

A INCLUSÃO DO ALUNO COM TRANSTORNO DO  
ESPECTRO AUTISTA:  
o papel da escola<sup>1</sup>

THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM  
DISORDER:  
the role of the school

Fernanda Lubawski Nezzi<sup>i</sup>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar o papel da escola na garantia de uma educação inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista, tanto na sala de aula comum quanto no Atendimento Educacional Especializado. A pesquisa teve a metodologia qualitativa, sendo entrevistas semiestruturadas com professoras e mães de alunos em escolas municipais de Sinop, Mato Grosso. Fundamentou-se nos aportes teóricos de Maria Teresa Êgler Mantoan, Carlos Skliar, Gustavo Henrique de Oliveira Piccolo e Anita Brito e as legislações vigentes. Os resultados indicam que a inclusão não se restringe ao acesso físico à escola, mas exige a transformação de concepções pedagógicas, práticas docentes e políticas institucionais. Conclui-se que à escola precisa assumir seu papel como espaço de construção da cidadania, garantindo condições pedagógicas efetivas, formação continuada e trabalho colaborativo entre sala comum e Atendimento Educacional Especializado.

**Palavras-chave:** Atendimento educacional especializado. Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista.

---

<sup>1</sup> Este artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado O Transtorno do Espectro Autista entre a sala comum e o Atendimento Educacional Especializado. Qual o Papel da escola?, sob a orientação do Prof. Dr. Marion Machado - Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2025/2.

**ABSTRACT<sup>2</sup>:** This article aims to analyze the school's role in ensuring inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder, both in the regular classroom and in Specialized Educational Services. The research adopted a qualitative methodology, consisting of semi-structured interviews with teachers and mothers of students from the municipal education system of Sinop city, Mato Grosso state. It was based on the theoretical contributions of Maria Teresa Égler Mantoan, Carlos Skliar, Gustavo Henrique de Oliveira Piccolo, Anita Brito, as also on current legislation. The results point out that inclusion is not limited to physical access to school, but requires the transformation in pedagogical conceptions, teaching practices, and institutional policies. It is concluded that it is the school's responsibility to provide effective pedagogical conditions, ongoing training, and collaborative work between the regular classroom and Specialized Educational Services.

**Keywords:** Specialized Educational Services. Inclusive education. Autism Spectrum Disorder.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como foco discutir os processos de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando as relações de ensino e aprendizagem estabelecidas entre a sala de aula comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). O objetivo central consiste em compreender como se dá o processo ensino-aprendizagem dessas crianças em diferentes espaços escolares e quais ações formativas são promovidas junto aos professores regentes para favorecer o desenvolvimento dessas crianças.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, fundamenta-se na compreensão do fenômeno em suas dimensões sociais e pedagógicas, conforme orienta Triviños (1987), buscando captar significados e práticas que emergem do contexto escolar. Nessa perspectiva, investigar o papel da escola na articulação entre a sala comum e o Atendimento Educacional Especializado revela-se essencial para identificar desafios e estratégias que promovam uma educação mais equitativa e inclusiva.

A reflexão proposta ultrapassa o debate normativo e propõe uma análise crítica das práticas pedagógicas e institucionais, enfatizando a importância da formação docente e do trabalho colaborativo. Inspirada em autores como Mantoan (2003) e Skliar (2003), a pesquisa defende que incluir não é adaptar o aluno à escola, mas transformar a escola em um espaço que reconheça a diversidade como valor educativo. Assim, o estudo busca contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas que respeitem as singularidades e garantam o direito de aprendizagem de todos os alunos.

---

<sup>2</sup> Resumo traduzido por Professora Mestra Betsemens Barboza de Sousa. Graduação em Letras Português/Inglês pela UNEMAT Campus de Sinop (2013). Mestrado em Estudos Linguísticos pela UFMT Cuiabá (2015). Doutoranda em Letras pelo PPGLetras da UNEMAT Campus de Sinop (2025). <http://lattes.cnpq.br/5302438508837994>; [teacherbettybarboza@gmail.com](mailto:teacherbettybarboza@gmail.com).

