Orientador de Educação Digital – POED, sobre possíveis estratégias que podem compor a sua prática considerando a acessibilidade curricular.

A partir de seu planejamento, o POED propõe à turma a organização em duplas para análise de gráficos e elaboração de uma apresentação digital sobre indicadores socioambientais relacionados ao consumo de água na Cidade de São Paulo. A proposta

é organizada em diferentes etapas, e as duplas são orientadas a escolher uma dessas etapas para desenvolver, contribuindo posteriormente para a composição final do trabalho coletivo da turma.

Para apoiar a organização da proposta, o professor apresenta à turma um roteiro visual projetado no quadro digital, com as etapas da atividade organizadas em sequência: escolha do gráfico, leitura dos dados, definição de ideias principais, organização da apresentação e divisão de tarefas entre os integrantes da dupla. Na leitura de dados, são incentivadas marcações visuais nos gráficos; na interpretação, o uso de setas, símbolos e palavras-chave; na síntese, a organização de esquemas; e, na apresentação, a combinação de imagens, títulos curtos e dados visuais.

Miguel formou dupla com um colega com quem já possui vínculo. Considerando que o estudante ainda está em processo de construção da base alfabética, o professor estrutura as mesas das duplas com diferentes recursos: o notebook para a produção dos slides e uma mesa digitalizadora conectada ao computador, permitindo o uso integrado de imagens, palavras-chave e marcações visuais. Essa organização favorece o acesso à atividade por meio de múltiplas linguagens, sem depender exclusivamente da escrita convencional.

Ao iniciar a tarefa, Miguel participa utilizando a mesa digitalizadora para destacar informações nos gráficos, inserir setas, circular dados relevantes e registrar palavras-chave com apoio do colega. Em alguns momentos, recorre a imagens e à organização espacial das informações para estruturar suas ideias antes de levá-las para a apresentação. O colega contribui com a leitura de enunciados, sugestões de palavras e apoio na digitação, enquanto Miguel assume papel ativo na organização visual do conteúdo.

O professor observa que algumas duplas estão no momento da organização da apresentação e retoma no quadro a estrutura da atividade – início, desenvolvimento e conclusão – utilizando um esquema visual simples. A partir dessa referência, Miguel reorganiza, na mesa digitalizadora, os elementos da apresentação em blocos, utilizando separações visuais e setas para indicar a sequência e seu colega dá continuidade ao que foi feito por ele, iniciando a construção dos slides. Ao longo da proposta, diferentes formas de registro – visuais, escritas, digitais e espaciais – são legitimadas como parte do processo de aprendizagem. A mediação pedagógica se materializa na forma como o professor organiza o espaço, distribui os recursos, estrutura as etapas da tarefa e orienta os modos de registro, criando condições para que todos os estudantes participem.



## Pelas lentes do AEE

Ao acompanhar a turma durante a itinerância, o PAAI analisa as formas de participação de Miguel, identifica barreiras relacionadas ao acesso às propostas pedagógicas, especialmente no que se refere à organização da tarefa e às formas de registro.

A partir das observações coletadas, o PAAI orienta o professor e propõe estratégias que ampliem as possibilidades de participação de todos os estudantes. Nesse processo, a mediação envolve a qualificação do contexto pedagógico, considerando as etapas da atividade, a diversificação dos modos de registro e a disponibilização de recursos acessíveis à turma.

A construção do roteiro visual e a organização das etapas da proposta constituem exemplos de estratégias que favorecem a previsibilidade das ações e a compreensão da tarefa, contribuindo para a participação dos estudantes em diferentes momentos do processo. Da mesma forma, a utilização da mesa digitalizadora como recurso integrado ao planejamento pedagógico amplia as formas de representação do conhecimento, possibilitando que Miguel participe por meio de registros visuais, espaciais e simbólicos.

A atuação do PAAI, nesse contexto, contribui para que o professor organize situações de aprendizagem que não se restrinjam à linguagem escrita convencional, garantindo o acesso ao currículo por meio de múltiplas linguagens. Esse movimento fortalece a mediação pedagógica como elemento estruturante do processo de ensino e aprendizagem.

## ● Em destaque na prática

A cena evidencia que, ao organizar a atividade em etapas e diversificar as formas de registro, o professor amplia o acesso ao conhecimento. A articulação de recursos como a mesa digitalizadora, associada à mediação pedagógica, reorganiza as condições de aprendizagem, permitindo que o estudante compreenda, produza e compartilhe ideias em um contexto de colaboração, participando do processo coletivo de construção do conhecimento.

## CENA 6 - Ensino em tempo integral: EMEBS

No início do 1º ano do Ensino Médio em tempo integral da Escola Municipal de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS, Lucas passa a participar de uma rotina escolar marcada por circulação ampliada entre diferentes ambientes, tempos formativos diversificados e momentos de escolha relacionados ao percurso educacional. Essa organização, própria do Ensino Médio integral, exige da equipe pedagógica a construção de referências visuais e linguísticas, considerando a Libras como principal meio de comunicação e instrução, que sustentem sua participação nas transições entre propostas e espaços educativos.

