

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

Submetido em: 5/10/2025

Aceito em: 1/4/2026

Publicado em: 4/8/2026

Pedro Lucas Costa e Lopes de Lima¹

Daniele Nunes Henrique Silva²

Flavia Fazion³

Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire⁴

PRE-PROOF

(as accepted)

Esta é uma versão preliminar e não editada de um manuscrito que foi aceito para publicação na Revista Contexto & Educação. Como um serviço aos nossos leitores, estamos disponibilizando esta versão inicial do manuscrito, conforme aceita. O manuscrito ainda passará por revisão, formatação e aprovação pelos autores antes de ser publicado em sua forma final.

<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2026.123.17455>

RESUMO

Este artigo analisa os desafios pedagógicos desenvolvidos por um professor autista que atuou com estudantes com deficiência durante a pandemia de COVID-19, no Distrito Federal, Brasil. A pesquisa insere-se no contexto de fechamento das escolas e da transição para o ensino remoto, que impactou milhões de estudantes brasileiros, com efeitos mais severos sobre famílias em situação de vulnerabilidade e sobre a educação especial. Entre os fatores identificados, destacam-se a precariedade no acesso às tecnologias digitais, a ausência de diretrizes unificadas para orientar o ensino remoto e a intensificação das desigualdades socioeconômicas. Além disso, discute-se o efeito das políticas públicas implementadas no

¹ Universidade de Brasília – UnB. Brasília/DF, Brasil. <https://orcid.org/0009-0004-5495-8449>

² Universidade de Brasília – UnB. Brasília/DF, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-8174-2967>

³ Universidade Federal do Paraná – UFPR. Curitiba/PR, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9497-3860>

⁴ Universidade de Brasília – UnB. Brasília/DF, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-6817-6358>

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

período que, ao priorizarem medidas de austeridade e individualizarem responsabilidades, fragilizaram o suporte à educação pública e sobrecarregaram professores e famílias. De abordagem qualitativa, fundamentado na Teoria Histórico-Cultural, o estudo baseia-se na realização de entrevista semiestruturada, enfatizando a compreensão dos sentidos produzidos pelo docente diante dos desafios pedagógicos. A investigação considera tanto o contexto histórico e social quanto a condição do professor como pessoa autista, por meio de uma orientação teórico-metodológica baseada na análise semântico-dialética. O eixo de análise destacado é a dimensão pedagógica, que evidencia recursos utilizados, estratégias construídas e dificuldades enfrentadas no acesso à tecnologia. Ao iluminar a perspectiva de um sujeito que experienciou a pandemia simultaneamente como educador e como pessoa com deficiência, o artigo busca compreender os modos de mediação criados e os obstáculos pedagógicos enfrentados. Pretende-se, assim, contribuir para aprofundar a reflexão sobre a inclusão escolar em tempos de crise, reconhecendo-a como processo histórico e social que exige investimento, políticas públicas consistentes e práticas pedagógicas que favoreçam a participação efetiva de todos os estudantes.

Palavras-chave: Professor Autista, Educação Inclusiva, Pandemia COVID-19, Desafios, Estratégias, Distrito Federal.

**PEDAGOGICAL EXPERIENCES OF AN AUTISTIC TEACHER:
INCLUSION EDUCATION DURING THE COVID-19 PANDEMIC
IN THE FEDERAL DISTRICT, BRAZIL**

ABSTRACT

This article analyzes the pedagogical challenges faced by an autistic teacher who worked with students with disabilities during the COVID-19 pandemic in the Federal District, Brazil. The study is situated within the context of school closures and the transition to remote education, which affected millions of Brazilian students, with more severe impacts on socially vulnerable families and on special education. Among the factors identified are limited access to digital technologies, the absence of unified guidelines to support remote teaching, and the intensification of socioeconomic inequalities. The article also discusses the

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

effects of public policies implemented during this period which, by prioritizing austerity measures and individualizing responsibilities, weakened support for public education and increased the burden on teachers and families. Adopting a qualitative approach grounded in Cultural-Historical Theory, the study is based on a semi-structured interview, emphasizing the meanings produced by the teacher in response to pedagogical challenges. The analysis considers both the broader historical and social context and the teacher's condition as an autistic individual, guided by a semantic-dialectical methodological framework. The central analytical axis is the pedagogical dimension, highlighting the resources used, strategies developed, and difficulties encountered, particularly regarding access to technology. By foregrounding the perspective of a subject who experienced the pandemic simultaneously as an educator and as a person with a disability, the article seeks to understand the modes of mediation constructed and the pedagogical obstacles faced. It ultimately contributes to deepening reflections on school inclusion in times of crisis, recognizing it as a historical and social process that requires sustained investment, consistent public policies, and pedagogical practices that promote the effective participation of all students.

Keywords: Autistic Teacher, Inclusive Education, COVID-19 Pandemic, Challenges, Strategies, Federal District.

1 INTRODUÇÃO

No Brasil, mais de 47 milhões de estudantes da educação básica e cerca de 8 milhões do ensino superior foram diretamente afetados pelo fechamento das escolas em decorrência da pandemia de COVID-19, que durou, em média, 279 dias, segundo a UNESCO (2021). Em resposta à crise, o Ministério da Educação (MEC, 2020 e 2021) implementou medidas emergenciais, autorizando a substituição das aulas presenciais por atividades remotas e flexibilizando o calendário escolar em instituições públicas e privadas (BRASIL, 2020a).

As políticas públicas educacionais, em âmbito nacional e no Distrito Federal, foram desafiadas a garantir a efetividade do direito constitucional à educação, assegurado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). Para isso, MEC e Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF, 2020a, 2020b e 2021) adotaram medidas como a implementação do ensino remoto, a distribuição de recursos tecnológicos e a oferta

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

de cestas básicas a estudantes em situação de vulnerabilidade (MEC, 2020; GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2020). Contudo, tais ações mostraram-se insuficientes diante das desigualdades estruturais que atravessam o sistema educacional brasileiro (UNESCO, 2020).

A crise econômica intensificada pela pandemia, somada ao desmonte de direitos trabalhistas e à ausência de políticas consistentes de assistência social, acentuou o empobrecimento das famílias e limitou sua capacidade de garantir a continuidade da escolarização dos filhos (Santos, 2020; Silva, 2021a e Silva, 2021b). Nesse cenário, a precarização do trabalho e a retração das políticas sociais agravaram desigualdades históricas, comprometendo o acesso a uma educação equitativa e de qualidade (UNICEF, 2020). Como consequência, verificou-se aumento da evasão escolar, sobretudo entre adolescentes inseridos precocemente no mercado de trabalho (INEP, 2024).

A Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, autorizou a substituição das aulas presenciais por atividades remotas mediadas por tecnologias digitais de comunicação no ensino superior, e poucos dias depois a Portaria nº 345 estendeu a medida à educação básica (BRASIL, 2020a; BRASIL, 2020b). Entretanto, cerca de 4,8 milhões de famílias brasileiras com filhos em idade escolar não tiveram acesso à internet no período mais crítico da pandemia, o que dificultou ou inviabilizou o acompanhamento das atividades remotas. Além da limitação tecnológica, a ausência de diretrizes claras e unificadas para o ensino remoto, apontada por Bueno et al. (2022) e Nascimento, Falcão e Evêncio (2022), obrigou professores a improvisar soluções, ampliando desigualdades regionais e socioeconômicas.