## 2 DESENVOLVIMENTO

A inclusão escolar de crianças com o TEA constitui um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das tarefas mais urgentes da educação contemporânea. Para além da presença física na escola, a inclusão requer o reconhecimento da singularidade de cada inclusão requer o reconhecimento da singularidade de cada sujeito e o compromisso ético e pedagógico com o direito de todos à aprendizagem. Nesse contexto, a escola desempenha um papel central na articulação entre a sala comum e o AEE, espaços que devem dialogar e se complementar na promoção de práticas educativas inclusivas (Ramos, 2018).

É necessário também refletir que cada pessoa autista é única e cada espectro é um espectro, de forma que não podemos considerar que haja uma ‘receita’ exata de como inclui-los. Dessa forma podemos entender o quão complexo é essa compreensão.

Quadro 1- Níveis de autismo e suas possíveis comorbidades

Nível de Autismo (DSM-5)	Características Principais	Possíveis Comorbidades
Nível 1 (Suporte necessário)	Dificuldades em iniciar interações sociais; comunicação verbal e não verbal afetada; inflexibilidade comportamental que interfere em uma ou mais áreas do funcionamento.	TDAH, ansiedade social, dificuldades de aprendizagem.
Nível 2 (Suporte substancial)	Déficits marcantes nas habilidades de comunicação verbal e não verbal; dificuldade significativa de mudança de foco e comportamento repetitivo evidente.	TDAH, ansiedade generalizada, depressão, transtorno obsessivo-compulsivo (TOC).
Nível 3 (Suporte muito substancial)	Graves déficits de comunicação; comportamento restritivo e repetitivo interfere fortemente na vida diária; dificuldade severa de adaptação a mudanças.	Epilepsia, deficiência intelectual, transtornos motores, distúrbios do sono, transtornos gastrointestinais.

Fonte: DSM-5 (2013).

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, em sua quinta edição (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (APA) em 2013, descreve o TEA como uma condição caracterizada por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.

Uma das maiores falhas na educação é tentar encaixar todos os alunos em um mesmo modelo educacional. Nosso sistema conteudista transforma a escola e um meio de exclusão para todo e qualquer aluno, uma vez que o aluno tem que adaptar-se ao sistema. Mesmo o método construtivista não consegue atender 100% da demanda escolar, pois alguns alunos não se adaptam e optam pelo método tradicional. (Brito, 2022)

De acordo com Mantoan (2003), “Incluir é transformar a escola para todos, e não adaptar o aluno à escola,” o que implica repensar o currículo, as metodologias de ensino e as formas de avaliação. A autora destaca que a inclusão não se realiza apenas por meio de políticas públicas ou legislações, mas exige uma mudança profunda de mentalidade e de práticas pedagógicas. Assim, a escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como parte constitutiva do processo educativo e que busca garantir condições reais de aprendizagem a cada estudante.

Nessa mesma direção, Skliar (2003) propõe uma reflexão sobre a alteridade na escola, ao afirmar que o ‘outro’, o aluno com deficiência, com autismo ou com qualquer diferença, não deve ser visto como um problema a ser resolvido, mas como um sujeito de direito, cuja presença transforma e ressignifica o fazer pedagógico. Tal perspectiva desloca o foco da deficiência para as responsabilidades, das limitações para as potencialidades, contribuindo para uma concepção mais humana e dialógica da inclusão.

O Atendimento Educacional Especializado, previsto na Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), surge como um serviço complementar ao ensino comum, destinado a eliminar barreiras à participação e à aprendizagem. No entanto, sua efetividade depende da articulação com a sala regular e da construção de um trabalho colaborativo entre professores. Piccolo (2012) reforça que essa parceria é indispensável, pois a ‘inclusão escolar somente se efetiva quando há comunicação, planejamento conjunto e corresponsabilidade entre todos os profissionais envolvidos.’