Durante algumas trocas de sala, Lucas desloca-se sem referência definida ou retorna ao ambiente anterior antes de iniciar a atividade seguinte. Após o almoço (momento identificado como de maior demanda de reorganização), necessita de apoio adicional para retomar o percurso previsto, alternando períodos de observação do ambiente, circulação pelos corredores e aproximações graduais às propostas em andamento. A equipe passa a observar que essas situações não se explicam apenas pela ampliação da jornada escolar, mas também pelas exigências de antecipação, planejamento e tomada de decisão próprias do Ensino Médio, que demandam mediações linguísticas e organizacionais mais sistemáticas.

Diante dessas situações, a coordenação pedagógica articula uma reunião com a família, o CEFAI/PAAI e o Professor de Projeto Especializado – PPE<sup>5</sup>, com o objetivo de aprofundar o estudo de caso e subsidiar a elaboração do Plano de AEE. A análise se concentra na compreensão das barreiras presentes na organização das transições entre ambientes, na previsibilidade da rotina ampliada e nos processos de escolha implicados na definição do itinerário formativo.

A partir desse estudo, o PAAI passa a acompanhar a equipe na reorganização de estratégias de antecipação visual da rotina e das transições entre atividades, contribuindo para que professores e PPE definam conjuntamente formas de explicitar, em Libras, os objetivos das propostas, os tempos previstos e as possibilidades de circulação entre os

<sup>5</sup> O Professor de Projeto Especializado – PPE atende estudantes surdos com outras deficiências associadas e surdocegos nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS, para os casos que comprovadamente foram identificadas barreiras.

espaços educacionais. O cronômetro visual, o quadro de organização diária e a previsão de pausas estruturadas após o almoço passam a integrar esse conjunto de referências, como recursos articulados à construção de previsibilidade ao longo da jornada.

Essas estratégias são organizadas considerando a Libras como língua de instrução e de circulação, assegurando que as orientações sobre deslocamentos, escolhas e mudanças de atividade sejam apresentadas de forma visualmente acessível e linguisticamente direta, favorecendo a compreensão das expectativas pedagógicas envolvidas em cada proposta.

A escolha do itinerário formativo passa a constituir outro momento de acompanhamento próximo da equipe. Com apoio do PPE e orientação do PAAI junto aos professores, as possibilidades de percurso são apresentadas em etapas sucessivas, por meio de estratégias visuais e linguísticas em Libras que favorecem a compreensão das alternativas disponíveis e de suas implicações ao longo do Ensino Médio. Entre essas estratégias, incluem-se a apresentação dos itinerários por meio de vídeos curtos em Libras explicando cada percurso formativo, mapas visuais comparativos com organização gráfica das áreas de estudo e seus desdobramentos, quadros de sequência indicando etapas possíveis após cada escolha e registros visuais que relacionam interesses pessoais do estudante a experiências escolares e profissionais futuras. Esses materiais são retomados em diferentes momentos, permitindo revisitar as possibilidades antes da tomada de decisão. Em interlocução sistemática com a família, a equipe apoia Lucas na construção gradual de referências sobre seu percurso escolar, favorecendo a articulação entre suas preferências, suas experiências anteriores e alternativas concretas de continuidade dos estudos.

Ao longo desse acompanhamento, observa-se ampliação do tempo de permanência em algumas propostas, maior familiaridade com os deslocamentos entre ambientes e crescente disponibilidade para dialogar, em Libras, sobre suas escolhas e preferências. Permanecem, entretanto, momentos em que Lucas necessita de pausas e tempo adicional para se reorganizar, indicando que sua participação no Ensino Médio em tempo integral se constrói de forma gradual, por meio de acompanhamento contínuo e responsabilidade entre professores, PPE, PAAI, família e serviços do território.



## Pelas lentes do AEE

A trajetória de Lucas evidencia que o AEE se organiza como um processo investigativo contínuo, no qual as decisões pedagógicas se constroem a partir da análise das barreiras à participação e das condições de acesso ao currículo, considerando os contextos de ampliação da jornada escolar e de definição do percurso formativo no Ensino Médio e sua articulação entre professoras/professores, PPE, coordenação pedagógica, CEFAI/PAAI e familiares/responsáveis.

Nesse processo, o estudo de caso constitui instrumento central para identificação das barreiras, bem como as relações e as interações mediadas nos diferentes tempos e espaços, que orientam a construção do Plano de AEE. As estratégias adotadas (como antecipações visuais da rotina, organização temporal das atividades, pausas estruturadas e apoio à compreensão das escolhas curriculares) passam a integrar um conjunto articulado de recursos de acessibilidade curricular voltados à sustentação da participação do estudante ao longo da jornada ampliada. Sua utilização é acompanhada por observação sistemática, registro pedagógico e replanejamento contínuo, evidenciando o caráter processual do AEE.

A atuação do PAAI, no âmbito do CEFAI, contribui para a análise das barreiras presentes na organização dos tempos, dos espaços e das transições entre propostas formativas próprias do Ensino Médio integral. Ao acompanhar o estudo de caso e a elaboração do Plano de AEE, o PAAI orienta a equipe na identificação de estratégias de acessibilidade curricular e acompanha a sua aplicabilidade, favorecendo a articulação entre professores, PPE e gestão educacional e fortalecendo a corresponsabilidade institucional pela aprendizagem do estudante.

Essa mediação envolve ainda a organização das informações pedagógicas em Libras como língua de instrução, assegurando que objetivos, etapas das atividades, deslocamentos entre ambientes e possibilidades de escolha relacionadas ao itinerário formativo sejam apresentados de forma visualmente acessível e linguisticamente direta. A explicitação dessas referências contribui para ampliar as condições de compreensão das

expectativas educacionais e sustentar a participação do estudante nos diferentes tempos e espaços do Ensino Médio.

