

**INCLUSÃO OU SOFRIMENTO? DESAFIOS PARA INCLUSÃO DE ALUNOS
AUTISTAS NÍVEL 3 DE SUPORTE NO ENSINO REGULAR: UMA DISCUSSÃO A
PARTIR DA CLASSE ESPECIAL DE TRANSIÇÃO**

Matheus Bezerra de Souza¹; Flávio Penteado de Souza²

¹Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) pela Universidade do Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Graduando em História Licenciatura pela UFMS. Docente na rede municipal de Ensino de Sinop, matheus.bezerra@ufms.br

²Doutorando em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL) pela Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). Docente do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNEMAT, campus de Sinop-MT, flavio.penteado@unema.br

Resumo: o presente estudo discute os desafios da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 de suporte no ensino regular, problematizando a tensão entre inclusão e exclusão no contexto educacional brasileiro. A ideia central consiste em analisar a inclusão, tal como proposta nos dispositivos legais, e a prática na realidade escolar. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada no método biográfico, utilizando análise documental de legislações e registros institucionais, além de narrativas e relatos de profissionais envolvidos em uma Classe Especial de Transição (CET). O local da investigação é uma Classe Especial de Transição criada em uma rede de ensino em uma cidade no norte do estado de Mato Grosso sendo o público-alvo da sala estudantes autistas nível 3 de suporte. A base teórica sustenta-se em autores como Santiago (2006), Faria e Borba (2024), Neres (2010), Delory-Momberger (2011; 2012) e Ferrarotti (2014), além de marcos legais da Educação Especial no Brasil. Os resultados evidenciam que, diante das limitações estruturais da escola regular, a CET se configura como um espaço intermediário que favorece a adaptação, por meio de práticas como organização do ambiente, previsibilidade, atuação multiprofissional e planejamento individualizado. Conclui-se que a inclusão escolar não deve ser compreendida de forma homogênea, sendo necessário considerar estratégias diferenciadas e dispositivos de transição que garantam uma participação mais equânime e efetiva desses estudantes.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Inclusiva. Instituições Especializadas. Realidade Escolar.

Introdução

A Educação Especial na perspectiva inclusiva têm sido um dos temas centrais dos debates educacionais, estando presente em diversas pesquisas da área da educação, antropologia, sociologia e psicologia, principalmente no que tange a efetivação do direito e acesso à educação das pessoas com deficiência.

Neste contexto, dialoga-se muito sobre a dualidade entre: inclusão e exclusão/segregação. Historicamente no Brasil a Educação Especial surgiu a partir de instituições especializadas que atendiam estudantes com deficiências em um modelo

assistencialista funcional, focados no desenvolvimento de habilidades básicas para convivência em sociedade e atuação laboral (Brasil, 1854; Lemos, 2005; Rodrigues e Borges, 2025). Embora tivessem um papel pioneiro e essencial no período histórico que surgiram, fundamentaram-se em preceitos segregacionistas que futuramente seriam debatidos e criticados na literatura científica ao ponto do surgimento de um movimento contrário as instituições especializadas. (Santiago, 2006).

Transformações políticas e sociais, ocorridas sobretudo após a democratização do Estado brasileiro no final da década de 1980, impulsionadas por instrumentos legais internacionais, nacionais e movimentos políticos internos como: Constituição Federal (1988), Declaração de Salamanca (1994), Política Nacional de Educação Especial (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educacional (LDB) (1996), consolidaram o paradigma da Educação Inclusiva no Brasil, estabelecendo a Educação Especial como modalidade transversal em todos os níveis de ensino. Contudo, conforme Anna Rosa Santiago¹ (2006) é evidenciado pela literatura científica que estes conceitos são atravessados por tensões e contradições, em que pese afirma-se o direito à educação para todos, mas reforça-se currículos e estruturas escolares marcadas e baseadas em estruturas excludentes, as quais não permitem a efetivação da participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Neste contexto, desafio da inclusão não se limita a mera inserção dos estudantes com deficiência no ambiente escolar, mas a plena efetivação de sua participação para desenvolvimento de suas habilidades, competências e conhecimentos. O que de fato, exige uma profunda revisão das concepções de currículo, ensino, aprendizagem e estruturas escolares.

