



## **VI Congresso Internacional de Educação- Neurociência e educação- entrelaçamentos entre saúde, aprendizagem e envelhecimento**



### **A EDUCAÇÃO ESPECIAL E O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR: O QUE REVELA A PRÁTICA PROFISSIONAL**

Danilo Mariano Sanábria

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: mariano.d@ufms.br

Angélica de Oliveira Castro

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail: angelica.oliveira@ufms.com

Vera Lucia Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

E-mail vera.lucia@ufms.br

#### **RESUMO**

Este artigo analisa o processo de inclusão escolar no contexto da Educação Especial, com base em pesquisa qualitativa desenvolvida em uma escola pública, no âmbito de disciplina universitária. Foram realizados procedimentos de observação direta de um estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), nível 3 de suporte, não verbal, e entrevistas semiestruturadas com professor regente, profissional de apoio e docente da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). A análise evidencia que a instituição apresenta avanços na consolidação de princípios inclusivos, expressos no empenho dos profissionais, na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e no uso de adaptações pedagógicas voltadas à diversidade. Entretanto, os dados indicam fragilidades na efetivação da inclusão do estudante focal, marcada por barreiras comunicacionais e comportamentais, instabilidade no clima pedagógico, isolamento na sala comum e risco de terceirização da inclusão ao profissional de apoio. As entrevistas também apontam dificuldades de articulação sistemática entre SRM, sala regular e família, além de limitações de tempo, recursos e formação continuada. Conclui-se que

a inclusão observada oscila entre avanços institucionais e persistência de práticas excludentes no cotidiano, demandando reorganização pedagógica e cultural da escola, fortalecimento do trabalho colaborativo e ampliação de recursos e estratégias de comunicação/autorregulação para garantir participação e aprendizagem significativas.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista; Atendimento Educacional Especializado.

## ABSTRACT

This paper analyzes school inclusion in the context of Special Education based on a qualitative study conducted in a public school as part of a university course. Data were collected through direct observation of a student with Autism Spectrum Disorder (ASD), level 3 support needs, non-verbal, and semi-structured interviews with the classroom teacher, the educational support professional, and the Specialized Educational Service (AEE) teacher in the Multifunctional Resource Room (SRM). Findings show institutional progress toward inclusive principles, evidenced by professional commitment, the provision of AEE, and the use of pedagogical adaptations aimed at addressing diversity. However, the inclusion of the focal student remains fragile, due to intense communicational and behavioral barriers, instability in classroom dynamics, social and physical isolation in the regular class, and a tendency to delegate inclusion mainly to the support professional. Interviews also reveal limited systematic articulation between SRM, regular classroom, and family, as well as constrained time, resources, and continuing teacher education. The study concludes that inclusion in practice alternates between formal advances and persistent exclusionary routines, highlighting the need for pedagogical and cultural reorganization of school practices, stronger collaborative work, and expanded communication and self-regulation strategies to ensure meaningful participation and learning.

**Key words:** School inclusion; Autism Spectrum Disorder; Specialized Educational Service.

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo analisar o processo de inclusão escolar no contexto da Educação Especial, a partir de pesquisa da disciplina de Educação Especial realizada em uma escola pública, com observação e entrevistas. A pesquisa buscou compreender como ocorre o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, considerando as práticas pedagógicas, a atuação do professor regente, o papel do professor de apoio e a contribuição da Sala de Recursos Multifuncionais.

A inclusão escolar dos estudantes público da Educação Especial, ou seja, aqueles que apresentam deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) ou Altas Habilidades/Superdotação, mantém trajetória de crescimento nos últimos 17 anos. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no âmbito do Censo Escolar da Educação Básica, em 2008 eram 695.699 matrículas; dessas, 319.924 estavam em escolas ou classes especiais e 375.775 em classes comuns de escolas

regulares. Em 2024, o cenário passou para 2.076.825 matrículas, sendo 1.923.692 em classes comuns e 153.133 em escolas especiais. O levantamento mostra que mais de 92% das matrículas estavam concentradas em escolas públicas, confirmando a predominância da rede pública na oferta da educação inclusiva no país e reforçando a consolidação da política de inclusão escolar. Por outro lado, cerca de 153 mil estudantes ainda frequentavam escolas ou classes especiais, evidenciando que, embora o paradigma inclusivo esteja em expansão, coexistem modelos educacionais distintos no sistema brasileiro (Brasil, 2024).

Nesse sentido, a inclusão escolar tem o objetivo de oportunizar a aprendizagem de forma justa e equitativa, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e da compreensão dos conteúdos da base curricular (Carmo, 2024). Dessa forma, as escolas tornam-se agentes fundamentais na formação de cidadãos e de futuros profissionais preparados para atuar em diferentes áreas.

Para que esses objetivos sejam atendidos, a Educação Especial, enquanto modalidade de educação escolar, realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), disponibiliza recursos e serviços e orienta quanto à sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular, promovendo o acesso e as condições para uma educação de qualidade (Brasil, 2009) em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Diante disso, este artigo analisa o processo de inclusão a partir da observação de um estudante da Educação Especial e de entrevistas realizadas com os principais agentes envolvidos nesse processo: o professor regente, o professor de apoio e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais. Os resultados contribuem de forma significativa para a formação docente e o desenvolvimento profissional na área, ao evidenciarem tanto as dificuldades enfrentadas pelos educadores quanto a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e criativas capazes de superar os desafios da inclusão escolar.