Nesse cenário, a atuação do PPE articula-se ao AEE na organização de referências temporais e espaciais, na explicitação das etapas das propostas pedagógicas e no acompanhamento das decisões relacionadas ao percurso formativo, especialmente nos momentos em que a ampliação da jornada e a diversificação das experiências escolares demandam maior previsibilidade e mediação linguística. A complementaridade entre PPE, professores e PAAI fortalece a construção de estratégias acessíveis no cotidiano educacional, evitando que as especificidades do estudante sejam compreendidas como dificuldades individuais e situando-as na relação com a organização curricular.

Nessa perspectiva, o AEE se orienta pela construção contínua de condições de participação e acessibilidade curricular nas práticas pedagógicas, na organização dos tempos e dos espaços educacionais e na articulação com a família e o CEFAI.

### ● Em destaque na prática

A cena evidencia que, no Ensino Médio em tempo integral na EMEBS, a acessibilidade curricular organiza-se de forma transversal aos diferentes tempos, espaços e experiências formativas da UE, envolvendo a explicitação das rotinas, das transições entre ambientes e dos processos de escolha relacionados ao itinerário formativo. Nesse contexto, a mediação pedagógica realizada de forma articulada entre professores, PPE e PAAI amplia as condições de participação do estudante ao longo de todo o percurso formativo, considerando a Libras como língua de instrução e de circulação.



## CENA 7 - Educação de Jovens e Adultos

Na turma do período da manhã do Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA, o grupo desenvolve um projeto investigativo sobre “Percursos da Cidade”, tema gerador escolhido na assembleia da semana anterior. A professora de Língua Portuguesa conduz a discussão inicial, perguntando como cada estudante se desloca até chegar ao CIEJA e quais lugares da cidade marcam sua trajetória. O espaço está organizado em ilhas de conversa e de livre circulação.

Marcos, 29 anos, acompanha a conversa a certa distância, sentado próximo à porta. Enquanto os colegas compartilham histórias de trabalho, transporte e infância, passa a demonstrar sinais de desconforto diante do aumento do ruído no ambiente: olha com frequência para o corredor, apresenta respiração acelerada e mantém as mãos entrelaçadas. Ao ouvir a movimentação mais intensa de estudantes chegando ao módulo ao lado, levanta-se abruptamente e sai da sala em direção ao pátio (movimento já observado em outros momentos de maior exigência de permanência no espaço coletivo).

A professora mantém a condução da atividade com o grupo e sinaliza discretamente à PAEE que atua no AEE colaborativo. A PAEE acompanha Marcos mantendo certa distância, respeitando sua autonomia. No pátio, aproxima-se com um recurso previamente construído no AEE – um pequeno cartão visual com três possibilidades de comunicação: “preciso caminhar”, “quero ficar só um pouco” e “quero voltar depois”. Marcos aponta para “preciso caminhar” e passa a circular pelo espaço aberto, estratégia já reconhecida por ele como forma de reorganizar sua participação.

Enquanto isso, a turma registra no painel coletivo os lugares significativos do bairro, incluindo o próprio CIEJA. Ao retornar à sala, a professora convida Marcos a observar os registros produzidos pelo grupo. O estudante indica espontaneamente, em uma das imagens do painel, o local onde trabalhou por anos. A professora valoriza sua contribuição e a integra à discussão do projeto, evidenciando que sua saída momentânea não interrompe sua participação no trabalho coletivo.



## Pelas lentes do AEE

No contexto do projeto investigativo desenvolvido pela turma, a mediação pedagógica articulada entre professora e PAEE possibilita que a saída momentânea de Marcos seja compreendida como parte de seu modo de se organizar diante das demandas do ambiente coletivo.

A mediação realizada pela PAEE, no âmbito do AEE Colaborativo, incide sobre a organização das condições de acessibilidade necessárias à participação do estudante na atividade. Ao acompanhar Marcos até o pátio e disponibilizar o cartão visual previamente construído no AEE, a PAEE reconhece sua saída como forma legítima de comunicação e apoia a reorganização de sua participação, sem interromper o fluxo pedagógico da turma. Essa atuação contribui para que a circulação, a pausa e o retorno sejam compreendidos como formas possíveis de permanência no trabalho coletivo.

Ao manter a condução do trabalho com o grupo, acolher o retorno do estudante e integrar sua contribuição ao painel coletivo, a professora da turma torna acessível sua participação no projeto, reconhecendo sua trajetória de vida como elemento constitutivo do processo de produção de conhecimento.

Nesse contexto, o pertencimento se constrói no reconhecimento do estudante como sujeito adulto, com ritmos e formas próprias de participação e experiências que dialogam com o currículo em desenvolvimento. No CIEJA, pertencer implica ter sua trajetória valorizada como parte do processo coletivo de produção de conhecimento, mesmo quando isso envolve a acessibilidade em circular por outros espaços, realizar pausas ou reorganizar sua participação ao longo da atividade.