Diante disso, cabe refletir sobre o papel das instituições especializadas e classes especiais no processo de inclusão escolar, tratam-se de espaços essencialmente negativos ou desempenham um papel significativo para a inclusão escolar? Alessandra Oliveira Rocha de Carvalho e Maria Luiza de Mendonça Soares (2021) estabelecem que embora a legislação vigente priorize à inclusão escolar em salas regulares da educação básica, as instituições especializadas cumprem um papel fundamental no atendimento dos alunos com deficiência e no processo de inclusão escolar, visto que realizam um trabalho direcionado e estruturado diretamente para atender este público, desenvolvendo atividades direcionadas as realidades e as especificidades de cada um dos alunos, permitindo um acompanhamento individualizado e adequado as suas condições.

¹ A fim de contribuir para a igualdade de tratamento de gênero no espaço acadêmico, o nome dos e das autoras será escrito por extenso a primeira vez em que forem citados salvo quando forem citados em fim de frase.

De acordo com Celi Neres (2010) o papel das intuições especializadas no processo de inclusão é marcado por adaptações, tensões e contradições que tornam sua participação indefinida. Destaca que historicamente as instituições foram primordiais e pioneiras no atendimento das pessoas com deficiências, contudo com o avanço dos movimentos para inclusão e dispositivos legais normatizando as práticas inclusivas no ensino brasileiro, foram forçadas à reestruturação de suas atividades, sendo direcionadas à inserção dos alunos no ensino regular. Assumindo a função de apoio as unidades escolares, orientação de processos e articulação com outros espaços educacionais, buscando adequar-se às novas exigências legais das políticas públicas atuais.

Desta forma, buscamos refletir sobre como a inclusão escolar está posta nos dispositivos legais e como ocorre na prática. De modo que acompanhamos um projeto de uma rede de ensino em uma cidade do Norte do estado do Mato Grosso constituído em uma Classe Especial de Transição (CET) que atende alunos autistas nível 3 de suporte com sérios problemas de inclusão e efetivação de participação escolar para identificarmos às práticas ali constituídas, e se foi possível a concretização e efetivação da participação inclusiva e equânime destes alunos no ensino regular.

Neste sentido, adotamos uma abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa e análise documental dos dispositivos legais relacionados à Educação Especial Inclusiva no Brasil: regimentos, normas, decretos, portarias, leis e demais documentos oficiais. Utilizando como lente metodológica o método biográfico que consiste na utilização de biografias para análise de implicação dos objetos, assim utilizaremos como base: relatos, registros, narrativas escritas e faladas dos professores e profissionais participantes desse projeto. Estes registros foram coletados presencialmente em reuniões com os profissionais atuantes nesta classe, bem como, em participações ativas dos pesquisadores durante os atendimentos aos alunos.

Conforme Christine Delory-Momberger a pesquisa biográfica tem por objetivo (2012, p. 524) “explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma a suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência”. Neste sentido “a biografia poderia ser definida como uma dimensão do agir humano que permite aos indivíduos, dentro das condições de suas inserções sócio-históricas, integrar, estruturar, interpretar as situações e os acontecimentos vividos (Delory-Momberger 2011, p. 342)”. De acordo com Franco Ferrarotti (2014, p. 29) “A especificidade do método biográfico implica a superação do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista característico da epistemologia científica estabelecida”.

Deste modo, o método biográfico compreende a análise das experiências e trajetórias dos sujeitos por meio de suas narrativas, permitindo entender como práticas, sentidos e relações são construídos ao longo do tempo em contextos sociais específicos (Souza, 2025).

O contexto histórico da Educação Especial no Brasil

A Educação Especial no Brasil teve início no período imperial por intermédio de José Álvares Azevedo jovem cego de família abastada o qual, após anos estudando no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris retornou ao Brasil alfabetizado no sistema Braile, atuando como palestrante e professor para outros jovens cegos, e futuramente tornar-se-ia patrono da Educação dos Cegos no Brasil, aproximando-se de Dom Pedro II, palestrou, buscou e incentivou a criação de uma instituição especializada no ensino de cegos no Brasil. Em 1854, Dom Pedro II por meio do Decreto Nº 1.428, de 12 de setembro de 1854 criou o Instituto dos Meninos Cegos (IMC) com a finalidade de proporcionar educação primária, ensino secundário, música, e ofícios industriais para meninos cegos (Lemos, 2003; Brasil, 1854). Nos anos seguintes, por Lei nº 839, de 26 de setembro de 1857 foi criado o Instituto de Surdos-Mudos² nos mesmos moldes do IMC.