Nesse contexto, docentes foram duplamente impactados: enfrentaram uma sobrecarga laboral, desgaste emocional e pressão para manter o currículo inalterado em condições adversas (Leite, 2020; Silva, 2021a e Silva, 2021b). No Distrito Federal, apesar de esforços de formação e adaptações metodológicas, as iniciativas ficaram a cargo das próprias escolas, limitadas por orçamentos restritos e pela exclusão digital, que atingiu cerca de 30% dos estudantes (CODEPLAN, 2022). A distribuição de materiais impressos buscou mitigar tais dificuldades, mas estudantes com deficiência foram particularmente prejudicados pela falta de recursos de acessibilidade (MEC, 2020). Nessas lacunas, famílias vulneráveis assumiram, sem preparo, o papel de mediadoras pedagógicas (Oliveira; Souza, 2021). Ao mesmo tempo, os afastamentos por saúde mental entre servidores da educação no

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

DF (14.554 entre 2019 e 2023) evidenciam o peso desse cenário sobre os profissionais (SEPLAD, 2021 e 2023).

No plano estrutural, políticas de orientação neoliberal aprofundaram desigualdades educacionais. A suspensão do piso salarial, cortes orçamentários e congelamento de repasses priorizaram a austeridade fiscal em detrimento da manutenção de políticas sociais (Ribeiro, 2021; Figueiredo, 2020 e 2021). A ausência de um plano nacional unificado fragmentou iniciativas locais, transferindo a responsabilidade das dificuldades para famílias e professores.

Na educação especial inclusiva, os efeitos foram ainda mais severos. Gouvêa (2022) e Souza (2022) destacam que, para estudantes autistas e com outras deficiências, as barreiras impostas pelo distanciamento social, somadas às desigualdades de classe e às barreiras sociais preexistentes, tornaram o trabalho pedagógico ainda mais desafiador. A fragilidade das estruturas de apoio durante a crise revelou a necessidade de valorizar as vozes de professores e estudantes que estiveram na linha de frente.

É nesse contexto que se insere a proposta deste artigo. O recorte focaliza a retomada do ensino presencial de alunos público-alvo da educação especial, a partir da narrativa docente de um professor autista que atuou com estudantes com deficiência durante o ensino remoto e no retorno parcial às aulas presenciais. Ao lançar luz sobre a perspectiva de um sujeito que vivenciou a pandemia simultaneamente como educador e como pessoa com deficiência, buscamos compreender os desafios pedagógicos enfrentados e as estratégias de mediação construídas. Esperamos contribuir, assim, para preencher uma lacuna identificada na literatura (Bueno et al., 2021; Nascimento et al., 2022; Gouvêa, 2022; Souza, 2022) e aprofundar a reflexão sobre os sentidos da inclusão escolar em tempos de crise.

Diante desse cenário, o objetivo deste artigo é analisar os desafios pedagógicos e as estratégias desenvolvidas por um professor autista que atuou com estudantes com deficiência durante a pandemia de COVID-19, no Distrito Federal. Ao privilegiar a perspectiva de um sujeito que vivenciou a pandemia simultaneamente como educador e como pessoa com deficiência, o estudo busca evidenciar como se configuraram as práticas pedagógicas nesse contexto de crise, contribuindo para o aprofundamento das reflexões sobre os sentidos da inclusão escolar e da mediação docente em situações de vulnerabilidade educacional.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A palavra “autismo” foi utilizada pela primeira vez, em 1908, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler (1857-1939), ao descrever certos comportamentos de pacientes diagnosticados com esquizofrenia. Etimologicamente, o termo provém da junção do radical grego *autos* (a si mesmo) com o sufixo *ismo* (estado ou condição), configurando a ideia de fechamento em si; de funcionamento autocentrado. Décadas depois, em 1943, o médico austríaco Leo Kanner (1894-1981) retomou o termo para nomear um conjunto de características observadas em um grupo de crianças, sistematizando seu estudo sob a denominação “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. A partir de uma perspectiva médica, fortemente influenciada pela lógica da deficiência, Kanner descreveu o autismo como uma incapacidade inata de estabelecer relações interpessoais, com ênfase em condutas repetitivas, ausência de iniciativa social e desinteresse pelo outro.

No ano seguinte, em 1944, Hans Asperger (1906-1980) também contribuiu com estudos que viriam a integrar o campo diagnóstico do autismo. Apesar de compartilhar com Kanner a ênfase nas dificuldades de interação social, Asperger reconheceu capacidades cognitivas relevantes nos indivíduos estudados e propôs o termo “psicopatia autista”, posteriormente renomeado como Síndrome de Asperger. Em ambos os casos, as abordagens iniciais estavam pautadas por uma ênfase nas falhas, prejuízos e incapacidades desses sujeitos, o que influenciou fortemente as classificações futuras (Silva, 2017).

Essa perspectiva, historicamente marcada por visões biologicistas e normativas, contribuiu para consolidar um olhar restritivo sobre as possibilidades de desenvolvimento das crianças autistas (Ribas, 2020). Atualmente, o autismo é denominado Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Nesse percurso histórico, um conjunto mais amplo de características e níveis de suporte foi incorporado à compreensão diagnóstica. Avançou-se em direção a uma visão dimensional, tanto no DSM-5-TR (APA, 2022) quanto na CID-11 (OMS, 2022). Contudo, ainda permanece uma ênfase classificatória que destaca déficits na comunicação, nas relações sociais e em padrões comportamentais considerados desviantes. Essa forma de definição, ainda dominante na prática clínica e institucional, tem sido amplamente criticada por reduzir o autismo a uma lista de limitações, obscurecendo a

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

historicidade, a singularidade e os contextos sociais que constituem o desenvolvimento humano (Kapp, Gillespie-Lynch, Sherman, Hutman, 2020).

Nesse sentido, pesquisas na pedagogia, nas ciências sociais e em vertentes críticas da psicologia, apontam a necessidade de superar as determinações médicas sobre o autismo, sobretudo aquelas alinhadas a modelos biologicistas. Essas pesquisas buscam conformar o estudo do autismo às epistemologias próprias da pedagogia, das ciências sociais e da psicologia, reconhecendo-o como objeto legítimo de investigação dessas áreas.

Historicamente, diversas correntes teóricas se debruçaram sobre a compreensão do autismo, elaborando concepções e práticas de intervenção que variam significativamente conforme o referencial adotado (Silva, 2017). Abordagens alinhadas ao paradigma comportamental, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), propõem intervenções baseadas em técnicas de modificação da conduta, utilizando princípios de condicionamento, reforço e punição para promover a aquisição de comportamentos considerados socialmente apropriados. Nesse modelo, o foco recai sobre o déficit, o erro e a necessidade de correção, operando a partir de uma lógica de normalização funcional que frequentemente ignora as singularidades do sujeito autista (Milton, 2012).

Essa perspectiva, ainda predominante em muitas práticas clínicas e educacionais, tem sido criticada por estudiosos e ativistas autistas que defendem o reconhecimento da neurodiversidade como expressão legítima da condição humana (Kapp, 2020; Milton, 2012; O'Dell, Bertilsdotter Rosqvist, Ortega, Brownlow, Orsini, 2016; Ribas, 2024; Silva, Silva, 2017). Kapp (2020), por exemplo, destaca que o modelo médico-comportamental tende a obscurecer as formas autênticas de comunicação, agência e subjetividade dos autistas, ao passo que a perspectiva histórico-cultural propõe uma viragem epistêmica, compreendendo o autismo para além da ideia de transtorno a ser corrigido.