A atuação do AEE contribui para essa construção ao reconhecer a saída de Marcos como forma legítima de comunicação e ao identificar barreiras que interferem em sua participação, como o aumento do ruído no ambiente, a proximidade da porta e a exigência de permanência prolongada em roda de conversa. A partir do estudo de caso, essas barreiras são analisadas e transformadas em estratégias de acessibilidade, articuladas com a professora, incluindo o uso de cartões visuais simples, acordos prévios de circulação e referências que favorecem a antecipação das etapas da atividade.

A corresponsabilidade se evidencia quando professora, PAEE e turma reconhecem Marcos como parte constitutiva do grupo. Ao integrar sua narrativa ao painel coletivo, a mediação pedagógica reafirma que a acessibilidade se constrói na organização de condições que permitem ao estudante participar com sua história, seu tempo e seus modos de estar na UE.

### ● Em destaque na prática

A cena evidencia que a mediação pedagógica realizada pela professora, no contexto do CIEJA, em interlocução com a PAEE, possibilita reconhecer a singularidade de Marcos em relação à circulação, à pausa e ao retorno como formas legítimas de participação no trabalho coletivo. Nesse contexto, os recursos e as estratégias de acessibilidade passam a integrar o desenvolvimento dos projetos investigativos da turma e sustentam a valorização das trajetórias de vida dos estudantes como elementos constitutivos do currículo, ampliando suas condições de pertencimento e participação no cotidiano educacional.



## 5. Serviços

A Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva configura-se como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis e etapas da educação básica, integrando-se de maneira contínua às práticas do ensino comum. Conforme estabelece a legislação vigente, essa modalidade tem por finalidade “assegurar recursos e serviços educacionais para apoiar, complementar e suplementar o processo de escolarização” dos estudantes público da Educação Especial (Brasil, 2025, art. 1º).

No âmbito da RME, a política de Educação Especial organiza-se de forma integrada e articulada, com a finalidade de assegurar apoio pedagógico, técnico e humano às UEs, aos profissionais da educação e aos bebês, crianças e estudantes público da Educação Especial. A Rede estrutura e disponibiliza um conjunto de serviços da Educação Especial e apoios, distribuídos em diferentes instâncias de gestão e de atuação, de modo a assegurar a implementação das ações previstas e a efetivação do direito à educação.

Na esfera central, a SME, por meio da Coordenadoria Pedagógica – COPED, e da Divisão de Educação Especial – DIEE, é responsável pela formulação, pela orientação e pelo acompanhamento das diretrizes da Educação Especial, tais como a formação, a elaboração de documentos orientadores, o gerenciamento de dados e a produção de subsídios técnicos que fortaleçam a implementação da Educação Especial e Inclusiva nos territórios.

## 5.1 Serviços da Educação Especial

### 5.1.1 Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAI

No âmbito das Diretorias Regionais de Educação – DREs, os Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão – CEFAIs desempenham papel estratégico na implementação da política de Educação Especial e Inclusiva nos territórios. Os CEFAIs são responsáveis por orientar as UEs, promovendo ações formativas e articulando com as equipes estratégicas e recursos de acessibilidade que favoreçam a aprendizagem, o desenvolvimento e a autonomia dos estudantes público da Educação Especial. A equipe do CEFAI é composta por um coordenador e pelos PAAls, profissionais da Rede Municipal de Ensino, especialistas da Educação Especial que atuam de forma articulada junto às escolas, nas ações das itinerâncias e no AEE itinerante, contribuindo para a identificação de barreiras à aprendizagem, a proposição de estratégias e recursos pedagógicas de acessibilidade e o fortalecimento das práticas no contexto do ensino comum.

No cotidiano das Unidades Educacionais, o atendimento aos estudantes com TEA é assegurado por meio de diferentes profissionais e apoios, conforme descrito a seguir.

### 5.1.2 Atendimento Educacional Especializado – AEE

O Atendimento Educacional Especializado – AEE constitui-se como um serviço da Educação Especial que tem por função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes público da Educação Especial elegíveis ao serviço” (São Paulo, 2025, art. 14).

Na Rede Municipal de Ensino, o AEE organiza-se em diferentes formas de oferta: colaborativo, contraturno e itinerante, mediante a elegibilidade do bebê, da criança e do estudante, decorrente de avaliação pedagógica/estudo de caso, conforme as especificidades educacionais identificadas, em articulação com o trabalho desenvolvido na classe comum.

Esse serviço é realizado por profissionais especializados em Educação Especial (Professor de Atendimento Educacional Especializado – PAEE e Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão – PAAI), que atuam na proposição, organização e acompanhamento de estratégias para o desenvolvimento das funções cognitivas, no ensino e uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA e na utilização de recursos pedagógicos, de acessibilidade e de Tecnologia Assistiva, considerando as especificidades educacionais de bebês, crianças e estudantes com TEA (São Paulo, 2025, art. 15).

No cotidiano da UE, o AEE se configura como um conjunto de ações intencionais e articuladas que envolvem:

- a identificação e o enfrentamento de barreiras que impactam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes, nos diferentes tempos e espaços educativos;
- a elaboração, a implementação e o acompanhamento do Plano de AEE, construído de forma articulada com a equipe educacional;
- o monitoramento da funcionalidade e da efetividade dos recursos pedagógicos, bem como de acessibilidade, articulados e utilizados nos diferentes tempos e espaços do contexto educacional;
- a produção, a organização e a orientação para o uso de recursos de acessibilidade e Tecnologia Assistiva, incluindo a Comunicação Aumentativa e Alternativa, conforme indicada nas atividades próprias do AEE;
- a proposição de estratégias para o desenvolvimento das funções cognitivas voltadas à participação, à compreensão das propostas educacionais e à ampliação das formas de aprender;
- a orientação aos docentes, à equipe gestora e aos familiares, fortalecendo as práticas pedagógicas e a corresponsabilidade na promoção da acessibilidade curricular.