Apesar dos avanços legais e conceituais, mitos desafios ainda persistem na prática cotidiana. A formação docente aparece como um dos pontos mais críticos, uma vez que o professor muitas vezes se sente despreparado para lidar com a diversidade em sala de aula. É nesse cenário que o AEE assume um papel formativo e de apoio pedagógico, promovendo a troca de saberes e estratégias.

Ao analisar as condições pedagógicas e as experiências observadas nas escolas pesquisadas, constatou-se que o sucesso da inclusão está fortemente relacionado à postura dos profissionais e à organização institucional. Quando há diálogo entre a professora regente e a professora do AEE, observa-se um avanço significativo na autonomia e na participação dos alunos com TEA. Em contrapartida, quando há ausência de articulação ou fragmentação das ações, o processo tende a se tornar meramente formal e pouco efetivo.

Além disso, a inclusão de crianças com autismo exige práticas pedagógicas sensíveis, baseadas na observação, na escuta e na adaptação dos materiais e rotinas escolares. Isso significa compreender que cada aluno aprende de forma distinta, e que as estratégias de ensino devem ser diversificadas, dinâmicas e contextualizadas. Nesse sentido, as propostas pedagógicas precisam ser flexíveis e abertas à experimentação, possibilitando que o aluno com TEA se desenvolva em seu próprio ritmo, sem ser comparado a modelos padronizados de aprendizagem.

Por fim, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva requer um compromisso ético, político e pedagógico com a diversidade humana. Como enfatiza Paulo Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção”. Essa ideia reforça que a inclusão se realiza na relação, no diálogo e na valorização do outro como sujeito

capaz. O trabalho coletivo, a formação continuada e a escuta sensível constituem, portanto, os pilares que sustentam uma educação inclusiva e transformadora.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

A inclusão escolar é um dos princípios fundamentais das políticas educacionais contemporâneas e está amparada por legislações que asseguram o direito de todos, sem discriminação. No entanto, para além das normas legais, a inclusão requer uma mudança estrutural e cultural nas práticas pedagógicas, demandando da escola uma postura ativa diante da diversidade.

Segundo Mantoan (2003), incluir não significa apenas inserir o aluno com deficiência na escola comum, mas transformar a escola para que ela se torne de todos. Essa transformação implica repensar o currículo, os métodos de ensino e as formas de avaliação, a fim de criar condições que favoreçam a aprendizagem e a participação de cada criança. A autora reforça que a inclusão exige o compromisso ético e político com a equidade, indo além da adaptação individualizada para propor uma reestruturação das relações escolares.

No caso específico do Transtorno do Espectro Autista, a inclusão escolar apresenta desafios particulares relacionados à comunicação, socialização e à compreensão das singularidades cognitivas desses alunos.

Conforme aponta, Piccolo (2012), o AEE tem o papel de completar e apoiar o ensino comum, promovendo a eliminação de barreiras que dificultam o acesso, a permanência e o sucesso escolar das crianças com deficiência. Essa articulação entre sala comum e AEE é essencial para que o processo educativo seja contínuo e coerente, e não fragmentado entre espaços.

Para que a inclusão aconteça de forma significativa, é necessário que a escola desenvolva uma cultura colaboração entre os profissionais, com diálogo constante entre professores, coordenadores e equipe de apoio. Assim, o trabalho conjunto e o planejamento compartilhado tornam-se fundamentais para o sucesso das práticas inclusivas.

Sob a perspectiva sociocultural de Vygotsky (1997) contribui para compreender o desenvolvimento humano como um processo mediado pelas interações sociais e culturais. A aprendizagem é vista como um fenômeno que se constrói na relação com o outro, sendo o professor um mediador essencial na construção de significados. Essa abordagem é particularmente relevante no contexto do TEA, em que as interações e a comunicação assumem um papel central no processo de ensino-aprendizagem.

Paulo Freire (1996) complementa essa visão ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou construção.”

Nesse sentido, a inclusão pressupõe uma prática pedagógica dialógica e sensível, que reconheça o aluno como sujeito e a valorização da diferença tornam-se princípios orientadores da prática docente, rompendo com modelos tradicionais e excludentes de ensino.