## **2 DESENVOLVIMENTO**

### **2.1 Inclusão Escolar e Educação Especial**

A inclusão escolar representa um princípio fundamental da educação contemporânea, pautado no direito de todos à aprendizagem, independentemente de suas condições físicas, mentais, intelectuais, sensoriais ou sociais, em uma escola que respeite as diferenças e desconstrua a organização escolar excludente. Segundo Gomes (2023), a inclusão escolar

representa conquista de direitos, autonomia, emancipação, participação social e, enquanto proposição política inclui todos os estudantes em classes comuns das escolas públicas e implica o acesso ao conhecimento socialmente

construído, substituindo os mecanismos de seleção e discriminação por acessibilidade e respeito às diferenças, isto é, inclusão escolar para além da igualdade de oportunidades (Gomes, 2023, p. 254).

Esse conceito vai além da simples inserção física do aluno na escola, exigindo transformações nas práticas pedagógicas, nas atitudes dos profissionais e na estrutura institucional, de modo que o ambiente escolar se torne realmente acolhedor e equitativo (Glat; Pletsch, 2011).

Os principais marcos legais que orientam essa prática no Brasil são: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que assegura atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1996); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que reforça a responsabilidade das escolas em oferecer condições de acesso, participação e aprendizagem a todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo; a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), que assegura o direito das pessoas com deficiência à educação em igualdade de condições, garantindo acesso, permanência e participação nas instituições regulares; e a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), que prevê a oferta de AEE, o acompanhamento por profissional de apoio escolar e o planejamento pedagógico individualizado ao estudante com TEA, entre outros documentos.

Apesar dos avanços legais e teóricos, o cotidiano das escolas públicas brasileiras ainda revela lacunas entre discurso e prática, como: falta de capacitação dos professores (Pletsch, 2009), falta de acesso dos estudantes ao AEE em Salas de Recursos Multifuncionais (Gomes, 2023), falta de acessibilidade (Sousa, 2022) e ausência de profissional de apoio (Oliveira et al., 2020).

## **2.2 Função do Professor Regente na Inclusão Escolar**

A função do professor regente na inclusão escolar pauta-se por atuação mediadora, ética e flexível, constituindo-se como elo principal entre os estudantes, o conhecimento e a promoção dos direitos de aprendizagem. O professor regente deve atuar como agente de transformação no ambiente escolar, favorecendo práticas educativas adaptadas à diversidade de necessidades presentes na sala de aula.

Seu papel vai além da transmissão de conteúdos: exige a capacidade de criar situações de aprendizagem que possibilitem a cada estudante superar barreiras, desenvolver potencialidades humanas e participar de forma ativa e significativa do currículo. Segundo

Mantoan (2015), cabe ao professor estimular a valorização das diferenças, flexibilizar metodologias, desenvolver recursos didáticos e garantir acessibilidade, promovendo um ambiente de respeito, cooperação e equidade.

Em diálogo com a legislação vigente e com os pressupostos da educação inclusiva, essa função envolve também o desenvolvimento de planejamentos individualizados, a colaboração com outros profissionais e familiares, além do acompanhamento constante do progresso e das dificuldades dos estudantes da Educação Especial. A Lei Brasileira de Inclusão ressalta que a omissão do professor regente diante das necessidades do aluno com deficiência pode caracterizar ato discriminatório:

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação. § 1º Considera-se discriminação em razão da deficiência toda forma de distinção, restrição ou exclusão, por ação ou omissão, que tenha o propósito ou o efeito de prejudicar, impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais de pessoa com deficiência, incluindo a **recusa de adaptações razoáveis e de fornecimento de tecnologias assistivas** (Brasil, 2015, grifos nossos).

Este artigo enfatiza que a omissão por parte do professor é considerada discriminação, reafirmando o papel ativo necessário do professor e de toda equipe escolar no processo de inclusão, com punição de “reclusão de 1 (um) a 3 (três) anos e multa recusar, retardar ou dificultar, injustificadamente, a matrícula ou o acesso de pessoa com deficiência a instituição de ensino pública ou privada.” (Brasil, 2015).

Nesse sentido, no contexto da inclusão escolar, a recusa, negligência ou falta de adaptação, bem como a negativa de recursos que possibilitem a participação equitativa do aluno com deficiência, podem ser interpretadas como práticas discriminatórias e de preconceito. Dessa forma, o professor regente assume papel central não apenas na mediação pedagógica, mas também na garantia do direito à educação inclusiva, respondendo legal e eticamente pela efetivação do acesso, permanência e participação dos estudantes com deficiência

A postura do professor regente, pautada pela empatia, pela observação atenta e pela disposição em adaptar suas metodologias, é um dos pilares para o sucesso das políticas inclusivas dentro da sala de aula (Carvalho, 2019). Ao assumir uma postura ética, comprometida com os direitos humanos e com o processo de ensino-aprendizagem, o professor regente transforma o contexto escolar, promovendo avanços no enfrentamento do preconceito, do capacitismo e da exclusão. Assim, o professor regente é mediador de oportunidades e promotor de uma educação democrática e inclusiva, onde todos podem aprender e participar, cada qual reconhecido em sua dignidade e singularidade.