A atuação do PAEE ocorre nas formas colaborativa e em contraturno, integrando-se ao cotidiano da UE. Já o PAAI, por meio das ações de itinerância nas UEs, orienta as equipes educacionais, e, na forma itinerante do AEE, identifica barreiras, propõe a organização de estratégias pedagógicas e recursos de acessibilidade.

As diferentes formas de oferta do AEE, organizadas no âmbito da UE, não se sobrepõem nem se substituem, mas se constituem de maneira integrada, compondo um conjunto de ações articuladas que visam ampliar a acessibilidade curricular, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial a partir da avaliação pedagógica/estudo de caso.

Esse serviço integra a estrutura da política de Educação Especial da RME e compõe o Projeto Político-Pedagógico – PPP das UEs. Por meio dessa organização, os profissionais que atuam no AEE (PAEE/PAAI) participam de forma corresponsável na construção de práticas pedagógicas acessíveis, reafirmando a Educação Inclusiva como um compromisso coletivo de toda a comunidade educacional. Desse modo, tais práticas contribuem para a consolidação de contextos educacionais que acolhem as diferenças, nos quais as experiências podem ser vivenciadas de maneira significativa por todos os estudantes.

## 5.2 Serviços de apoio

### 5.2.1 Suporte Técnico e Apoio Intensivo

O Projeto Rede constitui-se como um serviço de apoio vinculado à Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementado por meio de termo de colaboração entre a Secretaria Municipal de Educação – SME e uma Organização da Sociedade Civil – OSC.

O serviço é composto pelos Auxiliares de Vida Escolar – AVEs, Supervisores Técnicos – STs e a equipe do Núcleo Multidisciplinar – NMD, vinculada ao CEFAL. A atuação desses profissionais se organiza a partir das necessidades específicas de apoio identificadas no contexto educacional, mediante elegibilidade, articulada e acompanhada pelo CEFAL.

Os Supervisores Técnicos – STs (profissionais com formação nas áreas de Terapia Ocupacional ou Fisioterapia) contribuem com suporte e orientações técnicas, além da realização de avaliação funcional e a indicação de Tecnologia Assistiva – TA e mobiliários aos estudantes que delas necessitarem (São Paulo, 2025).

O Núcleo Multidisciplinar – NMD composto por profissionais de diferentes áreas (Psicologia, Fonoaudiologia e Assistência Social), atua na avaliação dos estudantes, no suporte técnico à equipe educacional e às famílias durante as itinerâncias nas UEs, juntamente com a equipe do CEFAL, e, quando necessário, se articula com as redes de apoio do território.

A elegibilidade para este serviço se inicia com o estudo de caso, complementado pela avaliação pedagógica do CEFAL. A partir deste processo, a organização do apoio na UE deve considerar:

- a identificação das atividades de apoio (alimentação, higiene, locomoção, comunicação e interação social) dos estudantes nos diferentes tempos e espaços, registradas no plano de AEE, como acompanhamento pedagógico;
- a articulação permanente com a equipe gestora, professoras/professores, PAEEs e demais profissionais da UE, de modo a assegurar que o apoio ofertado esteja integrado às práticas pedagógicas e à rotina educacional.

A atuação do Projeto Rede se configura como suporte complementar ao trabalho pedagógico, viabilizando condições relacionadas às atividades de apoio intensivo para que as crianças e os estudantes elegíveis a este serviço participem das experiências educativas. Nesse processo, o CEFAL desempenha papel fundamental na interlocução com a UE, contribuindo para a análise das necessidades, a orientação às equipes e o acompanhamento das estratégias implementadas, fortalecendo a corresponsabilidade entre os diferentes serviços de apoio.

Dessa forma, o Projeto Rede integra o conjunto de ações da política de Educação Especial da RME, atuando em articulação com o AEE e com a equipe educacional, reafirmando que a promoção da acessibilidade e da inclusão é resultado de um trabalho coletivo, planejado e continuamente acompanhado.



## Auxiliar de Vida Escolar – AVE

O Auxiliar de Vida Escolar – AVE integra o Projeto Rede e constitui-se como profissional que compõe a política de Educação Especial da Rede Municipal de Ensino, atuando nas UEs, contribuindo para assegurar, nos diferentes tempos e espaços, condições de acesso, participação e permanência dos estudantes público da Educação Especial, elegíveis, que demandam suporte técnico e apoio intensivo em situações relacionadas à alimentação, à higiene, à locomoção, à comunicação e à interação social. Sua atuação orienta-se pelo princípio da promoção da autonomia e independência, evitando a tutela, respeitando a individualidade e os modos singulares de participação de cada sujeito.

As ações desenvolvidas pela AVE, no âmbito de suas atribuições e em articulação com a equipe educacional, consideram o contexto, o planejamento pedagógico e a organização da rotina, sendo estruturadas a partir do Estudo de Caso e do Plano de AEE, materializando-se no apoio à implementação das estratégias e recursos de acessibilidade previamente construídos pela equipe.