Nos últimos anos, vêm ganhando força interpretações fundamentadas na Teoria Histórico-Cultural do desenvolvimento humano sobre o autismo. Apesar de Vigotski não ter estudado especificamente essa questão, suas ideias inspiram considerações importantes sobre a temática. A partir de Vigotski, pode-se afirmar que o autismo não deve ser visto como um obstáculo essencial ao desenvolvimento, mas como uma condição que demanda a criação de novas formas de mediação cultural. Em vez de diagnosticar a impossibilidade, as

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

ideias de Vigotski (1996) propõem a construção de rotas alternativas de desenvolvimento, ancoradas na atividade social, na linguagem e na mediação semiótica.

Silva e Silva (2019) ilustram as contribuições teórico-metodológicas da THC ao analisarem como brincam as crianças autistas, destacando a centralidade das atividades criadoras no desenvolvimento. Para elas: “A criança com autismo não apenas brinca, como também cria, imagina e assume papéis por meio de cenários criados pelo adulto ou a partir das invenções dela” (Silva, Silva, 2019, p. 67). Essa perspectiva rompe com a dominância do diagnóstico como destino e investe na relação dialética entre sujeito e meio, buscando transformar as condições sociais e materiais que limitam a participação do estudante autista nos espaços culturais e escolares. O foco desloca-se da normalização para a criação de condições reais de desenvolvimento, respeitando os tempos, os interesses e as formas singulares de estar no mundo (Kapp, 2020).

Se considerarmos que o desenvolvimento humano é sempre social, histórico e mediado, as barreiras enfrentadas pelos estudantes autistas resultam de processos de exclusão, e não da expressão de uma incapacidade inata (Vigotski, 1996; Singer, 2017). Como observa Mecacci (2017, p. 127), “a diferenciação patológica normal é relativa ao contexto social e ao grupo de referência”. Assim, qualquer desenvolvimento que não corresponda ao modelo hegemônico passa a ser classificado como anômalo a partir de critérios discriminatórios.

Portanto, o déficit não reside no autismo em si, mas na história social que construiu determinada compreensão sobre ele. Contrária às concepções medicalizantes e normativas, a análise histórico-cultural reconhece o autismo como forma legítima de subjetividade – e não como déficit a ser superado. Assim, este artigo direciona seu foco para as práticas pedagógicas concretas vivenciadas no contexto escolar. A análise prioriza a narrativa de um professor autista com alunos autistas incluídos em uma sala de aula regular, enfatizando os processos educativos construídos pelo professor em momentos de crise e transição, como os períodos pandêmico e pós-pandêmico.

Com base nessas referências teóricas, compreende-se que o desenvolvimento humano, inclusive no caso de estudantes autistas, constitui-se nas relações sociais mediadas pela cultura e pelas condições concretas de vida. Nesse sentido, os conceitos mobilizados ao

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

longo do presente artigo, especialmente as noções de mediação pedagógica, atividade criadora e relação entre sujeito e meio, orientam diretamente o olhar analítico adotado neste estudo. Como poderá ser visto adiante, tais pressupostos fundamentam a organização dos eixos e unidades de análise apresentados na seção metodológica, permitindo examinar as narrativas do professor entrevistado à luz das relações entre práticas pedagógicas, condições institucionais e processos de inclusão escolar no contexto da pandemia.

3 METODOLOGIA

A entrevista semiestruturada constitui-se como um espaço dialético privilegiado para a compreensão da prática pedagógica em uma situação social de alta complexidade, que constitui o objeto deste artigo. Essa orientação metodológica permite que as sequências de ações do entrevistador sejam flexibilizadas, a fim de aprofundar detalhes, enriquecer e qualificar percepções, além de posicionar o entrevistado em sua própria narrativa. Dessa forma, não se conhece apenas o discurso superficial da situação social pesquisada, mas a essência da relação social e pedagógica vivenciada pelo professor, assim como as potencialidades e possibilidades da narrativa como mediação para a elaboração de conclusões importantes. A partir dessa abordagem, o entrevistador tem a possibilidade de ir além das perguntas previamente formuladas, criando questionamentos a partir das respostas como forma de qualificar e aprofundar os dados. Além disso, oferece ao professor entrevistado a oportunidade de elaborar novamente aquilo que havia falado (Oliveira; Guimarães; Ferreira 2023).

Assim, temos que, em uma entrevista semiestruturada (BRASIL, 2018), as perguntas, as repetições das afirmações do entrevistado e os confrontos com as contradições no discurso do professor atuam como mediadores, provocando a articulação dos sentidos das situações sociais vivenciadas pelo participante. Esse processo possibilita uma melhor compreensão das narrativas para a constituição de dados qualitativos, permitindo captar nuances contextuais e contradições. Revela, assim, como os sujeitos reinterpretam ativamente as normas e conceitos anteriormente internalizados e usados no contexto da entrevista para narrar suas práticas pedagógicas no contexto da pandemia e, no caso do professor autista, suas percepções sobre sua própria deficiência enquanto trabalhador da

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

educação (Nunes, 2020).

Em sua obra *A construção do pensamento e da linguagem*, Vigotski (1993) enfatiza a análise semântica como um método fundamental para compreender o desenvolvimento. O autor nos ensina que este tipo de análise permite investigar a articulação e a relação entre significado e sentido na formação dos conceitos e no uso social das palavras em seu contexto dinâmico, considerando o desenvolvimento ao longo dos momentos de narração. Vigotski argumenta ainda que o sentido das palavras não é estático, mas ocorre e se transforma nas relações sociais. Dessa forma, ao nosso ver, a análise semântico-dialética torna-se um importante fio condutor de análise das narrativas de entrevistas semiestruturadas, sendo essencial para desvendar os processos subjacentes à construção de significados e sentidos que estão na essência da fala do entrevistado e que, portanto, revelam seus *processos desenvolvimentais*.

Para Vigotski (1995), o desenvolvimento humano é indissociável do contexto histórico e cultural, da realidade material vivenciada pelo sujeito. No caso da presente investigação, a contextualização histórica do período pandêmico se articula com a singularidade de um professor autista ao analisar a sua prática pedagógica. A entrevista semiestruturada, ao integrar perguntas semi-abertas, possibilita que o participante reconstrua narrativas pessoais vinculadas ao ambiente pedagógico, à experiência como professor autista e ao contexto pandêmico, destacando a relação dialética entre o individual e o coletivo.

3.1 Caracterização do campo

No Distrito Federal (DF), a Secretaria de Educação (SEEDF) implementou diferentes estratégias para garantir a continuidade das atividades escolares durante o período de distanciamento social. Entre elas, destacam-se a adoção da plataforma Google Sala de Aula para realização das atividades on-line, a distribuição de chips de internet a estudantes da rede pública e a transmissão de aulas pela televisão pública local. Além disso, foi criado o programa “Escola em Casa DF”, que disponibilizou conteúdos pedagógicos por múltiplas plataformas, como TV, internet e rádio (SEEDF, 2020).