Skliar (2003), ao discutir a pedagogia da diferença, propõe um olhar crítico sobre a forma como a escola historicamente tratou o 'outro'. Para o autor, é necessário superar o discurso que vê a diferença como problema e compreender que o contato com o diverso produz novos sentidos pedagógicos e humanos. A criança com autismo, portanto, não é um desafio a ser superado, mas um sujeito que contribui para a ampliação das formas de ensinar e aprender.

Assim a inclusão de crianças com TEA desafia a escola a construir um ambiente que vá além da simples inserção física, assumindo um compromisso real com a diversidade. Isso implica formação docente continua, planejamento colaborativo, recursos pedagógicos adequados e principalmente, uma mudança de paradigma que reconheça a diferença como elemento constitutivo do processo educativo. Como sintetiza Mantoan (2003), a inclusão escolar não é uma opção, mas uma exigência ética de uma escola que se quer democrática, justa e de qualidade para todos.'

#### 4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Esta pesquisa desenvolveu-se sob uma abordagem qualitativa, por compreender que os fenômenos educacionais exigem uma análise interpretativa e contextualizada, voltada à compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. De acordo com Triviños (1987), a pesquisa qualitativa permite ao investigador uma aproximação direta do ambiente estudado, possibilitando a apreensão das dimensões sociais, culturais e pedagógicas que envolvem o objeto em análise.

O estudo teve como foco compreender como se configuram os processos de ensino e aprendizagem de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) entre a sala comum e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), buscando identificar as práticas pedagógicas, e as interações e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação.

Para a coleta de dados, recorreu-se à observação e à entrevista semiestruturada, realizadas com professoras de sala comum e AEE e mães de crianças com TEA. As entrevistas tiveram como objetivo compreender as percepções e estratégias utilizadas pelos educadores para promover a inclusão dessas crianças, bem como as formas de articulação entre o ensino comum e o atendimento especializado.

#### 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados obtidos, tanto por meio das observações em sala quanto das entrevistas com professoras e mães, evidencia que a inclusão de crianças com TEA ainda enfrenta barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais. Embora exista o reconhecimento da importância do processo inclusivo, a prática cotidiana revela lacunas entre o discurso institucional e as ações efetivamente implementadas.

Nas salas comuns, observou-se que os professores buscam atender às necessidades dos alunos com TEA, mas muitas vezes sem o apoio necessário de formação específica ou acompanhamento



sistemático do AEE. Essa realidade reflete o que Mantoan (2003) aponta como uma ‘inclusão parcial’, em que o aluno está presente fisicamente na escola, mas não plenamente incluído nas práticas pedagógicas.

Em várias situações, o planejamento da professora da sala comum e o trabalho da professora do AEE aparecem desconectados, revelando uma dificuldade de articulação entre os dois espaços. Piccolo (2012) reforça que o AEE deve atuar de forma complementar e não paralela ao ensino comum, promovendo a acessibilidade e o desenvolvimento global dos alunos. A falta de diálogo entre esses ambientes compromete a coerência das intervenções e reduz o impacto positivo do atendimento especializado.

Outro ponto recorrente é o desconhecimento das particularidades do TEA por parte de alguns docentes, que ainda associam o comportamento da criança a indisciplina ou falta de limites. Essa visão reforça estigmas e evidencia a urgência da formação continuada, como destaca Rodrigues (2011) Freire (1996). Para Freire, a prática educativa deve ser construída na escuta e no reconhecimento do outro, princípios fundamentais para a inclusão, pois sem compreender o modo de ser e de aprender do aluno com autismo, o professor não pode promover experiências significativas.

Em contrapartida, verificou-se que escolas que mantem uma relação de parceria entre o professor da sala comum e o professor do AEE demonstram avanços significativos. Nessas situações, o diálogo e o planejamento conjunto resultam em estratégias pedagógicas mais flexíveis, uso de recursos visuais, rotinas adaptadas e atividades diferenciadas que favorecem a aprendizagem do aluno com TEA. Tais práticas concretizam o que Vygotsky (1997) descreve como a mediação social na aprendizagem, a interação entre sujeitos que permite o desenvolvimento de funções cognitivas superiores.