Neste sentido, apresentam-se algumas possibilidades:

### Alimentação

- aviso verbal com frases curtas e objetivas;
- oferecimento dos alimentos em etapas e em pequenas porções;
- utilização de apoios visuais e/ou de sequências que favoreçam a compreensão da rotina alimentar e a autonomia do estudante;
- utilização de recursos de Tecnologia Assistiva;
- atenção às especificidades relacionadas à seletividade alimentar por meio da organização do ambiente, da previsibilidade das etapas da refeição e do respeito às formas de participação do estudante nesse momento, em articulação com a equipe educacional e a família.<sup>6</sup>

### Higiene

- apoio nos cuidados pessoais, como troca de vestuário, fraldas, absorventes e higiene bucal, quando necessário;
- utilização de pistas visuais, sequências e outros recursos de Tecnologia Assistiva que auxiliem o estudante na compreensão das etapas do cuidado, favorecendo sua autonomia e participação ativa nesses momentos.

### Locomoção

- apoio no deslocamento pelos diferentes espaços da UE;
- auxílio em transferências e posicionamentos, respeitando as condições de mobilidade do estudante;
- suporte na organização de referências espaciais e rotas com apoio visual, quando necessário;
- antecipações e orientações objetivas que favoreçam a compreensão dos trajetos e dos momentos de transição, ampliando a segurança e a autonomia do estudante.

<sup>6</sup> Para aprofundamento sobre a organização de práticas pedagógicas relacionadas à seletividade alimentar e à garantia do direito à alimentação no contexto escolar, consultar o documento Currículo da Cidade: Educação Alimentar e Nutricional – Orientações Pedagógicas, especialmente o capítulo “Bebês, crianças e estudantes com dificuldades e seletividade alimentar: garantia de direitos” (São Paulo, 2024, p. 69). Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-educacao-alimentar-e-nutricional-orientacoes-pedagogicas/>

---

**Comunicação**

- utilização de apoios visuais, gestuais e objetos de referência para favorecer a compreensão das situações e demandas do cotidiano educacional;
- mediação comunicacional com uso de linguagem clara, objetiva e contextualizada;
- apoio na utilização de recursos de Comunicação Aumentativa e Alternativa – CAA;
- valorização e reconhecimento da expressão de escolhas, necessidades e sentimentos, ampliando a participação do estudante nas interações e nas atividades.

---

**Apoio na interação social**

- antecipação e organização da rotina com recursos visuais e combinados previamente estabelecidos;
  - sinalização visual ou verbal de início, transição e término das propostas educacionais;
  - mediação em situações que demandam organização emocional, favorecendo a compreensão do contexto e das possibilidades de ação do estudante;
  - apoio na aproximação com os pares e na participação em atividades coletivas, respeitando o tempo e o modo de interação do estudante;
  - uso de estratégias que auxiliem o estudante a reconhecer sinais de desconforto, necessidade de pausa ou mudança de atividade, apoiando-o na gestão das emoções.
- 

Nos casos de estudantes com TEA que demandam apoio intensivo, a atuação da AVE pode incluir o acompanhamento na organização das rotinas educacionais, favorecendo sua participação nas atividades educacionais e o acesso aos diferentes tempos e espaços da UE, inclusive em sala de aula, especialmente quando identificadas necessidades relacionadas à comunicação verbal e não verbal, à interação social e à organização do comportamento. Essa atuação ocorre mediante processo de avaliação realizado pelo CEFAL, pela Psicóloga e pela ST do Projeto Rede, e se materializa no suporte à implementação das estratégias de acessibilidade definidas pela equipe educacional, contribuindo para ampliar as condições de participação do estudante com TEA de forma contextualizada e acompanhada, em consonância com os princípios de promoção da autonomia e da participação previstos na Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

### 5.2.2 Estagiários – Programa Aprender Sem Limite

O Programa Aprender sem Limite constitui-se como um serviço de apoio da RME, regulamentado no âmbito da Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme previsto na IN SME nº 14/2025 (art. 72). As UEs podem contar, quando necessário, com a oferta desse serviço articulado às ações pedagógicas voltadas aos estudantes público da Educação Especial, contribuindo para a eliminação de barreiras que interferem na participação e na aprendizagem.

Tem como um dos princípios fomentar a autonomia da criança e do estudante, assegurando que a atuação do estagiário se configure como apoio ao professor regente, não se caracterizando como acompanhamento exclusivo ou individualizado, nem como substituição da regência ou das interações com o grupo.

A disponibilização desse apoio decorre do levantamento da demanda e de avaliação pedagógica realizada pelo CEFAL, a partir da elegibilidade ao serviço de apoio, a ser encaminhado ao núcleo responsável pelo Programa Aprender sem Limite, que realizará a alocação do recurso à UE, conforme previsto na Instrução Normativa SME nº 14/2025.

O serviço atende às crianças matriculadas na EMEI e aos estudantes do Ensino Fundamental e Médio (EMEF/EMEFM), nas turmas dos 3º anos do Ciclo de Alfabetização, turmas dos Ciclos Interdisciplinar e Autoral, turmas de Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como nas Escolas Municipais de Educação Bilíngue para Surdos – EMEBS (São Paulo, 2025).