A visão sobre a deficiência no Brasil do século XIX era assistencialista e reabilitadora. Neste contexto, a deficiência era vista como um problema individual a ser tratado ou compensado, através da criação de espaços de ensino segregados, embora pioneiras e fundamentais para o acesso à escolarização, tinham como objetivo central adaptar os indivíduos aos padrões sociais vigentes, por meio do ensino de habilidades básicas, ofícios e práticas consideradas úteis. Desta forma, a educação ofertada não se orientava por uma perspectiva de inclusão social ampla, mas sim por uma lógica de proteção e tutela, na qual a pessoa com deficiência era vista mais como objeto de intervenção do que como sujeito de direitos educacionais plenos.

Conforme Neusa Salaberry (2008) demonstra em sua dissertação, a partir de 1920 inicia-se a expansão de instituições e centros de educação especializada por iniciativas públicas, privadas e religiosas, surgem diversas instituições como: Sociedade Pestalozzi do Brasil e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), todas com o mesmo intuito promover o cuidado e ensino de pessoas com deficiência a época chamados de excepcionais. Em 1954 no Rio de Janeiro ocorre a Fundação da APAE pautada e fundamentada com os princípios da

² O termo surdo-mudo no período imperial é considerado adequado, contudo, com pesquisas e reflexões da comunidade surda, atualmente é entendido como equivocado e capacitista, visto que pessoas surdas apesar de não escutarem são capazes de emitirem sons e falarem. Desta forma, apenas mantemos o termo neste trecho pois refere-se ao nome original do instituto criado por Dom Pedro II em 1857.

organização internacional *National Association For Retarded Children*³ (NARC). Nos anos seguintes, percebe-se um aumento de instituições especializadas e sedes ao longo dos estados da república.

A dicotomia entre escola regular ou especializada permaneceu ao longo dos anos, refletindo na forma como a Educação Especial foi abordada na primeira LDB nº 4.024 de 1961, neste contexto a educação de “excepcionais”⁴ (pessoas com deficiência) deveria ser realizada, quando possível, no sistema geral da educação com o intuito de integrá-los à comunidade (Brasil, 1961). Nota-se no texto uma visão limitada acerca das pessoas com deficiência pautada no assistencialismo visando apenas a integração e funcionalidade dos sujeitos na comunidade. A LDB nº 5.692 de 1971, embora traga avanços, principalmente em relação ao termo e entendimento sobre os alunos com deficiência, reconhecendo a sua existência, necessidade e direito ao ensino, mantém a visão assistencialista, limitada e segregadora de Educação Especial, deixando a cargo dos conselhos escolares decidirem e organizarem o atendimento (Brasil, 1971).

A Constituição Federal de 1988, foi um marco significativo, que representou a quebra e transição do sistema assistencialista/segregador para um modelo inclusivo e pautado na perspectiva do direito universal. Estabeleceu a Educação como direito de todos, sem exceção, introduzindo a ideia de inclusão escolar, com igualdade de direitos e assegurando as adaptações necessárias a permanência escolar e no mundo do trabalho.

Quadro 1 - Direitos e avanços estabelecidos pela constituição de 1988 em relação as pessoas com deficiência

Local	Trecho
Capítulo II, dos direitos sociais	proibição de qualquer discriminação no tocante a salário e critérios de admissão do trabalhador portador de deficiência;
Capítulo II, da união	cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência;
Capítulo II, da união	proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência
Seção I, disposições gerais	a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão;
Seção IV da assistência social	a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária ;
Seção IV da assistência social	a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover à própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.
Seção I da educação	atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

³ Associação Nacional para Crianças com Deficiência Intelectual (tradução nossa)

⁴ Termo utilizado à época para referir-se as pessoas com deficiência. Considerado impreciso, generalista e estigmatizante, trazendo uma visão capacitista das pessoas com deficiência, excluindo-os enquanto sujeitos de direito.

Capítulo VII da família, da criança, do adolescente e do idoso	criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência , e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de preconceitos e obstáculos arquitetônicos.
Capítulo VII da família, da criança, do adolescente e do idoso	A lei disporá sobre normas de construção dos logradouros e dos edifícios de uso público e de fabricação de veículos de transporte coletivo, a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência .
Capítulo VII da família, da criança, do adolescente e do idoso	A lei disporá sobre a adaptação dos logradouros, dos edifícios de uso público e dos veículos de transporte coletivo atualmente existentes a fim de garantir acesso adequado às pessoas portadoras de deficiência, conforme o disposto no art. 227, § 2º.

