



B1

ISSN: 2595-1661

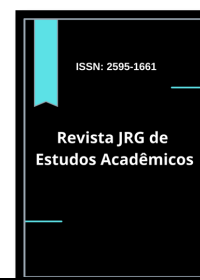
ARTIGO

Listas de conteúdos disponíveis em [Portal de Periódicos CAPES](https://portaldeperiodicos.capes.gov.br)

Revista JRG de Estudos Acadêmicos

Página da revista:

<https://revistajrg.com/index.php/jrg>



Inclusão de alunos com transtorno do aspecto autista (TEA) na educação básica: desafios e possibilidades

Inclusion of students with autism spectrum disorder (ASD) in basic education: challenges and possibilities

DOI: 10.55892/jrg.v9i20.3061

ARK: 57118/JRG.v9i20.3061

Recebido: 13/03/2026 | Aceito: 15/03/2026 | Publicado on-line: 17/03/2026

Patrícia Rachel Fernandes da Costa¹

<https://orcid.org/0009-0008-0522-5408>

<https://lattes.cnpq.br/0771599317070857>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), RN, Brasil

E-mail: patyquimicapedagoga@hotmail.com

Maria José de Holanda Leite²

<https://orcid.org/0000-0003-4154-3901>

<http://lattes.cnpq.br/9553311470144119>

Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), RN, Brasil

E-mail: maryholanda@gmail.com

Tatiane Maciel da Silva³

<https://orcid.org/0009-0005-6649-7480>

<https://lattes.cnpq.br/7548962296829502>

Faculdade de Administração, Ciência, Educação e Letras, FACEL, PR, Brasil.

E-mail: tatymacielfprof@gmail.com

Bruno Paulo Silva Damasceno⁴

<https://orcid.org/0009-0004-2392-1432>

<http://lattes.cnpq.br/1080527855835821>

Damásio Educacional, DAMÁSIO, Brasil.

E-mail: brunoef@gmail.com



Resumo

A educação inclusiva constitui um dos pilares das políticas educacionais contemporâneas, tendo como propósito assegurar o direito à educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou cognitivas. Contudo, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica ainda enfrenta desafios expressivos, especialmente em contextos marcados por recursos limitados. Este estudo teve como objetivo compreender os desafios e as possibilidades da inclusão de estudantes com TEA na Educação Básica. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória, por meio de um estudo de caso realizado em uma

¹ Graduação em Pedagogia (UFRN), Mestrado em Ciência e Engenharia de Petróleo (UFRN), Doutorado em Química (UFRN), Especialização em Especialização em Atendimento Educacional Especializado – AEE (UFERSA)

² Graduação em Engenharia Florestal (UFCG), Mestrado em Ciências Florestais (UFCG), Doutorado em Ciências Florestais. Professora do Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN) – Campus Pau dos Ferros.

³ Graduação em Pedagogia (UVA), Especialização em Gestão Escolar com ênfase em Coordenação (FALC), Especialização em Formação Especializada em Psicomotricidade Relacional (FACEL).

⁴ Graduação em Educação Física (UNIFOR), Especialização em Treinamento Esportivo (UECE), Especialização em Direito da Família e Sucessões (DAMÁSIO).



escola pública localizada na zona rural do município de Santo Antônio, no estado do Rio Grande do Norte. Os participantes da pesquisa foram: um aluno com TEA, a professora regente, a auxiliar de sala, a gestora escolar e um familiar responsável. A coleta de dados foi conduzida por meio de observação participante e análise documental (Projeto Político-Pedagógico e planejamentos de aula), complementadas por uma análise de conteúdo temática. Com o intuito de aprofundar a análise e subsidiar os resultados, foram aplicados questionários específicos à professora regente, à auxiliar de sala, ao responsável familiar pelo aluno e à coordenadora pedagógica. Esses instrumentos buscaram captar percepções e práticas relacionadas à inclusão, contribuindo para uma compreensão mais ampla do processo e para fundamentar a discussão acadêmica sobre o tema. Os resultados indicaram que a escola apresenta limitações estruturais e carece de formação continuada para os profissionais, especialmente em virtude da ausência do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A trajetória escolar do aluno com TEA revelou-se marcada por oscilações, alternando momentos de autonomia e participação com períodos de resistência e dependência, o que evidencia a sobrecarga dos profissionais e a necessidade de apoio técnico especializado. A análise do percurso educacional do aluno reforça a complexidade do processo inclusivo e destaca a urgência da implementação de uma rede de apoio sólida e articulada. Conclui-se que a inclusão de alunos com TEA é um processo multifacetado e não linear, que exige mais do que o simples cumprimento da legislação vigente. Torna-se essencial o fortalecimento das políticas públicas que assegurem o AEE, a oferta de formação continuada aos profissionais da educação e a efetiva articulação entre escola, família e demais instâncias envolvidas. Somente assim será possível garantir condições reais de aprendizagem, desenvolvimento e participação para todos os estudantes, especialmente em contextos de maior vulnerabilidade.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Estudo de caso. Atendimento Educacional Especializado.