### 2.3 Papel do Profissional de Apoio

O profissional de apoio educacional auxilia nas necessidades específicas dos estudantes com deficiência, promovendo autonomia e permanência nas atividades escolares. Sua atuação deve respeitar limites éticos e pedagógicos definidos pela legislação e pela equipe gestora, não substituindo o professor, mas complementando sua ação por meio de suporte individualizado (Glat; Pletsch, 2011). Para as autoras, o apoio deve ser articulado com a equipe escolar, promovendo adaptações e facilitando participação e aprendizagem.

A atuação desse profissional é regulamentada por normativas legais que destacam sua responsabilidade no auxílio às atividades básicas de locomoção, alimentação e higiene, além de apoiar a participação do aluno em rotinas escolares, sempre em articulação com o professor regente e demais profissionais.

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001 define que cabe aos sistemas organizar a presença do profissional de apoio, respeitando autonomia e funcionalidade do estudante, sem substituir o trabalho pedagógico do professor. Em seu art. 10, garante que

as escolas da rede pública de ensino devem assegurar aos alunos que deles necessitem [...] outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação, segundo as características específicas dos educandos, visando garantir o acesso, a participação e o sucesso escolar, sem substituição à função docente (Brasil, 2001).

A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 trata dos “profissionais de apoio” no inciso VI do artigo 9º, esclarecendo sua atuação: “VI - outros profissionais [...] que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;” e em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários. Assim, diferencia as funções pedagógicas das funções de apoio, delimitando que esse profissional complementa e não substitui o docente regular.

A Lei Brasileira de Inclusão, em seu art. 3º, define a função do profissional de apoio como pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua onde for necessário, em todos os níveis e modalidades de ensino, sendo proibido desenvolver atribuições relacionadas ao ensino de conteúdos escolares ou responsabilizar-se pelo processo pedagógico. Recomenda-se que suas funções sejam avaliadas periodicamente pela equipe escolar e familiares, considerando sua efetividade e necessidade de continuidade, para garantir e favorecer a autonomia e integração escolar.

O Parecer CNE/CP nº 50/2023, homologado em 2024, reforça que o profissional de apoio escolar é um agente indispensável para promover o acesso, permanência, participação e

aprendizagem dos estudantes público da educação especial, em especial aqueles com deficiência e transtorno do espectro autista (TEA). O parecer destaca que a necessidade do profissional de apoio deve ser identificada pelo estudo de caso educacional sem condicionamento a laudo médico, valorizando sempre a autonomia progressiva do estudante e a articulação com família e equipe escolar. Ressalta, ainda, que não é atribuição do profissional de apoio desenvolver atividades pedagógicas diferenciadas ou se responsabilizar pelo ensino de conteúdos escolares, devendo apoiar exclusivamente as atividades de cuidados essenciais e, quando necessário, favorecer a comunicação e a interação social nos ambientes educativos.

No Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a última Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, estabelece que as atribuições específicas do profissional de apoio escolar incluem auxiliar os estudantes público-alvo da educação especial em atividades de alimentação, higiene, locomoção, comunicação e participação nas rotinas e práticas pedagógicas, conforme suas necessidades individuais e em sintonia com o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE). Determina, também, que essa atuação deve ocorrer em parceria com a equipe escolar sem substituição de atribuições pedagógicas do professor regente. O profissional de apoio é responsável por eliminar barreiras de acesso e participação nas atividades escolares, garantindo condições de segurança, acessibilidade e bem-estar para o estudante, de acordo com o previsto nas normas da educação especial inclusiva. O decreto estabelece ainda, que a formação mínima exigida para o exercício dessa função é o nível médio completo e formação profissional específica com carga horária mínima de 80 horas (Brasil. 2025).

Para Martins (2014), a partir dessa regulamentação o profissional deixa de responder pela dimensão pedagógica, dedicando-se ao auxílio prático nas atividades cotidianas que envolvem cuidado, adaptação e acessibilidade, como alimentação, higiene e locomoção, o que requer trabalho colaborativo e boa comunicação entre todos os envolvidos.

Estudos como Valença (2025) e Silva; Silva; Venâncio (2017) destacam que o apoio educacional precisa promover autonomia e maximizar as potencialidades dos estudantes. O profissional de apoio não deve ser compreendido como substituto do ensino especializado ou do professor regente, mas como elo facilitador na adaptação de rotinas, ambientes, materiais e estratégias conforme as demandas individuais do aluno. Dessa forma, o profissional de apoio complementa a ação do professor regente e contribuindo para o avanço do processo inclusivo.

## **2.4 O Atendimento Educacional Especializado de Sala de Recursos Multifuncionais**

As Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) constituem espaços pedagógicos especializados destinados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para

complementar e/ou suplementar a formação dos estudantes da educação especial, com recursos adaptados e atividades personalizadas para garantir o desenvolvimento de habilidades cognitivas, comunicativas, motoras e sociais que favoreçam a aprendizagem nas classes regulares.