Fonte: (BRASIL,1988).

A constituição inaugura uma nova compreensão sobre as pessoas com deficiência e seus direitos no país, garantindo para além do acesso à educação, mas também a permanência, promovendo a progressiva consolidação do modelo de educação inclusiva. Neste contexto, os preceitos constitucionais presentes no quadro demonstram e evidenciam a ampliação das políticas públicas voltadas para a inclusão, englobando todas as esferas da vida em sociedade: educação, trabalho, saúde, assistência social, previdência e política. Concepções que foram gradativamente reforçadas por novos dispositivos legais e acordos internacionais, dentre estes a Declaração de Salamanca (1994) que evidenciou a percepção da escola para todos de forma acessível e equânime, estabelecendo que as escolas regulares deveriam acolher todas as crianças com deficiências, princípio que norteou as legislações brasileiras dos anos seguintes tais quais Política Nacional de Educação Especial de 1994 e a LDB de 1996, reforçando o paradigma da Educação Especial no Brasil, de modo que a educação passou a ser compreendida como um direito de todos, não apenas no acesso, mas na permanência, efetiva participação e sucesso escolar.

A resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 2 de 2001 institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica consolidando o paradigma da Educação Inclusiva no Brasil, embora, permita em caráter excepcional a existência de escolas e classes especiais preconiza e afirma a inclusão como princípio estruturante. O documento estabelece a universalização de acesso à educação, amplia o público atendido pela modalidade de Educação Especial e desenvolve um conceito abrangente sobre a diversidade escolar impondo a responsabilidade institucional as escolas e redes de ensino. Além de instituir o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um apoio pedagógico complementar ao currículo do ensino básico, dotado de estratégias, métodos e profissionais especializados para desenvolver as habilidades de forma acessível as necessidades

destes alunos. O avanço de maior faz-se na articulação dos setores estatais para ampliação e melhoria no atendimento, visando um atendimento integral dos alunos englobando as esferas da educação, saúde e assistencial social (Brasil, 2001a).

Nos anos seguintes em 2008, surge a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que marca a Educação Inclusiva como princípio estruturante e norteador das políticas públicas educacionais do Brasil reafirmando os princípios de diversidade, equidade e direitos humanos (Brasil, 2008).

Quadro 2 – marcos legais da Educação Especial Inclusiva no Brasil

Marco	Objetivo/princípio
1854 – Criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant).	Atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência visual, em modelo segregado (BRASIL, 1854).
1857 – Criação do Instituto dos Surdos-Mudos (atual INES).	Educação de pessoas surdas, em modelo segregado, com foco na comunicação, oralização e instrução básica (BRASIL, 1857).
1954 – Fundação da APAE	Atendimento educacional e assistencial às pessoas com deficiência intelectual, com forte atuação da sociedade civil (SALABERRY, 2008).
1961 – Lei nº 4.024/1961 (1ª LDB)	Primeira previsão legal da educação de “excepcionais”, incentivando sua integração ao sistema geral de ensino (BRASIL, 1961).
1971 – Lei nº 5.692/1971 (2ª LDB)	Reforça o atendimento educacional especializado, ainda em caráter segregado e assistencialista (BRASIL, 1971).
1973 – MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENES	Organização de políticas públicas voltadas à Educação Especial em nível nacional (BRASIL, 1973).
1988 – Constituição Federal	Institui o Estado Democrático de Direito, fundamentado na dignidade da pessoa humana, na cidadania e na igualdade. Estabelece como objetivo a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, promovendo o bem de todos sem qualquer forma de discriminação. No campo educacional, garante a educação como direito social de todos e dever do Estado e da família, assegurando igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Determina ainda o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, consolidando princípios de inclusão, justiça social e universalização dos direitos (BRASIL, 1988).
1989 – Lei nº 7.853/89	O apoio e a integração social das pessoas com deficiência, garantindo o pleno exercício de seus direitos fundamentais (BRASIL, 1989).
1994 – Declaração de Salamanca	Marco internacional que defende a educação inclusiva e o acesso de todos à escola regular (BRASIL, 1994a).
1994 – Publicada a Política Nacional de Educação Especial	Orienta o atendimento educacional às pessoas com deficiência, ainda com forte presença de classes e escolas especiais (BRASIL, 1994b).
1996 – Lei nº 9.394/1996 (nova LDB)	Estabelece a Educação Especial como modalidade transversal, preferencialmente no ensino regular (BRASIL, 1996).
1999 – Convenção de Guatemala/Decreto nº 3.956/2001	As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (BRASIL, 2001b).
2001 – Resolução CNE/CEB nº 2/2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).
2002 – Lei nº 10.436/02	reconhece oficialmente a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão no Brasil (BRASIL, 2002a).