Abstract

Inclusive education is one of the pillars of contemporary educational policies, aiming to ensure the right to quality education for all, regardless of personal, social, or cognitive conditions. However, the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Basic Education still faces significant challenges, especially in contexts marked by limited resources. This study aimed to understand the challenges and possibilities of including students with ASD in Basic Education. To this end, a qualitative approach of a descriptive and exploratory nature was adopted through a case study conducted at a public school located in the rural area of the municipality of Santo Antônio, in the state of Rio Grande do Norte. The research participants included a student with ASD, the lead teacher, the classroom assistant, the school principal, and a family member. Data collection was conducted through participant observation and document analysis (Political-Pedagogical Project and lesson plans), complemented by thematic content analysis. In order to deepen the analysis and support the results, specific questionnaires were applied to the lead teacher, the classroom assistant, the student's family member, and the pedagogical coordinator. These instruments sought to capture perceptions and practices related to inclusion, contributing to a broader understanding of the process and providing a basis for the academic discussion on the topic. The results indicated that the school has structural limitations and lacks continuing education for professionals, especially due to the absence of Specialized Educational Service (SES). The school trajectory of the student with ASD proved to be marked by fluctuations, alternating moments of autonomy and participation



with periods of resistance and dependence, which highlights the burnout of professionals and the need for specialized technical support. The analysis of the student's educational path reinforces the complexity of the inclusive process and highlights the urgency of implementing a solid and articulated support network. It is concluded that the inclusion of students with ASD is a multifaceted and non-linear process that requires more than simple compliance with current legislation. It is essential to strengthen public policies that ensure SES, the provision of continuing education to education professionals, and the effective articulation between school, family, and other involved parties. Only in this way will it be possible to guarantee real conditions for learning, development, and participation for all students, especially in contexts of greater vulnerability.

Keywords: School inclusion. Case study. Specialized Educational Service.

1. Introdução

A educação inclusiva representa um princípio fundamental das políticas educacionais contemporâneas e está diretamente associada ao direito universal à educação de qualidade para todos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, intelectuais ou socioemocionais. Nas últimas décadas, marcos legais como a Declaração de Salamanca (1994), a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) estabeleceram diretrizes para garantir o acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes no sistema regular de ensino.

Apesar dos avanços legais e normativos, a inclusão efetiva de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda enfrenta desafios concretos no cotidiano escolar. Embora esses estudantes devam ser prioritariamente atendidos em classes comuns da Educação Básica, observa-se uma lacuna significativa entre o que prescrevem os documentos oficiais e a realidade das práticas pedagógicas. A ausência de recursos didáticos adequados, a escassez de apoio especializado, a insuficiência de formação continuada dos professores e a fragilidade na construção de estratégias de ensino adaptadas às especificidades do TEA são obstáculos frequentemente apontados pela literatura e pelos profissionais da área (Mantoan, 2006; Pletsch, 2010).

O TEA é caracterizado por comprometimentos na comunicação, na interação social e por comportamentos restritivos e repetitivos (APA, 2013 – DSM-5), o que exige da escola mais do que boas intenções: requer planejamento individualizado, sensibilidade docente, atuação interprofissional e, sobretudo, uma cultura escolar que valorize a diversidade como eixo estruturante da prática pedagógica. Nesse contexto, a atuação do Atendimento Educacional Especializado (AEE), as adaptações curriculares e a mediação pedagógica desempenham papel fundamental na promoção de experiências de aprendizagem significativas.

Considerando esse cenário, torna-se essencial compreender como as escolas têm enfrentado os desafios da inclusão de estudantes com TEA, quais estratégias têm sido empregadas e quais possibilidades emergem dessas experiências. Assim, o presente trabalho teve como finalidade compreender os desafios e possibilidades da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na Educação Básica, a partir de uma abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso em uma escola pública.



2. Fundamentação Teórica

2.1 Educação Inclusiva no Brasil

A trajetória da Educação Especial no Brasil revela um histórico de exclusão e marginalização das pessoas com deficiência. Durante muitos anos, o sistema educacional manteve essas pessoas afastadas das escolas comuns, direcionando-as a instituições segregadas, geralmente de caráter assistencialista, que pouco contribuíam para sua formação integral (Januzzi, 2006; Mendes, 2006). A partir da Constituição Federal de 1988 e da promulgação da LDBEN de 1996, passou-se a afirmar com mais consistência o direito à educação em espaços regulares de ensino, marcando uma mudança significativa na concepção de educação para todos.