Este AEE promove a inclusão escolar ao identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras à participação efetiva dos estudantes, com atividades individualizadas ou em pequenos grupos, não sendo substitutiva ao ensino comum, ou seja, deve acontecer no turno inverso da escolarização. Sua importância reside no apoio à aprendizagem, à inclusão social e à garantia de direitos, além do suporte às adaptações curriculares e pedagógicas necessárias ao desenvolvimento.

As SRM devem ser organizadas com materiais didáticos diversificados, tecnologia assistiva, mobiliário adaptado e recursos de acessibilidade, permitindo que o professor especialista planeje intervenções com base nas necessidades específicas de cada aluno, conforme indica o PAEE.

A formação do professor que atua nestas salas deve possuir habilitação específica em Educação Especial, permitindo planejar atividades de acordo com as necessidades e potencialidade dos estudantes, colaborando com a equipe escolar para uma atuação integrada e efetiva.

De acordo com Gomes (2023), essa habilitação é fundamental e deve ser complementada por formação continuada, como cursos de atualização, aperfeiçoamento e especialização. O papel do professor ultrapassa o ensino de conteúdos convencionais, envolvendo elaboração e o acompanhamento do PAEE, planejamento de intervenções individualizadas, avaliação constante do progresso dos alunos e a articulação com a equipe pedagógica e família.

O PAEE é elaborado a partir da observação das necessidades do aluno, em conjunto com os professores da sala comum e a coordenação pedagógica, orientando o planejamento de atividades específicas e o uso de recursos pedagógicos e de tecnologia assistiva, que ampliam as possibilidades de acesso ao currículo e ao desenvolvimento acadêmico.

Silva e Serra (2023) destacam que a competência técnica para usar tecnologia assistiva e metodologias inovadoras é essencial, contribuindo para eliminar barreiras à participação, potencializar o protagonismo do estudante e favorecer o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e comunicacionais.

Dessa forma, a qualidade da formação do professor reflete diretamente nos resultados do AEE e no processo de inclusão, consolidando práticas pedagógicas que respeitam as

necessidades, singularidades e potencialidades dos alunos, atuando de forma articulada com toda a comunidade escolar, promovendo a integração entre o ensino comum e o especializado.

## 2.5 Características e Necessidades do Público Analisado

Como abordado anteriormente, o público da educação especial é constituído por estudantes que apresentam deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou Superdotação. O aluno observado neste estudo apresenta transtorno do espectro autista, sendo definido como condição que envolve dificuldades persistentes de comunicação, interação social e padrões restritivos, repetitivos de comportamentos, interesses e atividades e que tem todas as garantias legais da pessoa com deficiência.

A Lei nº 12.764/2012, em seu artigo 1º, define que a pessoa com transtorno do espectro autista é aquela caracterizada, segundo os seguintes critérios:

- I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação social, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social, falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;
- II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns, excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados, interesses restritos e fixos (Brasil, 2012).

Trata-se de um perfil que requer apoio intensivo para participar das atividades escolares, demandando estratégias pedagógicas individualizadas e intervenções multidisciplinares (Schwartzman; Araújo, 2011).

O DSM-5 introduziu uma classificação dimensional, que avalia o grau de comprometimento e a necessidade de suporte em três níveis: nível 1 (requer apoio), nível 2 (requer apoio substancial) e nível 3 (requer muito apoio substancial).

Essa categorização permite compreender a heterogeneidade do espectro autista, uma vez que indivíduos com TEA apresentam perfis de funcionamento distintos, variando desde aqueles com independência funcional e comunicação preservada até aqueles com severos prejuízos na interação social e no comportamento adaptativo. O reconhecimento dessas diferenças é fundamental para o planejamento pedagógico e o atendimento educacional especializado (AEE), garantindo que cada estudante receba intervenções adequadas às suas necessidades.

A seguir, apresenta-se um quadro síntese das características do TEA em cada nível de suporte, conforme descritas no DSM-5.

**Tabela 1** – Características do Transtorno do Espectro Autista segundo o DSM-5.

<b>Nível de Suporte</b>	<b>Descrição Geral</b>	<b>Comunicação Social</b>	<b>Comportamentos Restritivos e Repetitivos</b>	<b>Necessidade de Apoio</b>
<b>Nível 1 – Requer apoio</b>	O indivíduo apresenta dificuldades perceptíveis sem apoio; mantém certa autonomia, mas demonstra prejuízos em contextos sociais complexos.	Dificuldade para iniciar e manter interações sociais; respostas sociais atípicas; pode aparentar desinteresse.	Inflexibilidade comportamental que interfere em um ou mais contextos; dificuldade para mudar de atividade e organizar rotinas.	Apoio leve e intermitente, especialmente em situações sociais e comunicativas.
<b>Nível 2 – Requer apoio substancial</b>	Déficits evidentes na comunicação e na interação social, mesmo com suporte.	Comunicação verbal e não verbal limitada; respostas sociais reduzidas e contatos unilaterais.	Inflexibilidade marcante; comportamentos repetitivos frequentes; dificuldade acentuada de adaptação a mudanças.	Apoio substancial e contínuo, principalmente para lidar com transições e interações.
<b>Nível 3 – Requer apoio muito substancial</b>	Comprometimentos graves na comunicação e comportamento adaptativo, afetando o funcionamento diário.	Comunicação verbal mínima ou ausente; respostas sociais muito limitadas; dificuldades em compreender gestos, expressões e contato visual.	Comportamentos altamente repetitivos e inflexíveis; resistência extrema a mudanças; reações intensas a estímulos sensoriais.	Apoio muito substancial e constante, abrangendo todas as dimensões da vida cotidiana.