2002 – Portaria nº 2.678/02	Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomendar o seu uso em todo o território nacional (BRASIL, 2002b).
2004 – Ministério Público Federal publica “O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular”	difundir os princípios e orientações internacionais voltados à inclusão, reafirmando o direito à educação e destacando os benefícios da convivência e escolarização conjunta de estudantes com e sem deficiência em turmas do ensino regular (BRASIL, 2004a).
2004 – Decreto nº 5.296/04	Estabeleceu normas e critérios para acessibilidade de pessoas com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004b).
2005 – Decreto nº 5.626	Traz a definição de pessoa surda, assegura o ensino de Libras em na formação de professores e fonoaudiólogos e aborda a inclusão e da acessibilidade linguística (BRASIL, 2005).
2008 – Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Política que garante e normatiza a inclusão de estudantes com deficiência na escola regular com apoio especializado (BRASIL, 2008).
2015 – Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão/Estatuto da pessoa com deficiência)	Estatuto que assegura direitos, autonomia, acessibilidade e inclusão social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).
2020 – Decreto nº 10.502/2020 (revogado)	Institui nova política de Educação Especial, gerando debates por prever ampliação de escolas e classes especializadas (BRASIL, 2020).
2025 – Decreto nº 12.686/ 2025	Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, garantindo a educação em classes comuns da rede regular, com apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), baseada na inclusão, equidade e acessibilidade (BRASIL, 2025).

Fonte: autores

No entanto, ao evidenciarmos e discutirmos todos os marcos e os significativos avanços na concepção e construção da Educação Especial no Brasil, chegamos à reflexão desta pesquisa: como concretizar e efetivar a participação inclusiva e equânime de alunos autistas nível 3 de suporte levando em conta tensões entre o ideal inclusivo e as condições concretas das instituições escolares?

Contextualizando a realidade escolar para autistas níveis 3 de suporte

Conforme Maria Elisa Vaz de Faria e Marcia Guaraciara de Souza Borba (2024) a avaliação e classificação do autismo segue dois modelos de instrumentos internacionais, ambos utilizando a classificação em 3 níveis. Segundo Michael First (2023) o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*⁵ (DSM-5) é um guia teórico e clínico no qual o autismo é classificado em 3 níveis de suporte, levando em consideração as capacidades e habilidades dos indivíduos e a intensidade das dificuldades na comunicação social e nos comportamentos restritos e repetitivos. Conforme Faria e Borba o *Childhood Autism Rating Scale* (CARS) é uma escala prática de avaliação utilizada na avaliação e diagnóstico do autismo, onde são observados 15 aspectos comportamentais, onde cada item recebe uma nota de 1 a 4 no final gerando uma pontuação que indica o nível do comprometimento.

⁵ Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (tradução nossa).

Ambos instrumentos utilizam os níveis descritos de forma semelhante como: Nível 1 de suporte (autismo leve), Nível 2 de suporte (autismo moderado) e Nível 3 de suporte (autismo severo) (Faria e Borba, 2024; First, 2013; Schopler, Reichler, Renner, 1988).

Em relação aos níveis, o nível 1 de suporte refere-se aos indivíduos que necessitam apoio leve nas atividades de vida diárias, apresentando dificuldades na interação social, flexibilidade de comportamento e autonomia. O nível 2 de suporte necessita de um apoio substancial, com evidentes déficits na comunicação verbal e não verbal, maior rigidez comportamental que interfere diretamente na autonomia nas atividades de vida diária. O nível 3 de suporte demanda alto grau de apoio, sendo caracterizado por severas limitações na comunicação, interação social e autonomia, apresentando muita rigidez comportamental com intensos comportamentos repetitivos, o que exige cuidado constante e maior intervenção (Faria e Boba, 2024; First, 2023)