Nesse cenário, a Declaração de Salamanca (1994) tornou-se um marco internacional ao defender que “as escolas regulares com orientação inclusiva constituem o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, construir uma sociedade inclusiva e alcançar a educação para todos”. Tal diretriz foi incorporada ao ordenamento educacional brasileiro por meio da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC, 2008), que orienta os sistemas de ensino a removerem barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais que dificultam a plena participação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Apesar dos avanços legais e teóricos, a realidade educacional brasileira ainda apresenta inúmeros desafios. A falta de formação específica dos professores, a escassez de materiais acessíveis, as resistências culturais e a dificuldade de articulação entre os docentes da sala comum e os profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) evidenciam as lacunas existentes na efetivação de uma educação inclusiva (Mantoan, 2003). A superação dessas barreiras requer políticas públicas articuladas, formação continuada e investimento em práticas pedagógicas colaborativas.

Nesse contexto de avanços legais e desafios práticos, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) se apresenta como uma das condições que mais tensionam as estruturas escolares, exigindo respostas pedagógicas específicas, como abordado a seguir.

2.2 O Transtorno do Espectro Autista na Educação Básica

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação social, padrões restritos de comportamento e interesses repetitivos, manifestando-se, geralmente, antes dos três anos de idade, segundo a American Psychiatric Association (2014) e a American Medical Association (2015)). As manifestações clínicas variam significativamente de pessoa para pessoa, o que exige da escola um olhar atento à singularidade de cada estudante.

Desde os estudos pioneiros de Kanner (1943) e Asperger (1944), tem-se enfatizado a heterogeneidade do espectro autista. Essa diversidade impõe à prática pedagógica o desafio de evitar modelos padronizados e buscar estratégias que considerem as necessidades específicas de cada aluno. A personalização do ensino, nesse sentido, é uma diretriz essencial.

A inclusão de estudantes com TEA demanda sensibilidade, escuta ativa, planejamento colaborativo e constante flexibilização curricular. Pesquisas como as de Soledade e Gomes (2015) demonstram que, mesmo quando inseridos formalmente na escola, muitos desses alunos enfrentam dificuldades de interação e aprendizagem devido à ausência de práticas realmente inclusivas. A mudança cultural dentro das instituições escolares e a qualificação dos profissionais são, portanto, fundamentais.



A percepção inicial dos professores sobre alunos com TEA também desempenha papel crucial nesse processo. Muitas vezes, predomina uma abordagem médico-clínica, que enfatiza déficits e limitações. Contudo, com o convívio e o aprofundamento das relações pedagógicas, os docentes passam a reconhecer as potencialidades desses estudantes, criando estratégias mais efetivas de ensino e aprendizagem (Aporta & Lacerda, 2018). Essa transformação evidencia a importância do vínculo, da convivência e da formação continuada na construção de uma escola mais inclusiva.

2.3 A Importância do Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um serviço complementar ao ensino regular, destinado a remover barreiras pedagógicas e a favorecer a aprendizagem dos estudantes com necessidades educacionais específicas (Brasil, 2015). Ofertado no contraturno escolar, o AEE pode ocorrer individualmente ou em pequenos grupos e tem como foco o desenvolvimento de habilidades funcionais, o uso de recursos de acessibilidade e a promoção da autonomia do aluno.

Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o AEE “assegura o direito de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio da oferta de recursos e serviços que promovam a eliminação de barreiras para sua plena inclusão escolar” (Brasil, 2008, p. 15).

Estudos como os de Aporta e Lacerda (2018) indicam que, quando bem estruturado, o AEE é um espaço privilegiado para atender às demandas específicas dos alunos com TEA. Nele, são realizadas atividades voltadas ao desenvolvimento da comunicação alternativa, da organização do tempo e do espaço, da autorregulação emocional e da autonomia, sempre em diálogo com os objetivos pedagógicos da sala comum.

Contudo, a eficácia do AEE depende da atuação integrada entre o professor especializado, os docentes regulares, a equipe pedagógica e a família. O trabalho isolado compromete os resultados, podendo reforçar a exclusão que se deseja combater. A cooperação entre os profissionais, aliada a uma formação ética e comprometida com os princípios da inclusão, é um pilar fundamental para o sucesso desse serviço (Mantoan, 2003; Soledade & Gomes, 2015).