Também se observou a importância da participação da família nesse processo. Quando a comunicação entre escola responsáveis é contante, há maior compreensão sobre o desenvolvimento do aluno e melhor continuidade entre os estímulos oferecidos em casa e na escola. Essa parceria reforça o sentido de comunidade escolar inclusiva, defendida por Mantoan (2003) e Skliar (2003), em que a diferença é valorizada e não negada.

Os depoimentos das participantes revelam fragilidades estruturais e formativas. A professora (1) aponta que o suporte oferecido aos docentes ainda é insuficiente, enquanto professora (2) destaca que a inclusão depende, inicialmente, de mudanças atitudinais. As mães entrevistadas também evidenciam desafios, especialmente no que se refere à comunicação entre escola, família e profissionais responsáveis pelos atendimentos terapêuticos. A falta de preparo das acompanhantes terapêuticas ou auxiliares da criança e a ausência de uma abordagem individualizada foram aspectos recorrentes nos relatos. A fala da mãe (1) reforça a necessidade de escuta qualificada da família e de práticas que reconheçam as singularidades do estudante com TEA.

Apesar dos avanços, persistem desafios relacionados à falta de recursos humanos, materiais e de tempo para o planejamento colaborativo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise realizada evidenciou que a inclusão de crianças com TEA exige muito mais do que sua presença física na sala comum: requer práticas pedagógicas intencionais, políticas institucionais sólidas e um compromisso coletivo da escola com a valorização da diversidade. Os achados mostram que a formação continuada dos professores, as adaptações curriculares e o uso de recursos específicos são fundamentais para articular o trabalho entre a sala comum e o AEE, garantindo participação efetiva e aprendizagem significativa.

Constatou-se também que a escola precisa consolidar-se como espaço de pertencimento, assumindo uma postura crítica e reflexiva sobre suas práticas inclusivas. Em consonância com a legislação vigente, a instituição deve assegurar o direito ao desenvolvimento pleno das potencialidades de cada criança ou adolescente.

Como afirma Freire (1996), “a inclusão acontece quando se aprende com as diferenças e não com as igualdades.” Assim, este estudo reforça que a efetivação da inclusão de crianças com TEA depende da integração entre políticas públicas, qualificação docente, práticas pedagógicas coerentes e participação ativa da família.

A escola, enquanto ambiente de socialização e formação integral, deve-se comprometer com a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e socialmente justa.

## REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: *DSM-5*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Acesso em: 07 maio 2025.
- BRITO, Anita. Autismo e práticas [aula em vídeo]. Clube da Inclusão: plataforma de cursos online. Disponível em: <https://ead.clubedainclusao.com/>. Acesso em: 15 maio 2025.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.
- PICCOLO, Gustavo Henrique Oliveira. *Educação Inclusiva: entre a negação da diferença e a afirmação da diversidade*. Campinas: Autores Associados, 2012. Acesso em: 07 maio 2025.
- RAMOS, Sueli Regina. A educação e a criança autista. *Eventos Pedagógicos*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 412–424, 2018. DOI: 10.30681/rep.v9i1.9937.
- RODRIGUES, David. *Educação inclusiva: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2011.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia da diferença: excessos e exclusões na educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.



TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

Recebido em: 20 de dezembro de 2025.

Aprovado em: 16 de janeiro de 2025.

DOI: <https://doi.org/10.30681/rep.v16i3.14751>

---

<sup>i</sup> Fernanda Lubawski Nezzi. Graduanda do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências Humanas e Linguagem (FACHLIN) da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), Câmpus Universitário de Sinop, 2025/2.

Curriculum Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1862031065910781>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9762-4819>

E-mail: [fernanda\\_l.n.fer@hotmail.com](mailto:fernanda_l.n.fer@hotmail.com)