Apesar dessas iniciativas, permaneceram dificuldades significativas. Muitos estudantes e docentes não dispunham de infraestrutura tecnológica mínima para acompanhar

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

as atividades remotas, e professores relataram sobrecarga de trabalho, aumento da carga horária e maior responsabilidade de mediação pedagógica em meio à escassez de apoio técnico e emocional (GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL, 2021; SEEDF, 2020).

O DF possui aproximadamente 2,98 milhões de habitantes e 449.563 estudantes matriculados na educação básica, distribuídos em 834 unidades escolares (IBGE, 2021; SEEDF, 2021). Embora seja uma das unidades federativas com maior renda per capita do país, o território apresenta fortes desigualdades socioeconômicas. Durante a pandemia, cerca de 70% dos alunos da rede pública conseguiram participar de atividades a distância, enquanto 30% ficaram excluídos devido à ausência de equipamentos ou conexão à internet. As regiões administrativas periféricas, como Ceilândia e Samambaia, foram as mais impactadas, evidenciando o peso das desigualdades regionais (IBGE, 2021; SEEDF, 2021).

Essas condições impactaram diretamente a permanência escolar. Em 2021, a taxa de abandono escolar na rede pública atingiu 5%, representando um crescimento significativo em comparação aos anos anteriores. Já na rede privada, que atende majoritariamente estudantes de maior renda, aproximadamente 90% dos alunos mantiveram-se em aulas virtuais, revelando uma discrepância importante entre os dois sistemas de ensino (IBGE, 2021; SEEDF, 2021).

Do ponto de vista docente, a pandemia intensificou as dificuldades estruturais da rede pública. Cerca de 60% dos professores relataram obstáculos na adaptação ao ensino remoto, em especial devido à ausência de capacitação em tecnologias digitais e à precariedade de equipamentos e conexões de internet (SEEDF, 2021). Além disso, dados do INEP (2024) indicam que muitos docentes tiveram de conciliar as demandas do trabalho remoto com as responsabilidades domésticas, o que comprometeu sua saúde mental e o rendimento pedagógico. Tais fatores repercutiram diretamente na qualidade das relações de ensino.

Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas capazes de assegurar suporte tecnológico, formação continuada e apoio psicológico aos professores, de modo a reduzir desigualdades educacionais e garantir condições mais equitativas de acesso e permanência na escola no Distrito Federal (INEP, 2024; SEEDF, 2021).

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

3.2 Caracterização do participante

O professor entrevistado tem o nome fictício ‘Carlos’, sendo uma pessoa autista com diagnóstico tardio, aos 40 anos de idade. Possui mais de 20 anos de atuação profissional, entre a rede pública e estágio em uma clínica particular com alunos com deficiência. Sua experiência na rede pública concentrou-se na regional de ensino do Cruzeiro (DF). É licenciado em Pedagogia, com habilitação em Administração Escolar, pelo Centro Universitário do Distrito Federal (UDF). Possui especialização em Psicopedagogia e realizou diversos cursos livres voltados para a educação especial na perspectiva inclusiva. Ingressou na Secretaria de Educação há mais de 20 anos, totalizando 21 anos de experiência em sala de aula.

3.3 Construção e tratamento dos dados

A entrevista, com duração de aproximadamente 2h, foi centrada nas experiências educacionais do período de isolamento até o retorno ao ensino presencial, com atenção especial aos aspectos que o professor Carlos desejava enfatizar de suas vivências. O encontro foi videogravado, permitindo observar elementos comunicativos para além da dimensão verbal. Posteriormente, a entrevista foi integralmente transcrita e acompanhada de impressões e comentários, com a finalidade de orientar os eixos de análise.

Dessa forma, a construção dos dados não se limitou ao conteúdo explícito das respostas, mas também focalizou os sentidos mobilizados ao longo da interação com o entrevistado, os quais refletem tanto a história social quanto suas experiências individuais. Essa abordagem de tratamento dos dados é denominada análise semântico-dialética, fundamentada nas contribuições teórico-metodológicas de Vigotski. Nela, a circularidade da palavra e a produção de sentidos assumem centralidade na construção dos eixos analíticos da pesquisa, conforme será explicitado a seguir. Portanto, a caracterização dos dados exigiu uma análise qualitativa que relacionasse as falas às condições materiais de vida.

A entrevista foi conduzida em conformidade com todas as normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos, incluindo a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a aprovação do projeto na Plataforma Brasil (CAAE:69761023.6.0000.5540), sob responsabilidade da segunda autora do artigo. O

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

estudo respeitou integralmente os princípios estabelecidos pela Resolução CNS nº 466, de 12 de dezembro de 2012 (Ética em Pesquisa com Seres Humanos), e pela Resolução CNS nº 510, de 7 de abril de 2016 (Ética em Pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais). O projeto de pesquisa intitula-se “A retomada do ensino presencial do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) após a pandemia da COVID-19”, vinculado à bolsa de produtividade do CNPq da referida pesquisadora. Por esse motivo, o nome do professor participante foi preservado, sendo utilizado um pseudônimo para garantir seu anonimato. Adicionalmente, assegura-se que houve prévia autorização para reprodução, evitando qualquer violação da Lei nº 9.610/98 (Direitos Autorais).

Para atingir os objetivos da pesquisa, foram organizados agrupamentos temáticos gerais das narrativas surgidas durante a entrevista. A partir desses agrupamentos, foram estruturados eixos de análise articulados aos objetivos da pesquisa. Dentro de cada eixo, desdobram-se (e articulam-se) os resultados e suas análises.

Eixo 1: A Dimensão Pedagógica - Narrativas que têm como foco os desafios e as estratégias pedagógicas vivenciadas no contexto da pandemia.	Unidade de Análise 1: Procedimentos Técnicos Recursos pedagógicos e tecnológicos utilizados durante a pandemia: Desafios educacionais e as respectivas estratégias pedagógicas adotadas para superá-los, com ênfase na mediação de estudantes com deficiência matriculados na turma do professor entrevistado.
	Unidade de Análise 2: Dificuldades no Uso e Acesso à Tecnologia Narrativas que centram as barreiras de acesso à internet enfrentadas pelos alunos e as formas como essas questões impactam a experiência escolar dos estudantes com deficiência e o trabalho do professor.

Tabela 1: Eixos de análise da pesquisa

Neste artigo, apresentaremos as análises referentes ao Eixo 1: A dimensão pedagógica - Narrativas que têm como foco os desafios e as estratégias pedagógicas vivenciadas no contexto da pandemia.

Cabe destacar que o presente estudo apresenta limites inerentes ao seu recorte empírico, uma vez que se baseia na narrativa de um único participante. Tal delimitação, entretanto, não constitui fragilidade metodológica, mas decorre da própria natureza

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

qualitativa da investigação, que privilegia a análise aprofundada de experiências singulares em contextos socialmente situados, permitindo compreender processos pedagógicos e sociais que atravessam a educação inclusiva no período pandêmico.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na entrevista realizada com Carlos, foram analisadas as situações pedagógicas de dois estudantes com deficiência, alunos de Carlos, depois (e ou durante) da pandemia. O primeiro estudante é uma criança autista, assim como seu professor, que cursou o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental no contexto pandêmico. E, foi acompanhado por Carlos no retorno presencial. Segundo o professor Carlos, a criança retornou para a escola muito agitada, sendo necessário o desenvolvimento de estratégias para ajudá-la a se concentrar nas atividades pedagógicas, com o apoio da mãe, que era professora da rede pública. Essas estratégias são mais bem elaboradas durante a entrevista.