2.4 Estudos de caso como instrumento de análise

A pesquisa qualitativa, especialmente na modalidade de estudo de caso, permite uma compreensão aprofundada de fenômenos sociais e educacionais complexos. Para Yin (2015), o estudo de caso é particularmente apropriado quando se pretende investigar situações contemporâneas dentro de seus contextos reais, sem necessidade de controle rígido das variáveis. No campo da educação inclusiva, os estudos de caso permitem observar práticas pedagógicas em ação, compreender as relações interpessoais que se estabelecem entre os sujeitos escolares e analisar os efeitos de políticas públicas no cotidiano. Autores como Aporta e Lacerda (2018) e Soledade e Gomes (2015) relatam experiências valiosas de inclusão de alunos com TEA, oferecendo subsídios para identificar obstáculos e elaborar estratégias mais eficazes.

Além de seu valor analítico, os estudos de caso são também ferramentas formativas. Eles ajudam os professores a refletirem sobre sua própria prática, ampliando o repertório de soluções pedagógicas e promovendo o desenvolvimento profissional. Sua riqueza reside justamente na capacidade de revelar os detalhes e as nuances que muitas vezes escapam às abordagens quantitativas ou generalizantes.



3. Metodologia

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada na zona rural do município de Santo Antônio, no estado do Rio Grande do Norte. A instituição atende turmas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apresentando uma realidade marcada por infraestrutura precária, ausência de sala de recursos multifuncionais e inexistência do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Não há recursos pedagógicos adaptados ou suporte técnico especializado, o que torna a atuação dos profissionais mais desafiadora. O acompanhamento ao aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ocorre exclusivamente pela professora regente, com apoio de uma auxiliar de sala, ambas sem formação específica em Educação Especial, o que evidencia a necessidade de políticas públicas voltadas à melhoria das condições de inclusão.

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, buscando compreender os sentidos, significados e práticas relacionadas ao processo de inclusão de um aluno com TEA nesse contexto escolar. O estudo seguiu o delineamento de estudo de caso, conforme a proposta de Yin (2015), possibilitando uma análise aprofundada do fenômeno em seu ambiente real e favorecendo a compreensão das interações entre aspectos individuais, institucionais e socioculturais.

Os participantes incluíram o aluno com diagnóstico de TEA matriculado no Ensino Fundamental I, a professora regente, a auxiliar de sala, a gestora escolar e um familiar responsável. Todos participaram de forma voluntária, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo sigilo e anonimato.

A coleta de dados ocorreu por quatro procedimentos principais: a) Observação participante, com registros em diário de campo, focalizando interações do aluno com colegas e profissionais, estratégias pedagógicas utilizadas, adaptações de atividades, gestão comportamental e participação nas rotinas escolares; b) entrevistas estruturadas e aplicação de questionários específicos à professora regente, auxiliar de sala, responsável familiar do aluno L e coordenadora pedagógica. Esses questionários foram elaborados para coletar dados complementares sobre suas percepções, experiências e desafios no processo de inclusão, fornecendo subsídios para aprofundar a avaliação e fundamentar os resultados e a discussão da pesquisa; c) Análise documental envolvendo o Projeto Político-Pedagógico (PPP), planejamentos de aula e eventuais registros de acompanhamento, para verificar como as demandas de alunos com deficiência, especialmente com TEA, estão contempladas nos documentos institucionais; e d)

A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo temática, segundo Bardin (2011), com categorias previamente definidas, mas flexíveis para incorporar temas emergentes. As categorias iniciais foram: (i) caracterização da escola e do aluno; (ii) práticas pedagógicas observadas; (iii) percepções dos profissionais e familiares; (iv) participação da família e papel do AEE e (v) integração dos achados empíricos aos referenciais teóricos. Complementarmente, foi realizada uma análise das imagens registradas durante as observações. As figuras ilustram diferentes momentos do aluno L: desde participação autônoma em atividades coletivas (Figuras 1 e 2) até situações de maior dependência da mediação do auxiliar (Figura 3) e recusa de participação (Figura 4). Essa sequência revelou oscilações significativas em sua autonomia e engajamento, reforçando que a inclusão efetiva exige acompanhamento constante, práticas pedagógicas adaptadas e suporte institucional adequado.



4. Resultados e Discussão

4.1 Perspectivas dos participantes sobre a inclusão de alunos com TEA

Após a análise dos dados, identificou-se uma complexa teia de percepções e desafios que permeiam o processo de inclusão do aluno L. A análise temática das respostas, conforme os pressupostos metodológicos de Bardin (2011), permitiu identificar convergências e divergências relevantes à compreensão do fenômeno investigado.