**Fonte:** Adaptado do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5 (APA, 2014).

Essas condições tornam o ambiente escolar um espaço desafiador, mas também potencialmente transformador. A observação direta do caso evidencia a importância de práticas que unam compreensão comportamental, adaptação sensorial e estímulos cognitivos, reforçando que a inclusão do aluno com TEA vai além da presença física em sala, envolvendo a garantia de condições efetivas de aprendizagem, interação e bem-estar emocional (Camargo; Bosa, 2009).

## **METODOLOGIA**

Este artigo trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo e descritivo, fundamentada em observação direta, entrevistas semiestruturadas com profissionais envolvidos no processo de inclusão escolar e na pesquisa bibliográfica. A abordagem qualitativa foi escolhida por permitir compreender as percepções, significados e práticas cotidianas dos sujeitos pesquisados, de modo contextualizado e interpretativo (Minayo, 2012). Para as entrevistas, foram elaboradas previamente questões dissertativas direcionadas ao professor regente, ao

profissional de apoio e à professora de Sala de Recursos Multifuncionais. A observação e as entrevistas ocorreram no período de 3 a 15 de novembro de 2025, com o objetivo de compreender os impactos do trabalho pedagógico, desafios, perspectivas e perfil formativo dos participantes.

O estudante observado, identificado pelas iniciais H.C.P., tem 17 anos, está matriculado no 8º ano do ensino fundamental, apresenta transtorno do espectro autista, nível 3 de suporte, é não verbal e manifesta comportamentos prejudiciais para si e para os demais estudantes.

O professor regente é licenciado em Ciências Biológicas, com três meses de experiência docente e três anos de estágio na área, período no qual desenvolveu habilidades para o atendimento de alunos com necessidades educacionais específicas.

O professor de apoio possui graduação em Pedagogia e Educação Física, além de pós-graduação em Educação Especial. Atua como professor regente desde 1999 e iniciou suas atividades como profissional de apoio em 2025.

A professora responsável pela SRM é especialista em Educação Especial e Inclusiva, com 15 anos de atuação na rede estadual de ensino e um ano de trabalho na instituição onde o estudo foi realizado.

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 Caracterização do estudante e do contexto escolar**

O estudante H.C. P., apresenta comprometimentos significativos na comunicação, o que impacta diretamente sua atenção, concentração e capacidade de interação social no contexto escolar. Essa limitação interfere no andamento das atividades pedagógicas, dificultando o desenvolvimento de aulas organizadas e produtivas para o grupo. Observou-se que, em determinados momentos, o estudante manifesta comportamentos desregulados e imprevisíveis, como gritos, arremesso de objetos e gestos agressivos, representando risco à própria integridade física e à dos colegas. Tais episódios configuram desafios comportamentais complexos, exigindo estratégias pedagógicas específicas, mediação constante e um ambiente estruturado que favoreça a autorregulação emocional e a segurança coletiva.

A necessidade de mediação pedagógica e comportamental mostrou-se constante, uma vez que o estudante apresentava dificuldades em responder positivamente aos estímulos sensoriais e objetos manipuláveis utilizados para favorecer sua autorregulação. Apesar das tentativas de intervenção, manteve-se inquieto e resistente às estratégias de tranquilização, evidenciando a complexidade de seu perfil. Tal cenário contribuiu para a fragilidade do

processo de inclusão escolar e socialização na classe, visto que suas reações inesperadas geravam receio e afastamento dos colegas. Consequentemente, observou-se um processo de isolamento físico e social, pois o estudante permanecia no fundo da sala, sem interações significativas e com participação limitada nas atividades propostas.

A pesquisa realizada mostra que, mesmo com iniciativas positivas por parte dos profissionais, o aluno com TEA nível 3 de suporte permanecia segregado na sala de aula, com comportamentos desafiadores que não eram devidamente acolhidos nem pela estrutura escolar nem pela cultura pedagógica da instituição.

#### **4.2 Percepção do Professor Regente**

O professor regente entrevistado possui três meses de atuação como docente formado e três anos de experiência anterior como estagiário. Relatou vivência com estudantes da Educação Especial, principalmente na adaptação de provas e redução de conteúdos. Em seu planejamento, utiliza linguagem acessível, imagens de apoio e textos ampliados, mantendo constante interação com os estudantes para assegurar a compreensão do conteúdo. Destaca que essas estratégias visuais e comunicativas se mostram eficazes para promover uma boa aula, fortalecendo a participação e a interação da turma, mas não resultaram em melhoras significativas na inclusão de H.C. P.