O segundo estudante é uma criança autista com síndrome de Down, que cursou o 1º e o 2º ano do Ensino Fundamental. A criança teve dificuldades para assistir às aulas online porque, de acordo com a narrativa do professor Carlos, não conseguia ficar na frente da tela, mesmo com a insistência da mãe. No retorno ao presencial, o professor Carlos acompanhou suas experiências escolares no espaço aberto da escola, pois ela não era mais a sua aluna direta. O docente notou que a criança estava sempre acompanhada por outra pessoa, que ele não sabia identificar quem era (possivelmente um educador voluntário), que ficava acompanhando-a na escola.

O trecho escolhido para retratar o eixo da dimensão pedagógica aborda as relações de ensino, com as diferenças no que se refere ao desenvolvimento dos estudantes no cotidiano da sala de aula. Nesse contexto, o pesquisador pergunta sobre quais eram os desafios encontrados durante o contexto pós-pandêmico e Carlos traz o exemplo de um de seus alunos.

Professor Carlos: É porque assim, eu tive um aluno que era autista e queria correr na sala de aula. Só que na minha sala de aula eu tenho as minhas regras, eu tenho autonomia em sala de aula para decidir algumas coisas. Então, eu falei: *“olha, você pode correr, vamos fazer assim: você vai dar uma volta nessas duas fileiras aqui, vai lá no fundo da sala, coloca*

**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA
PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL**

a sua mão lá na parede do fundo, vem aqui para frente, coloca a mão aqui no quadro”. Aí, eu fiz o contorno em volta da mão dele, com a caneta, o pincel de quadro e ficou o desenho da mãozinha dele na altura dele. Então, a cada volta que ele dava completa, ele tinha que tocar ali a mão no desenho, no contorno da mão dele no quadro e contar um. Aí, na segunda volta ele contava dois e na terceira volta três. Então, eu sempre trabalhei, ali, em prol do aluno, dos alunos, explicava para os outros essa diferença, porque ele fazia isso e tal.

(...)

Professor Carlos: Então, eu nunca tive problema de segregação entre outros alunos com as pessoas com deficiência, nunca tive, porque eu policiava muito em relação a isso, assim, eu podava quando começavam a querer zoar (...): *“Epa, vamos parar! Por que você acha que você pode estar zoando, sacaneando o colega? Você acha que você sabe mais que ele? Ele pode saber mais que você em outra coisa. Então assim, pare com isso. Está todo mundo aqui para aprender”*. E aí, qual era a dificuldade disso daí? (Durante toda a fala, representou em gestos a história que contou, como se estivesse vivendo a história novamente).

(...)

É possível perceber no trecho, relatado pelo professor Carlos, que as relações de ensino narradas corroboram a tese freireana da sala de aula como um espaço social atravessado por contradições e disputas (Freire, 1987). A luta por uma valorização das diferenças emerge nesse cenário como uma dimensão constitutiva da concepção pedagógica do professor Carlos. Trata-se de um posicionamento em relação à atividade pedagógica com o objetivo de incluir seu estudante, evidenciando uma defesa que é, ao mesmo tempo, profissional e pessoal. Sua postura revela uma luta contra experiências de exclusão, constrangimento e estigmatização, marcadas por sua própria condição de pessoa autista, cujas necessidades escapam aos parâmetros convencionais de normalidade e orientam suas ações pedagógicas.

Essa postura de Carlos, ao transformar a diferença em princípio de ação pedagógica, encontra ressonância nas formulações de Vigotski acerca da deficiência. Sua prática traduz, de forma concreta, o que o autor denomina dimensão secundária do defeito, ou seja, os efeitos sociais e psicológicos produzidos pela reação do meio frente à diferença. Nas

**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA
PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL**

palavras do autor: “O defeito não age de maneira direta, mas através da estrutura social do meio em que vive a criança. O essencial não é o defeito orgânico em si, mas sua influência indireta mediante a reação social e a situação que provoca.” (Vigotski, 1996, p. 104, tradução nossa).

Essa compreensão evidencia que a deficiência, na perspectiva histórico-cultural, não pode ser reduzida à dimensão biológica. Ao contrário, ela se constitui na relação entre sujeito e meio, sendo socialmente construída e historicamente determinada. Como afirma Vigotski (1996): “O que determina o desenvolvimento da criança não é tanto o defeito em si, mas sua relação com o meio” (p. 103, tradução nossa). Dessa forma, quando o meio não oferece os instrumentos, as mediações e os contextos necessários, o desenvolvimento não se direciona a sua potencialidade. Isso, para Vigotski, não é efeito direto do déficit orgânico, mas resultado da precariedade das condições do meio que restringe as condições do sujeito para realizar seu *vir-a-ser*.

Assim, as práticas pedagógicas de Carlos evidenciam uma concepção inclusiva que valoriza a diferença como motor de reorganização da vida em sala de aula e de produção coletiva de sentidos. Entretanto, se por um lado sua prática revela uma orientação centrada na atividade criadora e nas necessidades materiais dos estudantes, por outro ela se confronta com as exigências formais e normativas da instituição escolar. É justamente sobre essa tensão, intensificada pelo contexto pandêmico, que se insere o próximo fragmento da entrevista, no qual Carlos relata os conflitos vividos com a gestão diante das cobranças burocráticas.

Professor Carlos: Exato. Exato. Aonde chegou a dificuldade disso? Daí, quando a cobrança da minha direção (olha rapidamente para a câmera) vinha, “*ah, mas o planejamento, mas eu não sei o quê*”, aquelas coisas mais de formalizar essa situação toda. Eu não sei as palavras, os termos técnicos. Eu tinha muito problema em fazer esse tal de planejamento do jeito que eles queriam que eu fizesse. Eu dizia assim para a diretora, eu falava assim: “*Olha, entra na minha sala, entra no primeiro semestre, entra no primeiro bimestre, depois entra no segundo, faça um mapeamento para ver se eles estão melhorando ou não*”.

(...)

**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA
PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL**

Professor Carlos: É isso que eu quero, porque eu conseguia provar resultado, mas com a minha metodologia, com a forma que eu trabalhava com as crianças e não da forma que eles queriam que eu fizesse. Eu não sabia fazer. Eu nunca soube. Eu tenho 21 anos de sala de aula e eu não... nunca fiz da forma que quadrada que eles querem. Porque primeiro, eu não vou fazer um planejamento só porque eles querem ver para não usar. Depois, não vou fazer, não vou perder meu tempo para fazer isso. Segundo, as pessoas falam: *“Ah, mas isso está na BNCC, isso está não sei aonde, tem que ser...”*. Eu falei: *“Não tem, não tem, eu não consigo fazer, não sei fazer. Eu não quero fazer do jeito que você está falando”*. Então eu sempre me recusei e sofri por isso. Assim, já passei por processos e tal. Então assim...

Pesquisador indaga: Processos disciplinares?