Desta forma, evidenciamos que os alunos público alvo da CET são alunos autistas nível 3 de suporte com alto comprometimento nos aspectos comportamentais, interação social, fala e principalmente agressividade os quais afastaram esses estudantes do ambiente escolar. Conforme Faria e Boba (2024) autistas nível 3 apresentam comprometimentos graves na comunicação, interação social e nos comportamentos adaptativos, possuem muita rigidez cognitiva e comportamentos repetitivos acentuados, necessitando de apoio muito substancial no dia a dia. Em situações de sobrecarga emocional, sensorial e estresse podem ocorrer crises graves que levam a comportamentos disruptivos como autoagressão, agressão direcionada, destruição de objetos, fuga do ambiente (comportamento de evasão), crises de choro intenso ou episódios de desorganização comportamental severa, evidenciando à necessidade de intervenções contínuas e suporte especializado.

Neste sentido, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nível 3 de suporte na Educação Básica tem apresentado desafios, tais quais: falta de recursos materiais, espaços físicos adaptados e complexidades comportamentais que podem levar a atitudes inadequadas, exclusão e agressividade (Ferreira e Fortuna, 2024; Oliveira, 2020).

Para solucionar a problemática da inclusão desses alunos, a equipe entrevistada entendeu a necessidade de criar um espaço que auxilie estes estudantes TEA nível 3 de suporte a realizar uma transição e adaptação adequadas a sala regular. Neste sentido, os estudantes passaram a frequentar a CET diariamente no horário que estariam no ensino regular, realizando atividades pedagógicas adaptadas as suas necessidades, contudo não foram afastados totalmente do ambiente escolar, regularmente frequentavam a escola acompanhados dos profissionais para realizarem lanche, conviver, participar dos recreios, atividades escolares e realizar atividades pedagógicas direcionadas pelos profissionais da CET.

Vale ressaltar que ao analisarmos as falas dos profissionais, percebemos que quando falam: transição, evidenciam o caráter de temporalidade da ação, sendo o objetivo principal da CET atender alunos que devido as suas dificuldades e problemas comportamentais não conseguem frequentar o ensino regular, sanar as problemáticas enfrentadas e inseri-los novamente no ensino regular. O núcleo da CET é composto por uma equipe multiprofissional, formada por pedagogos, professor de Educação Física, psicopedagogas, psicóloga e fonoaudióloga atendendo em um espaço adaptado e pensado para os alunos TEA nível 3 de suporte e suas necessidades sensoriais e pedagógicas.

Observamos no projeto que o processo de adaptação do espaço foi conduzido de maneira sistemática e fundamentada em práticas educacionais inclusivas, considerando as especificidades, desenvolvimento e as necessidades individuais de cada aluno. Inicialmente, as manifestações comportamentais, como agitação, inquietação, agressividade e crises, evidenciaram dificuldades de regulação diante de um ambiente ainda não estruturado para suas demandas. A partir disso, foram implementadas intervenções baseadas na organização do ambiente físico e pedagógico, com a redução de estímulos sensoriais aversivos, especialmente ruídos, além da oferta de um espaço previsível e com maior possibilidade de autorregulação, como a liberdade de circulação controlada.

A previsibilidade foi trabalhada na CET através da construção de uma rotina estruturada e o planejamento de atividades individualizadas. Todas as atividades realizadas pelos profissionais foram fundamentadas na avaliação diagnóstica e na análise integrada dos laudos, favoreceram a mediação das interações e a ampliação da segurança emocional dos estudantes. O acompanhamento contínuo, por meio de reuniões sistemáticas da equipe multiprofissional, possibilitou a reavaliação constante das estratégias adotadas. Ao longo do processo, observou-se uma adaptação progressiva dos alunos, caracterizada pela redução de comportamentos disruptivos e maior engajamento nas atividades propostas, evidenciando a importância da adequação ambiental e pedagógica como elementos centrais para a promoção do desenvolvimento e da inclusão educacional.

Conclusões

A análise empreendida evidencia que, embora os avanços legais e conceituais no campo da Educação Especial, especialmente a partir da Constituição Federal de 1988 e da consolidação da perspectiva inclusiva, tenham ampliado o acesso e os direitos das pessoas com deficiência, ainda persistem desafios significativos na efetivação de uma inclusão escolar plena. Conforme discutido por Santiago (2006), as tensões entre o discurso inclusivo e as práticas escolares

excludentes revelam que a inserção no ensino regular, por si só, não garante participação efetiva nem aprendizagem significativa.