Entre os avanços identificados na prática pedagógica, a docente destacou melhoria na integração dos estudantes e o aumento da sensibilidade da turma em relação às adaptações necessárias. Contudo, reconhece como um dos principais desafios o manejo das especificidades individuais, exigindo equilíbrio entre trabalho coletivo e atendimento personalizado. Enfatiza a relevância da colaboração com o profissional de apoio, sustentada por uma comunicação contínua e estratégica.

Além disso, avalia positivamente as ações institucionais, como a disponibilização de sala de recursos multifuncionais, o uso de materiais adaptados e a manutenção de um ambiente escolar acolhedor. Na perspectiva do docente, a inclusão escolar constitui um processo colaborativo e institucional voltado à construção de um espaço educacional acessível, equitativo e promotor do desenvolvimento integral de todos os estudantes.

#### **4.3 Percepção do Profissional de Apoio**

O profissional de apoio entrevistado possui formação em Pedagogia e Educação Física, além de pós-graduação em Educação Especial. Atua na área desde 1999 como professor regente

e iniciou suas atividades como profissional em 2025. Sua principal função é adaptar conteúdos pedagógicos para assegurar a permanência e aprendizagem do estudante na sala comum. O trabalho é realizado em articulação direta com o professor regente, que encaminha previamente o conteúdo para adequações conforme as especificidades do estudante. Entre as estratégias utilizadas, destaca o “material da calma”, que auxilia no manejo emocional de H.C. P. em momentos de desregulação, e a elaboração de materiais adaptados por disciplina.

O professor observa avanços no convívio social e no acolhimento de estudantes com deficiência, evidenciando uma integração mais efetiva no ambiente escolar. Avalia positivamente o apoio oferecido pela instituição, ressaltando o envolvimento de profissionais e o suporte contínuo da equipe de Educação Especial. Afirma que o fortalecimento da inclusão depende de um acolhimento amplo por toda comunidade escolar. Além disso, participa da elaboração do Plano Educacional Individualizado, orientado pela supervisão pedagógica, que revisa e valida as estratégias propostas.

#### **4.4 Contribuições da Sala de Recursos Multifuncionais**

A professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) possui 15 anos de experiência na rede estadual de ensino e atua há um ano na instituição pesquisada. É especialista em Educação Especial Inclusiva, desenvolvendo práticas pedagógicas voltadas a estudantes com TEA, déficit de aprendizagem e Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Seu trabalho caracteriza-se por uma abordagem individualizada e lúdica, com atividades adaptadas às necessidades específicas, visando ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Atualmente, a docente atende cerca de 14 alunos por semana, organizados em grupos reduzidos e com horários fixos, o que favorece a continuidade das intervenções. O plano de atendimento educacional especializado é elaborado a partir de registros diários e observações contínuas, integrando-se ao planejamento escolar e articulando-se com a coordenação para garantir coerência e personalização.

Entre as metodologias utilizadas, destacam-se o uso de atividades práticas e criativas, como pintura em tela, elaboração de histórias a partir de figuras e pintura em tecido, que promovem o aprendizado significativo. A professora avalia o progresso dos alunos principalmente pelos relatos positivos das famílias, que percebem melhorias na autoestima, na comunicação e no prazer em aprender. Mantém uma relação de parceria com os professores das classes comuns, baseada na troca de ideias e observações sobre o desempenho dos alunos. No entanto, reconhece dificuldades na articulação entre SRM, sala comum e famílias, especialmente pela falta de tempo e acessibilidade entre estes envolvidos.

Entre os principais desafios, destaca a complexidade em abordar conteúdos do ensino médio, que demandam planejamento aprofundado e metodologias diferenciadas. Ainda assim, relata avanços na socialização e no engajamento dos estudantes atendidos, refletindo o impacto positivo das estratégias inclusivas. Para o aperfeiçoamento do trabalho, enfatiza apoio da gestão escolar e da Secretaria de Educação, responsáveis por roteiros orientadores e diretrizes para relatórios bimestrais. Ressalta que o fortalecimento da inclusão escolar depende da ampliação e diversificação dos materiais pedagógicos acessíveis, adequados aos diferentes níveis e modalidades, assegurando equidade, participação ativa e aprendizagem significativa.

#### **4.5 Síntese crítica dos achados**

Os dados da caracterização indicam que H.C.P. apresenta comprometimentos significativos de comunicação e interação social, acompanhados de comportamentos externalizantes de alta intensidade (gritos, arremesso de objetos, gestos agressivos). Trata-se de um estudante que necessita de elevado suporte, em um quadro no qual déficits comunicacionais e sensoriais se associam a dificuldades de autorregulação e a comportamentos desafiadores no ambiente escolar. Tais manifestações não devem ser interpretadas como indisciplina ou resistência voluntária, mas como expressão de barreiras de comunicação, previsibilidade e ajuste ambiental que exigem intervenções sistemáticas.

Observou-se que, embora tenham sido ofertados objetos manipuláveis e estímulos sensoriais, a mediação não produziu resposta regulatória consistente, gerando instabilidade no clima pedagógico e risco à integridade física.