Professor Carlos responde: Processo administrativo (fala balançando a cabeça afirmativamente). Então assim, porque eles falavam que eu era isso, que eu era aquilo, que eu não cumpria, que eu... Mas eu pegava o que o aluno trazia para mim e eu adaptava aquilo ali na hora (dá ênfase no que o aluno trazia), as adaptações que eram feitas por mim em sala de aula. Por exemplo, uma atividade que eu tinha que dar para todos os alunos. Só que eu tinha alunos especiais e, aí, eu pegava e riscava. Por exemplo, tinha um aluno que estava num outro nível. Aí, por exemplo, 324. Aí tinham três dígitos. Ele só sabia fazer continha de um dígito. Aí, eu rabiscava a tarefa, rabiscava dois dígitos e deixava só um número mais o outro, ou um número menos o outro, alguma coisa nesse sentido, dava os palitinhos, que é um material concreto para eles fazerem e não deixava a conta tão grande.

Pesquisador retoma: Então, deixa eu ver se eu entendi: existem três elementos aqui. Os seus estudantes com deficiência, a sua didática numa perspectiva inclusiva, oferecendo acessibilidade para eles, adaptando uma coisa ou outra, e a burocracia de registro e a burocracia da escola durante a pandemia. Quando esses dois primeiros elementos se relacionavam, os seus alunos com a sua didática, estava tudo certo? (O professor faz "ok" com as duas mãos e diz “perfeito”). Quando tinha que se adequar, se enquadrar na burocracia da Secretaria, essa burocracia simplesmente era uma barreira, uma chatice, você deixava de lado, ou ela realmente atrapalhava no trabalho, em sala de aula?

Professor Carlos continua: Então, a burocracia, na verdade, é de pessoas. Eu não vou falar nem só da Secretaria de Educação e tal. Pelo menos assim, eu já tive diretoras que

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

adoravam o jeito que eu trabalhava e não me impedia, não me podava. Então essas três coisas fluíam perfeitamente.

Pesquisador: Tudo depende da pessoa que estava na gestão. (Professor balança a cabeça em concordância e diz “perfeito”). Então, não é uma burocracia do estado de educação, é uma burocracia na cabeça do gestor que lá estava na escola no momento.

Professor Carlos: De forma incompetente, né? Porque se não sabe olhar para a educação como uma coisa plural.

(...)

A partir dessa narrativa, esse cenário de uma gestão baseada na reprodução de ações previamente determinadas e sequenciais durante a pandemia, mesmo que sem sentido, entrou em contraste com a concepção do professor Carlos, que entende o trabalho pedagógico como um processo criador, dinâmico e historicamente situado.

Essa tensão entre reprodução e criação se evidencia de forma ainda mais clara quando o próprio professor relata os desafios enfrentados em sua prática. Ao ser questionado sobre os obstáculos encontrados, o professor Carlos rapidamente aponta os tensionamentos com os processos burocráticos e normativos da gestão escolar, evidenciando que esse constitui um dos desafios centrais de sua atuação docente. Carlos sustenta, de modo coerente, a defesa da autonomia docente enquanto atividade criadora, e não como mera reprodução de práticas previamente prescritas. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o trabalho pedagógico não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve processos criadores mediados pela cultura, pela linguagem e pelas relações sociais (Vigotski, 1995).

Para reforçar essa perspectiva, Mendonça, Silva e Souza (2024, p. 40-41) destacam que:

Em síntese, tais premissas apontam que o bom ensino seria aquele que impulsiona o desenvolvimento dos sujeitos prospectivamente, favorecendo a consolidação de processos cognoscitivos emancipatórios por meio dos quais se estabelece uma crescente autodeterminação. [...] Em consonância a esses preceitos [...] podemos depreender, de acordo com as premissas da Psicologia Histórico-Cultural, apresentadas nesse artigo, que existe uma

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

intrínseca e dialética relação entre atividades pedagógicas criadoras e a emergência de processos de compensação em sala de aula.

Durante a pandemia, o relato do professor evidencia que se intensificaram tensões relacionadas às demandas institucionais de produtividade, à adaptação às tecnologias digitais e à escassez de condições adequadas de trabalho docente. Nas narrativas de Carlos, docente autista, emergem indícios de que essas exigências se tornaram ainda mais desafiadoras, sobretudo diante da ausência de suporte, escuta e flexibilidade por parte da gestão escolar. Essa postura, muitas vezes marcada por práticas coercitivas e punitivas, não apenas desconsidera a singularidade dos sujeitos, mas também empobrece o processo educativo, afetando tanto professores quanto estudantes autistas.

O excerto anterior refere-se às práticas pedagógicas vivenciadas antes do isolamento social imposto pela pandemia de COVID-19. No entanto, ao ser questionado sobre como transpor as estratégias desenvolvidas presencialmente para o ensino remoto, o professor Carlos respondeu:

Pesquisador: Entendi. E professor, como é que você transpôs as estratégias de inclusão, que o senhor já fazia estratégias de inclusão que aprendeu muito na época do estágio, como é que o senhor conseguia transpor as estratégias de inclusão que o senhor já fazia no ensino presencial para o ensino remoto?

Professor Carlos: Não consegui.

Pesquisador indaga: Por quê?

Professor Carlos: Porque eu não conseguia. Quando esse aluno ou um outro aluno que ele tem Síndrome de Down, deficiência intelectual e autista. Então, assim, com sete anos de idade... E, assim, ele tinha que ficar com a mãe dele, ele não queria vir para frente da câmera, a mãe dele ficava gritando: “*Fulano!*” Porque eu fazia separado, eu tive que fazer separado, ele não conseguia fazer junto com os outros, ele não prestava atenção. Nem separado a gente não conseguia trazer ele para frente da câmera do computador e mesmo quando a gente conseguia, era, assim, uns 10 minutinhos de aula, e mesmo assim, eu mostrava a bola para ele. Ele ficava rindo, ele ficava, fazia assim (representou uma expressão facial e corporal de bobeira), não respondia as coisas direito, não queria falar, não queria.

**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA
PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL**

Pesquisador: Então, uma tentativa de transpor as estratégias de inclusão para o ensino remoto foi fazer individual, mas no ensino presencial, na época, antes da pandemia, essas mediações com esses alunos eram individuais?

Professor Carlos: Não.

Pesquisador: Então, na verdade, não foi nem transpor, foi realmente uma mudança na estratégia por conta do contexto.

Professor Carlos: É, a gente fez uma mudança na estratégia por causa do contexto, para tentar ver se a gente conseguiria de alguma forma estar em contato com aquela criança pedagogicamente. E assim, não deu certo. (...) Ganhos nenhum, ganhos nenhum a gente teve, de palavras, nem de sons, nem de nada, nada, nada, não conseguia fazer com ele. (Uma expressão de desespero).

(...)

Pesquisador: Por que não tiveram “ganhos”?

Professor Carlos: Eu acho, né, que não teve porque ele não parava na frente da câmera, a gente não passava nem... nem dez minutos, a gente não conseguia ficar na frente da câmera, a mãe dele ficava só chamando ele, ele vinha, ficava um pouquinho, uma coisa ou outra, ele respondia para mim. Mas assim, o que ele aprendeu, disso, nada, nada. [Expressão de desespero e tristeza ao mesmo tempo que reproduzia o gestual da mãe do menino chamando a sua participação].

(...)