A professora regente, com experiência prévia em práticas inclusivas, descreve o desenvolvimento do aluno L como gradativo e marcado por oscilações. Destaca seu interesse por atividades estruturadas e, por outro lado, dificuldades em tarefas que exigem abstração. Dentre as estratégias utilizadas, ressaltam-se o uso de rotinas visuais, pictogramas e adaptações curriculares individualizadas, com ênfase em materiais visuais e sensoriais. No entanto, a ausência de suporte especializado contínuo, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a sobrecarga de responsabilidades figuram entre os principais entraves enfrentados. A comunicação com a família é considerada respeitosa e baseada na confiança, enquanto o apoio da auxiliar de sala é apontado como essencial. A docente enfatiza que a inclusão extrapola a presença física do estudante em sala de aula, exigindo um compromisso coletivo e apoio institucional, o que corrobora os apontamentos da literatura sobre a importância da formação docente e do suporte pedagógico estruturado (Mantoan, 2006; Pletsch, 2010).

A auxiliar de sala, recém-formada em Pedagogia e com experiência prévia de estágio com alunos autistas, descreve sua atuação cotidiana como centrada no apoio direto ao aluno L. Seu trabalho envolve auxiliar nas transições, reforçar orientações e mediar interações sociais. Ela identifica dificuldades de autorregulação emocional e de concentração, adotando estratégias como antecipações verbais, recursos visuais e reforços positivos. A profissional destaca a necessidade de formação continuada específica sobre o TEA, bem como o suporte de uma equipe multidisciplinar. A relação com a professora regente é descrita como constante e colaborativa, revelando uma parceria pedagógica eficaz. Sua percepção de que seu papel transcende o apoio individualizado, contribuindo para a construção de um ambiente escolar acolhedor, está em consonância com os estudos que evidenciam a importância da mediação pedagógica na promoção de experiências de aprendizagem significativas (Aporta; Lacerda, 2018).

O responsável familiar do aluno avalia sua trajetória escolar como gradativa, com avanços perceptíveis na sociabilidade e na comunicação desde o ingresso na escola atual. Contudo, resalta a necessidade de apoio contínuo, especialmente no que diz respeito à administração de medicamentos. A comunicação com a escola é percebida como positiva, e a família se sente acolhida nas decisões pedagógicas. As principais preocupações envolvem a continuidade da aprendizagem, a ausência de medicação adequada e o risco de preconceito. O familiar recomenda a presença de um profissional especializado no ambiente escolar e a ampliação de atividades adaptadas, reforçando a relevância da articulação entre escola e família como fator determinante para o sucesso da inclusão (Soledade; Gomes, 2015).

A coordenadora pedagógica reconhece que, embora a escola compreenda a educação inclusiva como um direito, essa concepção ainda não está completamente consolidada no cotidiano institucional. O Projeto Político-Pedagógico (PPP), elaborado em 2010, encontra-se desatualizado e pouco eficaz como instrumento norteador de práticas inclusivas contemporâneas. A escola carece de programas estruturados e de ações sistemáticas de formação continuada, além de não dispor de AEE, apesar das reiteradas solicitações à Secretaria de Educação. A interlocução com as famílias ocorre,



majoritariamente, por meio de conversas informais. A coordenadora destaca a dependência do esforço individual da equipe e a carência de recursos e suporte externo, o que reflete a distância entre as diretrizes legais e a realidade prática das instituições de ensino, conforme argumentam Mantoan (2003) e Pletsch (2010), apontando a necessidade urgente de políticas públicas integradas. Em síntese, os dados revelam um cenário de comprometimento individual dos profissionais e da família, contudo marcado por lacunas institucionais significativas, especialmente no que tange ao suporte especializado e à formação continuada. A ausência do AEE e a obsolescência do PPP emergem como fatores críticos que comprometem a efetividade da inclusão escolar do aluno L, limitando a capacidade da instituição de oferecer um ambiente verdadeiramente inclusivo e adequado às especificidades do Transtorno do Espectro Autista.

4.2 A trajetória do aluno L: análise visual e comportamental

A análise visual do percurso do aluno L, conforme ilustrado nas figuras 1 a 4 que se seguem, reforça a complexidade e a não linearidade do processo inclusivo de alunos com TEA. As imagens capturam momentos de autonomia e engajamento, contrastando com episódios de dependência e recusa, evidenciando a flutuação comportamental característica do espectro autista (Silva, 2017).

Na figura 1, observa-se o aluno L engajado em uma atividade coletiva junto à sua turma, demonstrando autonomia e iniciativa, sem a presença do auxiliar mediando suas ações. Essa cena simboliza um momento de integração efetiva, em que o estudante é capaz de participar das práticas escolares em igualdade de condições com os colegas, conforme propõem as Diretrizes da Educação Inclusiva, que defendem a valorização das diferenças e a oferta de condições equitativas de aprendizagem (Brasil, 2008). A ausência de mediação direta evidencia a internalização de rotinas, o desenvolvimento de habilidades sociais e uma adaptação positiva ao espaço escolar. Trata-se de um indicativo de que, naquele momento, estavam presentes elementos que favoreciam seu bem-estar e sua vinculação com o grupo.