Dentre as diretrizes, destacam-se algumas das atribuições dos estagiários:

- colaboração direta com professores: atuar nas classes/turmas de acordo com as necessidades da UE, apoiando a participação das crianças e dos estudantes público da Educação Especial nas atividades propostas, contribuindo para a promoção da autonomia e do protagonismo no contexto das experiências pedagógicas desenvolvidas pela turma;
- apoio ao planejamento e à prática pedagógica: atuar em consonância com o PPP e com o planejamento dos professores, auxiliando na organização e na realização das propostas pedagógicas nos diferentes espaços da UE, sem caráter decisório, substitutivo ou de regência;
- acompanhamento do processo de aprendizagem: acompanhar os professores durante as ações pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens dos estudantes;
- apoio aos projetos e aos diferentes profissionais da Unidade Educacional: auxiliar professoras e professores durante o desenvolvimento de projetos, atividades pedagógicas e demais ações da UE.

Por se tratar de uma pessoa em processo de formação acadêmica, deverá receber constante orientação sobre como proceder e sobre quais estratégias e recursos poderá utilizar com cada criança e estudante. Tais orientações devem ocorrer, contando com o apoio do Supervisor de Estágio da UE, dos docentes, da PAEE, da equipe gestora e da equipe do CEFAL.

### 5.2.3 Outros serviços de apoio

Para além dos muros da escola, as redes de saúde e assistência social do município oferecem diferentes tipos de atendimentos e serviços destinados às pessoas com TEA.

Organizamos, aqui, algumas dessas informações:

#### Centro TEA Paulista

Oferece uma abordagem multidisciplinar, intersetorial e humanizada, reunindo serviços especializados, formação continuada, orientação técnica, acesso a benefícios e encaminhamentos a redes de apoio.

Informações:

[Centro TEA Paulista - Governo do Estado](#)

#### Centro Municipal para Pessoas com TEA

Oferece uma programação diversificada e completa, com o objetivo de promover o bem-estar e o desenvolvimento das pessoas com autismo, além de suporte aos familiares.

Informações:

[Centro TEA - Secretaria Municipal da Pessoa com Deficiência - Prefeitura](#)

#### Linha de cuidado da pessoa com Transtorno do Espectro Autista – TEA

As Linhas de Cuidado foram desenvolvidas para organizar e mapear as ofertas existentes para as pessoas com TEA nos diversos equipamentos da Secretaria Municipal de Saúde, o desenho de fluxos entre esses serviços e a reflexão sobre melhores estratégias para o cuidado dessa população.

Informações:

[Linha de Cuidado da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo - Secretaria Municipal da Saúde - Prefeitura](#)

#### Casa Mãe Paulistana para Mães de Pessoas com Deficiência

Oferece acolhimento emocional, apoio social e oportunidades de formação para mulheres e cuidadores de pessoas com deficiência.

Informações:

<https://www.casamaepaulistana.com.br/>

No âmbito federal, há a Linha de cuidados para pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA, documento orientador para gestores e profissionais da saúde, organizado e atualizado, em 2025, pelo Ministério da Saúde, em parceria com a Secretaria de Atenção Primária à Saúde, a Secretaria de Saúde Indígena e a Secretaria de Atenção Especializada à Saúde, que apresenta informações sobre os serviços disponíveis no SUS, os quais oferecem acesso ao diagnóstico, acompanhamento integral e tratamento para pessoas com autismo, visando promover a inclusão e o desenvolvimento em todas as fases da vida.

### **Saiba mais**

#### **Linha de Cuidado para Pessoas com Transtorno do Espectro Autista – TEA**

Ministério da Saúde. – Brasília : Ministério da Saúde, 2025.





# Considerações Finais

Esse material é resultado de um processo coletivo de estudo, reflexão e diálogo entre profissionais da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, mobilizados pela necessidade de qualificar, ampliar as práticas pedagógicas voltadas a bebês, crianças e estudantes com Transtorno do Espectro Autista – TEA.

Ao longo desse percurso, o Grupo de Trabalho sobre TEA buscou articular referenciais teóricos e metodológicos às experiências concretas vividas nas Unidades Educacionais, evidenciando elementos centrais das práticas pedagógicas que favorecem a participação e a aprendizagem, bem como as contribuições do Atendimento Educacional Especializado – AEE na eliminação de barreiras e na ampliação das condições de acessibilidade curricular.

Este material se insere no conjunto das ações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo voltadas ao fortalecimento da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, complementando o documento Orientações para Atendimento de Estudantes: TEA<sup>7</sup>, publicado em 2021, ao aprofundar reflexões e apresentar possibilidades pedagógicas ancoradas em situações concretas do cotidiano educacional. As cenas e as análises apresentadas reafirmam a necessária integração entre o trabalho desenvolvido na sala comum e as ações do AEE, compreendidos como complementares e indissociáveis no processo de escolarização.

Mais do que apresentar respostas prontas, este documento consolida referenciais que podem contribuir para o fortalecimento de uma cultura educacional comprometida com a equidade, com o reconhecimento das diferenças e com a garantia do direito à educação de todos os estudantes. Reafirma-se, nesse sentido, que o trabalho com estudantes com TEA não se restringe a um único profissional, serviço ou ação, mas se constitui na corresponsabilidade de toda a equipe educacional, na construção de contextos de aprendizagem acessíveis, significativos e acolhedores.

A construção de uma educação inclusiva é um processo permanente, que exige observação qualificada, atuação articulada entre os profissionais, escuta atenta dos estudantes e de suas famílias e constante análise das práticas pedagógicas.