O relato do professor Carlos evidencia que a simples transposição de estratégias pedagógicas do contexto presencial para o ambiente virtual mostrou-se inviável. Portanto, ao ser deslocado para o ambiente virtual, o processo educativo não pode simplesmente reproduzir as formas organizativas e relacionais do ensino presencial. O meio virtual possui uma estrutura distinta, o que exige a configuração de novas relações de ensino, capazes de atender às especificidades dessa mediação. Esse deslocamento implica reconhecer que as relações que sustentam os processos de aprendizagem se reorganizam de acordo com as características materiais, tecnológicas e comunicativas desse novo espaço social, o que demanda, por parte do professor, a reelaboração de suas práticas pedagógicas. Nesse aspecto, a experiência de Carlos foi negativa, chegando à necessidade de atendimento individualizado

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

ao estudante, algo que contrariava sua forma de compreender o aluno com deficiência em sala de aula.

A resposta do professor diante da necessidade de transposição das estratégias pedagógicas para o contexto do ensino remoto ultrapassa significativamente o momento do encontro virtual com o estudante. Pesquisas recentes demonstram que não foi possível simplesmente transferir para o ambiente digital as práticas que já eram realizadas no ensino presencial.

Gouvêa (2022) evidencia que o uso das tecnologias da informação e comunicação, longe de ser mera adaptação, produziu um esvaziamento da atividade docente, revelando a inadequação da transposição direta. De modo semelhante, Nascimento, Falcão e Evêncio (2022) mostram que o ensino remoto emergencial se caracterizou por adaptações temporárias das metodologias utilizadas presencialmente, o que expôs os limites dessa tentativa de continuidade e apontou a necessidade de reinvenção das práticas pedagógicas, especialmente no atendimento a estudantes com deficiência. Esse processo não se limita às relações síncronas de ensino, mas envolve a análise das estruturas de classe e das condições materiais de vida da família do aluno, revelando-se uma problemática muito mais complexa do que a simples ausência de equipamentos eletrônicos.

Nesse sentido, a participação da estudante nas atividades remotas foi marcada por dificuldades específicas: o recurso da videochamada não se mostrava acessível diante das características de desenvolvimento atencional: “(...) ele não parava na frente da câmera, a gente não passava nem... nem dez minutos, a gente não conseguia ficar na frente da câmera (...)”, o que tornava árdua a manutenção da atividade atencional na tela. Ao mesmo tempo, as condições materiais da família em relação ao acesso à tecnologia prejudicavam a realização das atividades pedagógicas em casa, fundamentais para provocar desenvolvimento e sustentar a permanência e o engajamento diante da tela. Assim, a condição de ensino desfavorável às necessidades pedagógicas dos alunos resultou em obstáculos que impediram a plena realização do processo de aprendizagem no contexto virtual.

Esse limite estrutural se manifesta, na narrativa do professor, como um sentimento de fracasso diante dos desafios impostos pelo ensino remoto, especialmente no

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

acompanhamento desse estudante. Esse sentimento aparece fortemente marcado em seu discurso, refletindo as tensões entre as intenções pedagógicas e as barreiras impostas pelas desigualdades sociais e econômicas.

5 COMENTÁRIOS FINAIS

A experiência de um professor autista inserido em um contexto de inclusão escolar durante a pandemia oferece uma análise singular e profundamente relevante. Trata-se de um profissional que, além de enfrentar os desafios comuns a todos os educadores, como a adaptação às tecnologias digitais e a manutenção do vínculo pedagógico com os alunos, também precisou lidar com as barreiras impostas pelo próprio meio em função de sua condição de pessoa com deficiência.

A pandemia de COVID-19 acentuou as desigualdades da educação brasileira, revelando a fragilidade do ensino remoto diante da falta de acesso à internet e da ausência de políticas claras. Para os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE), os desafios foram ainda maiores, pois dependiam de recursos de acessibilidade e de mediações específicas que não estavam disponíveis de forma adequada (UNICEF, 2021; Gouvêa, 2022).

As narrativas desse professor assumem, portanto, um valor significativo, na medida em que possibilitam compreender como a condição de pessoa autista atravessa e reconfigura tanto as concepções quanto às práticas pedagógicas no contexto da educação inclusiva, especialmente em um cenário de crise como o imposto pela pandemia. Suas experiências revelam tanto desafios específicos quanto desafios comuns, vividos de maneira particularizada pela sua condição e pelo contexto institucional. No caso dos alunos com deficiência, como os autistas, a falta de acessibilidade digital, o imprevisto das famílias e a carência de suporte especializado limitaram a participação e a aprendizagem. Isso reforça que a inclusão precisa ser mais que um princípio legal: deve se concretizar em investimentos e políticas que assegurem mediação e justiça social. As rupturas, mudanças e reconfigurações dos meios de interação, impostas tanto pelas condições subjetivas dos estudantes quanto pela experiência do professor Carlos, constituíram obstáculos significativos.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

Os relatos do professor também destacam as limitações impostas pelas condições materiais de trabalho, tanto no que se refere aos recursos oferecidos pela instituição quanto às exigências colocadas diante das realidades vividas pelas famílias dos estudantes e pelo próprio docente. Essa análise reforça a tese de que os processos de ensino e aprendizagem, sobretudo em contextos de inclusão e de crise, não podem ser dissociados das condições concretas e históricas nas quais se realizam (Vigotski, 1995).

O professor Carlos demonstra, em sua prática e em sua narrativa, uma postura ativa de enfrentamento às barreiras estruturais e institucionais que também afetam seus estudantes. Ao mesmo tempo, expressa insatisfações diante dos momentos em que não encontra respostas pedagógicas frente às situações em que o fracasso escolar dos alunos se apresenta, experiência que vivencia igualmente como um fracasso pessoal.

Diante da situação investigada, fica evidente que os estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) foram os mais afetados pelas fragilidades das políticas educacionais durante a pandemia. A ausência de ações consistentes de recursos pedagógicos de acessibilidade, a sobrecarga transferida às famílias e a falta de suporte adequado aos professores ampliaram a exclusão escolar, revelando que a inclusão ainda é tratada mais como princípio do que como prática concreta. Os desafios postos às políticas públicas exigem, portanto, investimentos estruturais que assegurem condições materiais, tecnológicas e pedagógicas para que o direito à educação seja efetivamente garantido, sobretudo em contextos de crise.

Nesse sentido, o estudo contribui para o campo acadêmico ao ampliar as discussões sobre educação inclusiva a partir da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, evidenciando como as práticas pedagógicas se constituem nas relações concretas entre sujeitos, contextos sociais e condições materiais de ensino. Ao trazer a narrativa de um professor autista que atuou diretamente com estudantes com deficiência durante a pandemia, a pesquisa também oferece elementos relevantes para a compreensão das estratégias de mediação pedagógica em contextos de crise. Do ponto de vista da prática educacional, os resultados reforçam a importância da autonomia docente, a necessidade de escutar os estudantes e a centralidade da construção de condições institucionais que favoreçam práticas

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

pedagógicas inclusivas, apontando para a necessidade de políticas públicas que articulem inclusão escolar, formação docente e suporte institucional.

Financiamento: O artigo decorre da pesquisa *A retomada do ensino presencial dos alunos público-alvo da educação especial: narrativas docentes*. Bolsa Produtividade CNPq: Processo: 306509/2022-9. CAAE: 69761023.6.0000.5540

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR*. Porto Alegre: Artmed, 2022.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Congresso Nacional, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-normaatualizada-pl.html>. Acesso em: [29 set. 2025].

BRASIL. *Entrevistas semi-estruturadas: uma metodologia de pesquisa em educação*. São Paulo: Editora Educacional, 2018.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação durante a pandemia de COVID-19*. Brasília: MEC, 2020a.