Figura 1: Aluno L participando de atividade coletiva com sua turma com autonomia sem a presença do auxiliar mediando.



Fonte: Autores (2025)

A figura 2 reforça esse cenário, ao mostrar novamente o aluno L inserido em atividade coletiva com a turma, também sem apoio direto do auxiliar. Ainda que distintas em tempo ou contexto, ambas as imagens convergem para um ponto central: a capacidade



do aluno de agir com autonomia relativa, quando encontra um ambiente minimamente responsivo às suas necessidades. Essa autonomia, segundo Vygotsky (1991), é favorecida quando há mediação simbólica e social que respeita o ritmo e as potencialidades da criança, situando a aprendizagem na zona de desenvolvimento proximal.

Figura 2: Aluno L participando de atividade coletiva com sua turma com autonomia sem a presença do auxiliar mediando.

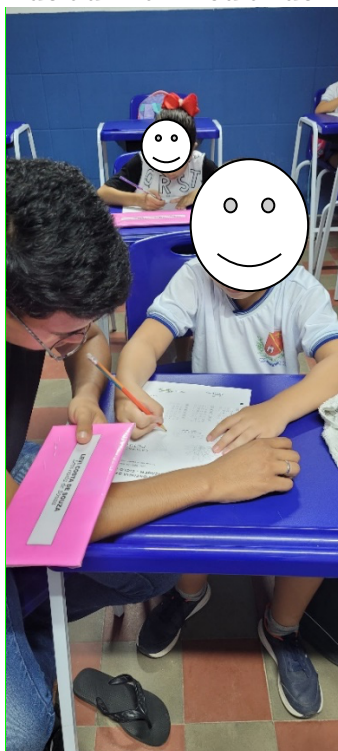


Fonte: Autores (2025)

Contudo, esse quadro de integração sofre alterações significativas, como demonstrado na figura 3. Nessa imagem, o aluno participa de uma atividade individual com a mediação constante do auxiliar, indicando um grau de dependência que não se fazia presente anteriormente. Essa mudança sinaliza uma possível retração no desenvolvimento de sua autonomia, o que pode estar associado a múltiplos fatores: insegurança, desorganização emocional, alterações na rotina ou mesmo ausência de estratégias pedagógicas adaptadas às suas necessidades específicas. De acordo com Silva (2017), alunos com Transtorno do Espectro Autista podem apresentar variações comportamentais intensas em resposta a modificações no ambiente, na estrutura das atividades ou nas relações interpessoais.



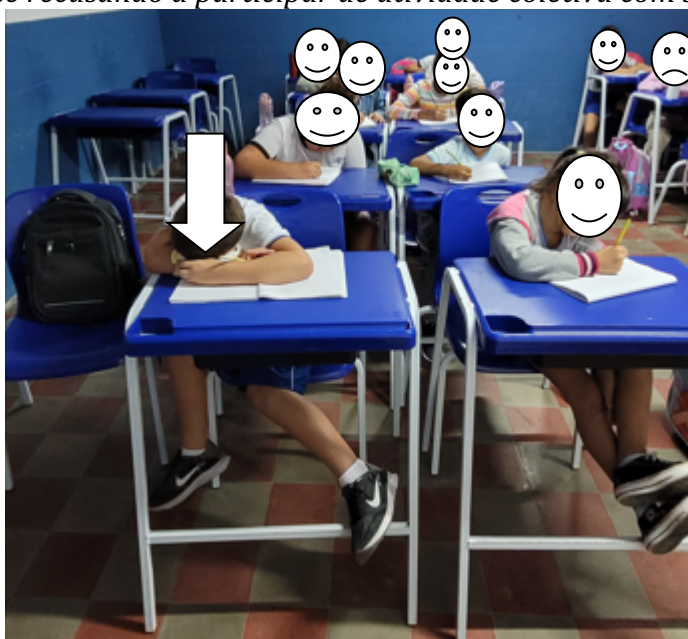
Figura 3: Aluno L participando de atividade individual com sua turma com a presença do auxiliar mediando.



Fonte: Autores (2025)

O agravamento desse quadro se torna ainda mais evidente na Figura 4, onde o aluno L se recusa a participar de uma atividade coletiva. Seu corpo está voltado para fora do grupo, sinalizando resistência, isolamento e, possivelmente, frustração. Esse comportamento pode ser interpretado como expressão de sofrimento subjetivo, comum em situações em que o estudante não encontra formas de comunicação funcional ou quando há barreiras físicas, pedagógicas ou relacionais, que o impedem de se sentir pertencente ao espaço escolar. A recusa à participação, quando recorrente, é um importante indicativo de que o processo de inclusão está fragilizado e requer intervenções mais estruturadas.