A análise conjunta das entrevistas realizadas com o professor regente, o professor de apoio e a professora da sala de recursos multifuncionais evidencia convergências no modo como a inclusão escolar é compreendida e praticada no contexto investigado. Todos reconhecem a importância da adaptação pedagógica, da colaboração entre os agentes escolares e da criação de um ambiente acolhedor para o desenvolvimento dos estudantes. Essa percepção está em consonância com Mantoan (2003), ao afirmar que a inclusão requer a reconstrução das práticas escolares para atender à diversidade e à individualidade dos estudantes.

A utilização de recursos visuais, linguagem acessível e atividades práticas e lúdicas evidencia-se como uma estratégia pedagógica recorrente e eficaz que corroborando Glat e Blanco (2007), que ressaltam a importância da flexibilização curricular e a valorização de múltiplas formas de aprender como princípios da educação inclusiva. Tais estratégias favorecem a participação da turma e de estudantes com necessidades menos complexas, mas

mostram-se insuficientes para responder às barreiras comunicacionais e comportamentais de H.C. P.

O professor regente descreve um planejamento sensível à diversidade, com uso de linguagem acessível, imagens, textos ampliados e interação contínua. Entretanto, reconhece que tais estratégias não se converteram em melhorias significativas na inclusão de H.C. P. sugerindo que o foco predominante ainda recai em adaptações de conteúdo e provas, enquanto o núcleo da barreira do estudante é comunicacional e comportamental, não apenas curricular.

Observa-se, ainda, um consenso quanto à relevância do diálogo e da cooperação entre professor regente e apoio, relação que potencializa intervenções mais coerentes com as necessidades do estudante. Nesse contexto, a SRM consolida-se como um espaço pedagógico complementar e integrador, voltado à personalização do ensino, ao desenvolvimento de habilidades específicas e ao fortalecimento da autoestima e autonomia dos estudantes da Educação Especial.

As divergências observadas referem-se ao nível de autonomia e às formas de atuação de cada profissional. Enquanto o professor regente enfatiza adaptação de conteúdos e a interação direta em sala, o professor de apoio assume um papel mediador, focado na permanência e adequações das atividades. Os dados mostram que a atuação do apoio, embora essencial, não substitui a reorganização pedagógica e cultural da turma e da escola. Quando o apoio se torna o principal responsável, corre-se o risco da terceirização da inclusão, com a escola mantendo práticas padrão e delegando ao profissional a tarefa de “fazer caber” o estudante. Episódios de isolamento e receio dos pares indicam que esse risco está presente no contexto analisado.

A professora da SRM direciona seus esforços a práticas criativas e individualizadas, aproximando-se do que aponta Oliveira (2016), ao destacar que o sucesso do AEE depende da articulação entre os professores e da sensibilidade para reconhecer o ritmo e as potencialidades de cada estudante.

Contudo, a docente reconhece dificuldades de articulação entre SRM, sala comum e famílias, especialmente por falta de tempo e acessibilidade entre os envolvidos. Pesquisas apontam que o AEE perde efetividade quando não incide sobre o cotidiano da classe regular, funcionando como uma “ilha pedagógica”. O Decreto nº 12.686/2025, reafirma a transversalidade da Educação Especial e a necessidade de articulação contínua entre serviços e etapas escolares, para evitar fragmentação do atendimento. Assim, os dados indicam que o desafio não está na inexistência do AEE, mas na sua capacidade de organizar trabalho colaborativo com regente, apoio e família nas metas de participação do estudante. No caso de H.C. P., isso implica reorganizar rotinas, suportes comunicacionais e estratégias de autorregulação no cotidiano da sala comum.

Apesar das diferenças metodológicas, todos convergem na percepção de que a inclusão é um processo contínuo, dependendo da cooperação institucional e da sensibilidade humana, alinhado às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial e Inclusiva, que valoriza a igualdade de oportunidades, a participação familiar, combate ao capacitismo e trabalho colaborativo para garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes da educação especial em ambientes escolares diversos.

Entre os pontos fortes, destaca-se o comprometimento dos profissionais com a inclusão e o esforço em promover adaptações que respeitem as especificidades de cada estudante. A comunicação efetiva entre os envolvidos, o uso de estratégias diversificadas e a busca por acolhimento e respeito demonstram avanços concretos rumo a uma prática inclusiva mais consolidada, como reforça Rodrigues (2006), ao tratar da escola como espaço de aprendizagem mútua e transformação social.

Por outro lado, as barreiras como dificuldade de atender simultaneamente às demandas individuais e coletivas, escassez de tempo e materiais pedagógicos adequados e sobrecarga dos profissionais, desafios também descritos por Prieto (2006). Diante disso, as entrevistas apontam que embora haja consenso sobre princípios inclusivos e uso de estratégias acessíveis para a turma em geral, tais iniciativas ainda não se traduzem, no caso de H.C. P., em participação efetiva, revelando uma distância entre a inclusão institucionalmente assumida e sua materialização no cotidiano da sala.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo analisou o processo de inclusão escolar a partir da observação de um estudante da Educação Especial e de entrevistas realizadas com o professor regente, o professor de apoio e a professora da Sala de Recursos Multifuncionais. A análise evidenciou que o acesso à educação dos estudantes público da Educação Especial tem avançado gradualmente na efetivação do direito à educação inclusiva, resultado do empenho institucional e do compromisso dos profissionais da educação. Contudo, persistem desafios estruturais, pedagógicos e formativos que limitam a consolidação da inclusão nas escolas.