BRASIL. Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19). *Diário Oficial da União*, Brasília, 2020b. Disponível em: [\[http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376\]](http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376). Acesso em: [29 set. 2025].

BUENO, L. et al. Ensino remoto para estudantes do público-alvo da educação especial nos institutos federais. *Educação em Revista*, v. 38, e33814, 2022. Disponível em: [\[https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/33814\]](https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/33814). Acesso em: [29 set. 2025].

CODEPLAN. *Pesquisa de acesso à internet no Distrito Federal*. Brasília: Companhia de Planejamento do Distrito Federal, 2022.

FIGUEIREDO, D. Neoliberalismo e seus efeitos no sistema educacional brasileiro. *Revista de Educação Brasileira*, v. 39, n. 2, p. 56–73, 2020.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

FIGUEIREDO, T. *O impacto da falta de coordenação educacional no Brasil durante a pandemia de COVID-19*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2021.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL. *Relatório de gestão: ações da educação durante a pandemia de COVID-19*. Brasília: GDF, 2021.

GOUVÊA, E. *Sentidos do trabalho docente em uma pandemia: uma análise histórico-cultural*. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, 2022. Disponível em: [<https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1447>]. Acesso em: [29 set. 2025].

INEP. *Dados e estatísticas educacionais*. Brasília: INEP, 2024.

KAPP, S. K. (Ed.). *Autistic community and the neurodiversity movement: stories from the frontline*. Singapore: Palgrave Macmillan, 2020. ISBN 978-981-13-8436-3.

KAPP, S. K. et al. Deficit, difference, or both? Autism and neurodiversity. *Developmental Psychology*, v. 49, n. 1, p. 59–71, 2013. Disponível em: [<https://doi.org/10.1037/a0028353>]. Acesso em: [29 set. 2025].

LEITE, J. Os impactos do ensino remoto na saúde mental dos professores durante a pandemia. *Educação & Sociedade*, v. 41, n. 3, p. 234–249, 2020.

MENDONÇA, F. L. R. et al. O coletivo, a criação e os processos compensatórios na inclusão. *Revista Psicopedagogia*, v. 41, n. 124, p. 33–46, 2024. Disponível em: [<https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240002>]. Acesso em: [29 set. 2025].

MEC. *Orientações sobre as atividades educacionais durante a pandemia*. Brasília: MEC, 2020.

MEC. *Ações de acessibilidade e inclusão na educação durante a pandemia*. Brasília: MEC, 2021.

MECACCI, L. *Lev Vygotskij. Sviluppo, educazione e patologia della mente*. Firenze: Giunti Editore, 2017.

MILTON, D. E. M. On the ontological status of autism: the ‘double empathy problem’. *Disability & Society*, v. 27, n. 6, p. 883–887, 2012. Disponível em: [<https://doi.org/10.1080/09687599.2012.710008>]. Acesso em: [29 set. 2025].

NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B.; EVÊNCIO, K. M. M. A educação dos alunos com deficiência no município de Sobral, CE: experiências e desafios em tempos de ensino remoto emergencial. *Horizontes*, v. 40, n. 1, e022071, 2022. Disponível em: [<https://doi.org/10.24933/horizontes.v40i1.1447>]. Acesso em: [29 set. 2025].

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

NUNES, D. *Trabalho pedagógico na escola: sujeitos, tempo e conhecimentos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

O'DELL, L. et al. Critical autism studies: exploring epistemic dialogues and intersections, challenging dominant understandings of autism. *Disability & Society*, v. 31, n. 2, p. 166-179, 2016. Disponível em: [<https://doi.org/10.1080/09687599.2016.1164026>]. Acesso em: [29 set. 2025].

OLIVEIRA, S.; GUIMARÃES, O. M.; FERREIRA, J. L. As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 1-20, 2023. Disponível em: [<https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>]. Acesso em: [29 set. 2025].

OLIVEIRA, R.; SOUZA, T. Resposta pedagógica na pandemia: formação de professores e adaptação metodológica. *Cadernos de Educação*, v. 35, n. 2, p. 112–127, 2021.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-11*. Genebra: OMS. 2022.

PNE. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2014.

RIBAS, L. M. A (re)construção social da deficiência para a compreensão de uma diversidade humana. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, v. 7, n. 2, p. 216-225, 2020.

RIBAS, L. M. *As atividades criadoras de crianças no espectro autista em contexto educacional inclusivo: o brincar, o narrar e o desenhar*. 2024. Qualificação de tese (doutorado)- Universidade de Brasília, Brasília, 2024.

RIBEIRO, M. O desmonte do ensino público no Brasil: impactos da austeridade fiscal. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, v. 27, n. 1, p. 45–61, 2021.

SANTOS, M. A crise econômica e suas consequências para as famílias brasileiras durante a pandemia. *Revista Brasileira de Sociologia*, v. 45, n. 3, p. 120–138, 2020.

SEEDF. *Ações emergenciais no contexto da pandemia: assistência e apoio a estudantes e famílias*. Brasília: SEEDF, 2020a.

SEEDF. *Ações emergenciais para o ensino remoto na pandemia*. Brasília: SEEDF, 2020b.

SEEDF. *Relatório sobre os desafios da educação no DF durante a pandemia de COVID-19*. Brasília: SEEDF, 2021.

SEPLAD. *Relatório sobre os impactos das políticas públicas de educação no DF durante a pandemia*. Brasília: Seplad, 2021.

EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL

SEPLAD. *Relatório de gestão*. Brasília: Seplad, 2023.

SILVA, F. Desafios do ensino remoto e a carga emocional dos professores na pandemia. *Revista Brasileira de Educação*, v. 26, n. 1, p. 80–95, 2021a.

SILVA, J. *A crise educacional brasileira e as falhas nas políticas públicas durante a pandemia*. São Paulo: Editora Unesp, 2021b.

SILVA, M. A. D. *O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural*. 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

SILVA, M. A. & SILVA, D. N. H. O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá v. 22, n. 3, p. 485-496, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/35745/pdf>. Acesso em: 20 jan. 2024.

SILVA, M. A.; SILVA, D. N. H. O jogo de papéis e a criança com autismo na perspectiva Histórico-Cultural. *Psicologia em Estudo*, Maringá v. 22, n. 3, p. 485-496, jul./set. 2017.

SINGER, J. *Neurodiversity: the birth of an idea*. 2ª edição. Judy Singer Editor, 2017.

UNESCO. *COVID-19 educational disruption and response*. Paris: UNESCO, 2020.

UNESCO. *COVID-19 educational disruption and response*. Paris: UNESCO, 2021.

UNICEF. *Relatório da situação da educação durante a pandemia*. Nova Iorque: UNICEF, 2020.

UNICEF. *Relatório da situação da educação durante a pandemia*. Nova Iorque: UNICEF, 2021.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas II: pensamiento y lenguaje*. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo I: problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tomo V: fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1996.

**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE UM PROFESSOR AUTISTA: INCLUSÃO ESCOLAR NA
PANDEMIA DE COVID-19 NO DISTRITO FEDERAL, BRASIL**

Autor correspondente:

Pedro Lucas Costa e Lopes de Lima

Universidade de Brasília – UnB

Instituto Central de Ciências (ICC) - Bloco A, Instituto de Psicologia, Campus Darcy Ribeiro
- CEP 70910-900

pedrolucascosta81@gmail.com

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da licença Creative Commons.