No caso específico dos estudantes com TEA nível 3 de suporte, como apontam Faria e Borba (2024), as demandas intensas nos campos da comunicação, comportamento e autonomia exigem intervenções contínuas, especializadas e individualizadas. Nesse sentido, a experiência da CET evidencia que estratégias como organização do ambiente, previsibilidade, atuação multiprofissional e planejamento pedagógico individualizado são fundamentais para promover processos reais de adaptação e desenvolvimento.

Dessa forma, compreende-se que a inclusão escolar deve ser pensada para além de uma lógica homogênea e universalizante. Nem todos os estudantes percorrem os mesmos caminhos ou no mesmo tempo, sendo necessário reconhecer a importância de dispositivos intermediários, atuação de instituições especializadas e práticas individualizadas que respeitem as singularidades dos sujeitos. Assim, iniciativas como a CET não se configuram como oposição à inclusão, mas como possibilidades concretas de viabilizá-la de maneira mais equânime, responsável e efetiva.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, Marcela Prince, Detecção precoce do Transtorno do Espectro Autista utilizando EEG. Dissertação (Mestrado em Ciências da Computação e Matemática) Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, 2023. 10.11606/D.55.2023.tde-22122023-103153

BRASIL. Decreto nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. Cria nesta Corte um instituto denominado Imperial Instituto dos Meninos Cegos. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 27 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca: UNESCO, 1994a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1E, Brasília, DF, 14 set. 2001, p. 39-40. 2001a.

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

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 2001b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 abr. 2002a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 2.678, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da grafia Braille para a Língua Portuguesa. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 set. 2002b.

BRASIL. Ministério Público Federal. O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular. 2. ed. Brasília, DF: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004a.

BRASIL. Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que dispõem sobre a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que dispõem sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 2005. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em: 28 mar. 2026.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 1 out. 2020.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025.

CARVALHO, Alessandra Oliveira Rocha de; SOARES, Maria Luiza de Mendonça. Os benefícios da Educação Física para os alunos com deficiência: uma comparação da rede regular de ensino com as escolas especializadas. 2021.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa biográfica em Educação. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.27, n. 01, p. 333-346, abr., 2011.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-536, set.- dez. 2012.

FARIA, Maria Elisa Vaz de; BORBA, Marcia Guaraciara de Souza. Autismo: sinais, níveis de suporte e diagnóstico-Uma revisão sistemática de estudos recentes. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 10, n. 6, p. 4100-4112, 2024.

FERRAROTTI, Franco. História e história de vida: o método biográfico nas Ciências Sociais. Tradução de Carlos Eduardo Galvão e Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRN, 2014.

FIRST, Michael B. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, 5th edition, and clinical utility. Journal of Nervous and Mental Disease, v. 201, n. 9, p. 727-729, 2013. DOI: 10.1097/NMD.0b013e3182a2168a.

LEMOES, Edison Ribeiro. José Álvares de Azevedo: Patrono da Educação dos Cegos no Brasil. **Revista Benjamin Constant**. Rio de Janeiro, Instituto Benjamin Constant, nº 24, abril de 2003.

NERES, Celi Corrêa. As instituições especializadas e o movimento da inclusão escolar: intenções e práticas [online]. São Paulo : Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010. Tese de Doutorado em Educação. [acesso 2013-09-30]. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-22042010-104213>.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Políticas de inclusão e cultura excludente: paradoxos do currículo escolar. Revista Diálogo Educacional, v. 6, n. 17, p. 21-32, 2006.

SALABERRY, Neusa T. Machado. A APAE educadora: na prática de uma unidade da APAE de Porto Alegre. 2008. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. 2008.

SOUZA, Matheus Bezerra de. **O Programa de Educação Tutorial (PET) na percepção de egressos do grupo PET/Educação Física da UFMS: uma análise narrativa**. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, 2025.

SCHOPLER, Eric; REICHLER, Robert J.; RENNER, Barbara Rothen. The Childhood Autism Rating Scale (CARS). Los Angeles: Western Psychological Services, 1988.

RODRIGUES, Teófila Pricila Klepa; BORGES, Fabio Alexandre. Inclusão ou Segregação? O Paradoxo das Classes Especiais no Brasil no Século XXI. Encontro Paranaense de Educação Matemática Inclusiva, n. 1, 2025.