Figura 4: Aluno L se recusando a participar de atividade coletiva com sua turma.



Fonte: Autores (2025)

A leitura conjunta das quatro figuras permite inferir uma oscilação significativa na trajetória do aluno. Enquanto as Figuras 1 e 2 revelam momentos de maior estabilidade, engajamento e pertencimento, as Figuras 3 e 4 apontam para uma regressão nas habilidades socioemocionais e comunicativas, com consequente aumento da dependência e da recusa. Essa trajetória cíclica ilustra a complexidade dos processos de escolarização de alunos com TEA, que não seguem uma linearidade, mas demandam monitoramento contínuo, escuta sensível e flexibilidade didática.

Essas variações comportamentais reforçam a necessidade de se considerar os fatores emocionais e contextuais como componentes estruturantes da aprendizagem. A ausência de Atendimento Educacional Especializado (AEE), neste contexto, intensifica a sobrecarga sobre a professora regente e a auxiliar de sala, que acabam por assumir funções para as quais, muitas vezes, não possuem formação adequada. Segundo Mendes (2006), o sucesso da inclusão está diretamente relacionado ao suporte técnico-pedagógico oferecido à escola e à formação continuada dos profissionais que nela atuam.

Mais do que simples registros pontuais, as imagens analisadas oferecem evidências concretas da importância de práticas pedagógicas intencionais e do investimento contínuo em políticas públicas que assegurem apoio especializado, formação docente adequada e condições institucionais favoráveis ao desenvolvimento integral dos estudantes. A inclusão não pode ser reduzida à presença física do aluno na escola: ela demanda permanência com qualidade, reconhecimento das singularidades e a efetivação de processos de aprendizagem significativos.

Apesar do notável comprometimento da professora regente e da auxiliar de sala, sua atuação mostrou-se insuficiente para atender plenamente às necessidades pedagógicas e emocionais do estudante. Essa sobrecarga profissional é um reflexo direto da carência de formação específica e do suporte técnico-pedagógico adequado, conforme apontado por Mendes (2006), que ressalta a importância desses elementos para o sucesso da inclusão. A análise da trajetória do aluno L, por meio de registros visuais e observações de campo, revelou uma oscilação entre momentos de autonomia e participação e episódios de resistência e dependência. As Figuras 1 e 2 ilustram a capacidade do aluno



de se engajar em atividades coletivas sem mediação constante, indicando uma adaptação positiva ao ambiente escolar e o desenvolvimento de habilidades sociais, em consonância com as Diretrizes da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a teoria de Vygotsky (1991) sobre a zona de desenvolvimento proximal.

Contrariamente, as Figuras 3 e 4 demonstram uma regressão na autonomia, com necessidade de mediação e recusa em participar de atividades. Essas variações comportamentais podem ser atribuídas a fatores como insegurança, desorganização emocional ou alterações na rotina, como destacado por Silva (2017). A complexidade dos processos de escolarização de alunos com TEA exige monitoramento contínuo, escuta sensível e flexibilidade didática, e a ausência do AEE agrava a sobrecarga dos profissionais, impactando a qualidade do suporte.

A urgência de uma rede de apoio robusta e efetiva para a inclusão de alunos com TEA é evidente. A atuação da família e a oferta do AEE são pilares indispensáveis. A colaboração entre escola e família, embora perceptível, necessita de fortalecimento para que a inclusão seja um processo coletivo e sustentado, promovendo o desenvolvimento da criança pela articulação entre diferentes instâncias educativas. Soledade e Gomes (2015) reforçam que o êxito da inclusão de alunos com TEA depende de uma equipe capacitada, envolvimento familiar e uma rede de apoio institucional.

O aluno L demonstrou potencial significativo de desenvolvimento, com avanços na linguagem escrita e reconhecimento de símbolos, indicando que intervenções pedagógicas adequadas podem favorecer a aprendizagem. Contudo, episódios recentes de desorganização emocional e comportamentos agressivos alertam para a necessidade de uma abordagem sensível e contextualizada, considerando que o desenvolvimento de alunos com TEA resulta da interação dinâmica entre fatores biológicos e sociais (Vygotsky, 1983; Associação de Amigos do Autista - Ama, 2015). A ausência do AEE, nesse contexto, não apenas representa uma falha legal, mas também limita a capacidade de resposta da equipe escolar.

A experiência do aluno L em um contexto rural com limitações estruturais revela tanto as potencialidades da mediação pedagógica e da parceria familiar quanto os entraves de um sistema educacional que ainda não garante equitativamente os recursos necessários para alunos com deficiência. Isso reforça a urgência de fortalecer as políticas públicas de inclusão, assegurando condições reais de aprendizagem e participação para todos, independentemente de sua localização.