A predominância das matrículas em instituições públicas reflete esforços do Estado em promover o acesso e a permanência desses estudantes, mas também evidencia a necessidade de investimentos contínuos em infraestrutura, formação docente e recursos de acessibilidade, de modo que a inclusão ultrapasse o aspecto formal e se concretize em aprendizagem significativa, equidade educacional e participação efetiva.

A investigação mostrou que a inclusão depende da colaboração entre todos os agentes escolares, do planejamento pedagógico adaptado e da criação de um ambiente acolhedor que favoreça o desenvolvimento integral dos estudantes com deficiência.

Os resultados mostraram ainda, a convergência entre os profissionais quanto à importância das estratégias diversificadas, diálogo constante e da personalização do ensino. Persistem, entretanto, barreiras como limitação de recursos, tempo reduzido para o planejamento e sobrecarga das equipes, indicando necessidade de maior apoio institucional e políticas educacionais que garantam condições efetivas de trabalho e formação continuada.

A pesquisa contribui para compreender como a inclusão se manifesta na prática cotidiana da escola, destacando tanto os avanços quanto as fragilidades do processo.

Em termos de inclusão escolar, o resultado mais crítico é a segregação dentro da própria classe, materializada pelo posicionamento físico no fundo da sala e pela participação restrita. Isso configura uma inclusão formal (matrícula) sem inclusão substantiva (participação/aprendizagem), fenômeno descrito como presença sem pertencimento. O dado empírico, portanto, indica que a escola ainda opera com uma lógica de acomodação do aluno ao modelo existente, e não de reorganização do contexto para reduzir barreiras.

## REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Lei n. 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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 11 nov. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº. 02/2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília, DF. 2001.

BRASIL. Lei n. 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](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 11 nov. 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**, 5 out., Seção 1, p. 17. Brasília, DF. 2009.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.593 de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Plano Plurianual da União para o período de 2012 a 2015. Brasília, DF. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF. 2015. Disponível: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 17 set. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 50**, de 5 de dezembro de 2023. Homologado em 13 nov. 2024. Orientações específicas para o público da Educação Especial – atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília, DF. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 out. 2025.

CAMARGO, C. R.; BOSA, C. A. Autismo e educação: reflexões sobre o processo inclusivo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 65-78, 2009.

CARMO, J. da S. do. Atendimento educacional especializado: o que é e para quem? **Professare**, v. 12, n. 1, 2024.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos is**. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

GLAT, R. PLETSCH, M. D. O papel da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 357-372, 2011.

GLAT, R.; BLANCO, V. L. Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letras, 2007.

GOMES, V. L. G. A inclusão escolar em Mato Grosso do Sul e o Plano Estadual de Educação. Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2023. 290 p. Disponível em: [https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/6129/4/EDUCA%c3%87%c3%83O\\_ESPECIAL\\_E\\_INCLUSAO\\_ESCOLAR\\_.pdf](https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/6129/4/EDUCA%c3%87%c3%83O_ESPECIAL_E_INCLUSAO_ESCOLAR_.pdf). Acesso em: 15 jun. 2025.

MANTOAN, M.T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 6. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MARTINS, S. M. O profissional de apoio na rede regular de ensino: a precarização do trabalho com os alunos da Educação Especial. **Série-Estudos**, n. 37, p. 227-246, jan./jun. 2014. DOI: 10.20435/serie-estudos.v0i37.763.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

OLIVEIRA, A. A. S. **Formação de professores e práticas pedagógicas inclusivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

OLIVEIRA, M. O.; OLIVEIRA, O. D.; ALVES, M. M.; AMARAL, I. M. M. A problemática do profissional de apoio à inclusão escolar como mediador da aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 26, n. 4, p. 973–986, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/B8T8rMXW8BzMJnNq5JBsXqK/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 19 nov. 2025

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. *Educar em Revista*, n. 33, p. 143–156, 2009.

PRIETO, R. G. Formação de professores e práticas pedagógicas na educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 2, p. 221-238, 2006.

RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

SILVA, M. E. da; SILVA, A. M.da; VENÂNCIO, L. M.C. T. O papel do apoio educacional frente aos desafios da inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual. *Horizontes – Revista de Educação*, Dourados-MS, v. 5, n. 10, p. 35–52, jul./dez. 2017.

SILVA, F.; SERRA, A. R. C. **Tecnologia assistiva: recursos de comunicação aumentativa e alternativa na proposta de interação e aprendizagem dos alunos com autismo**. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, v. 16, n. 35, e18610, 2023. DOI: 10.20952/revtee.v16i35.18610.

SOUSA, E.C. Inclusão e acessibilidade nas escolas. **Revista FESA**, v. 9, n. 1, p. 45–63, 2022. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/download/219/192>. Acesso em: 19 nov. 2025

SCHWARTZMAN, J. S.; ARAÚJO, C. A. (org.). **Transtornos do Espectro do Autismo**. São Paulo: Memnon, 2011.

VALENÇA, M. C. M.; SOUZA, V. A atuação do auxiliar de apoio escolar na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 7, p. 1333–1349, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i7.20156.