Por fim, este documento reafirma o compromisso da Secretaria Municipal de Educação com a consolidação de uma política pública de educação inclusiva, integral, equitativa e socialmente referenciada. Ao sistematizar conhecimentos, explicitar princípios e orientar possibilidades de práticas, este material busca não apenas responder às demandas atuais da Rede, mas também sustenta e projeta avanços contínuos na garantia do direito de bebês, crianças e estudantes com TEA de aprender, conviver, participar e se desenvolver plenamente na escola comum.

---

<sup>7</sup> <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/orientacoes-para-atendimento-de-estudantes-transtorno-do-espectro-do-autismo/>

# Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- ASPERGER, Hans. A “psicopatia autística” na infância. **Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten**, v. 117, p. 76–136, 1944.
- BARON-COHEN, Simon. **Mindblindness: an essay on autism and theory of mind**. Cambridge: MIT Press, 1995.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.
- BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, para dispor sobre o Atendimento Educacional Especializado e a formação de profissionais. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.
- BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Modelo biopsicossocial da deficiência**. Brasília, DF: MDH, 2024.
- FRITH, Uta. **Autism: explaining the enigma**. Oxford: Blackwell, 1989.
- GESSER, Marivete; FIETZ, Helena. **Ética do cuidado e a experiência da deficiência**: uma entrevista com Eva Feder Kittay. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 29, n. 2, 2021.
- KANNER, Leo. Distúrbios autísticos do contato afetivo. **The Nervous Child**, v. 2, n. 3, p. 217–250, 1943.
- KITTAY, Eva Feder. **Love’s labor: essays on women, equality and dependency**. New York: Routledge, 1999.
- KUPFER, Maria Cristina M.; JERUSALINSKY, Alfredo *et al.* Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de um aluno com autismo. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 26, 2020. e27244, 2020. DOI: 10.26512/lc.v26.2020.27244.
- LOPES, Paula Helena; FERREIRA, Simone De Mamann; GESSER, Marivete. **Gênero e cuidado**: um olhar emancipatório para o campo da educação inclusiva. In: SILVA, Solange Cristina da; BECHE, Rose Clér Estivalete; COSTA, Laureane Marília de Lima (org.). *Estudos da deficiência na educação: antipacitismo, interseccionalidade e ética do cuidado*. Florianópolis: UDESC, 2022. p. 215-233.
- MARTINS, Aline Duarte Fernandes. **Crianças autistas em situação de brincadeira**: apontamentos para as práticas educativas. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2009.



SANTOS, Régia Vidal dos. **Razões autistas na escola**: um espectro de saberes em uma condição singular. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2020.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui a Política Paulistana de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Diário Oficial da Cidade de São Paulo**, São Paulo, 14 out. 2016.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. São Paulo: SME, 2019.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Currículo da Cidade**: educação alimentar e nutricional: orientações pedagógicas. São Paulo: SME, 2024.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Transtorno do Espectro do Autismo**: orientações para a prática pedagógica. São Paulo: SME/DOT, 2021.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa SME nº 14, de 24 de janeiro de 2025**. Dispõe sobre a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado na Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo: SME, 2025.

VASQUES, Carla K. Branco sobre o branco: psicanálise, educação especial e inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 33, p. 29–40, 2009.

YAGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

YAGOTSKY, Lev Semionovich. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YAGOTSKY, Lev Semionovich. **A imaginação e a arte na infância**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.

YAGOTSKY, Lev Semionovich. **Fundamentos de defectologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2019



# Projeto Gráfico

A proposta gráfica da capa foi concebida a partir da compreensão da educação inclusiva como um processo coletivo, contínuo e cotidiano, fundamentado na corresponsabilidade e na construção compartilhada do conhecimento. As linhas orgânicas e entrelaçadas constituem o principal elemento visual da composição e simbolizam as múltiplas trajetórias, relações e interações que se estabelecem no contexto educacional. Seu entrelaçamento sugere rede, cooperação e interdependência, evidenciando que o processo educativo se constrói no encontro entre sujeitos, práticas e saberes diversos.

A opção por uma linguagem abstrata e sensível afasta-se deliberadamente de representações já amplamente difundidas, privilegiando uma abordagem mais conectada às práticas pedagógicas e às relações educativas. A paleta cromática em diálogo com a identidade institucional e a organização visual clara e acessível reforçam a ideia de diversidade coexistente, sem hierarquias, e de equilíbrio entre estrutura e flexibilidade — princípios fundamentais para a promoção de uma educação inclusiva.

*Fernanda Gomes Pacelli*  
Núcleo de Criação e Arte  
Centro de Multimeios

**PROJETO GRÁFICO**

**Centro de Multimeios - CM**

Ana Rita da Costa - *Diretora*

**Núcleo de Criação e Arte - NUCA**

Açunciara Aizawa Silva

Aline Frederick Santos

Angélica Dadario

Cassiana Paula Cominato

Fernanda Gomes Pacelli - *projeto e diagramação*

Julia Gonçalves Rizzo - *estagiária*

Marcos Roberto da Silva Moreira

Raquel Nogueira Janoni - *estagiária*

Simone Porfirio Mascarenhas

**Biblioteca Pedagógica**

Roberta Cristina Torres da Silva - *Revisão textual*



**PREFEITURA DE  
SÃO PAULO**