4.3 Documentos Pedagógicos: PEI, Relatório de Acompanhamento e PPP

A análise do Plano de Ensino Individualizado (PEI) e do Relatório Semestral de Acompanhamento do aluno L, embora demonstre um esforço louvável da equipe escolar em individualizar o ensino, também evidencia as limitações impostas pela ausência de suporte especializado. O PEI, ao listar objetivos gerais e específicos nas áreas cognitiva, motora, socioemocional e de linguagem, reflete a compreensão das necessidades de L. As metas para o semestre e as estratégias pedagógicas propostas (uso de recursos visuais, material concreto, apoio da auxiliar de sala, reforço positivo) estão alinhadas com as boas práticas para alunos com TEA (Brasil, 2015).

No entanto, o relatório de acompanhamento revela que, apesar dos avanços em alfabetização e autonomia em algumas tarefas, houve uma regressão significativa nos aspectos socioemocionais e comportamentais nas últimas semanas do semestre, com episódios de agressividade e recusa em participar. Essa discrepância entre o planejamento e a realidade observada sublinha a necessidade de um acompanhamento multidisciplinar e a importância do AEE, que, segundo a Política Nacional de Educação



Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é fundamental para assegurar condições adequadas de acesso e aprendizagem. A ausência desse serviço na escola não apenas viola as diretrizes legais, mas também impõe um obstáculo significativo ao desenvolvimento integral do aluno L.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, conforme revelado pelas respostas da coordenadora pedagógica, é um documento desatualizado, elaborado em 2010 e sem revisões posteriores. Um PPP é o documento que reflete a identidade da escola, suas intenções e diretrizes pedagógicas, sendo um instrumento fundamental para a gestão democrática e a construção de uma educação de qualidade (Veiga, 1995). A desatualização do PPP, especialmente em relação às políticas de inclusão, indica uma lacuna na orientação institucional e na capacidade da escola de responder às demandas contemporâneas da educação inclusiva. A falta de um documento que contemple as especificidades do TEA e as diretrizes mais recentes da legislação (como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015) dificulta a implementação de práticas inclusivas eficazes e a garantia dos direitos dos alunos com deficiência.

4. Conclusão

Este estudo sobre a inclusão educacional de um aluno com TEA revelou que o processo vai além da legalidade, sendo dinâmico e influenciado por suportes pedagógicos, emocionais e institucionais. A pesquisa destaca que, apesar do esforço dos profissionais, a ausência de AEE e de uma rede de apoio intersetorial compromete a inclusão plena, especialmente em escolas rurais. A colaboração familiar, embora presente, necessita de maior sistematização.

Assim, pode-se afirmar a urgência no fortalecimento de políticas públicas e ações coordenadas entre escola, família e sociedade para garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos os estudantes, especialmente aqueles com TEA em contextos de vulnerabilidade, servindo como subsídio para educadores e formuladores de políticas.

Referências

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

AMA – ASSOCIAÇÃO DE AMIGOS DO AUTISTA. *O que é o autismo?* São Paulo: AMA, 2015. Disponível em: <http://www.ama.org.br>. Acesso em: 10 jun. 2025.

APORTA, A. P.; LACERDA, Cláudia Regina F. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com autismo no Ensino Fundamental I. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 24, n. 1, p. 45-58, jan./abr. 2018.

ASPERGER, H. Autistic psychopathy in childhood. In: FRITH, Uta (Ed.). *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 37-92.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 out. 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.



BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial e o atendimento educacional especializado. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

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*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/educacao-especial>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

JANUZZI, G. M. A história da educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao modelo médico. In: JANUZZI, Gilberta de Martino. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* 7. ed. São Paulo: Moderna, 2006. p. 27–48.

KANNER, L. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, n. 3, p. 217–250, 1943.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. G. Educação especial no Brasil: a trajetória da política pública. *Revista Inclusão*, v. 2, n. 1, p. 25–32, 2006.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PLETSCH, M. D. (2010). A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual: um estudo sobre as representações sociais de professores. *Educação e Pesquisa*, 36(1), 211–225.

SILVA, A.; NASCIMENTO, M. A inclusão escolar de uma aluna com autismo: reflexões sobre um estudo de caso. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 30, n. 60, p. 1–14, jul./dez. 2017. Disponível em:



<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/23397>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SOLEDADE, L. S.; GOMES, R. S. *O aluno com autismo na escola: um estudo de caso*. Serra/ES: Faculdade Doctum de Pedagogia, 2015. Monografia (Licenciatura em Pedagogia).

VEIGA, I. P. A. (1995). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. Papirus.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.