

DESAFIOS NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR: RELATO DE EXPERIÊNCIA

ISADORA GOTTINARI KOHN¹; GABRIELA BORGES DE MAGALHÃES
CASTRO²; CAROLINE MORAES³; MICHELE FREITAS⁴

MARIANE LOPEZ MOLINA⁵:

¹Universidade Federal de Pelotas – isadoragottinarik@hotmail.com

²Universidade Federal de Pelotas – gabriela.bmcastro@gmail.com

³Universidade Federal de Pelotas – carolinepm2010@hotmail.com

⁴Universidade Federal de Pelotas – michyfreitas00@gmail.com

⁵Universidade Federal de Pelotas – mariane.molina@ufpel.edu.br

1. INTRODUÇÃO

A efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva configura-se como uma das demandas mais complexas e urgentes da educação contemporânea. Segundo o Censo Escolar 2024, houve um crescimento significativo de 44,4% nas matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica, passando de 636.202 em 2023 para 918.877 em 2024. A educação especial, que abrange alunos com deficiência, TEA, altas habilidades ou superdotação, também registrou aumento nas matrículas: de 1,8 milhão para 2,1 milhões no mesmo período, o que representa um crescimento de 17,2%. Em comparação com o ano de 2020, o número total de estudantes na educação especial teve um acréscimo de 58,7% (BRASIL, 2025).

A inclusão requer não apenas o cumprimento de diretrizes legais, mas, sobretudo, a implementação de práticas pedagógicas fundamentadas nas especificidades do desenvolvimento infantil e nas particularidades de cada estudante (MANTOAN, 2003; OLIVEIRA, 2021). Tal processo demanda formação continuada dos profissionais da educação, adaptações curriculares significativas, bem como, a articulação eficaz entre os diferentes setores da escola, em especial o ensino regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme preconizado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

Nesse contexto, a prática psicológica torna-se fundamental, pois o psicólogo escolar não deve limitar-se a diagnósticos individuais, mas sim atuar de forma crítica e contextualizada, compreendendo as relações entre escola, família e sociedade. Além disso, de acordo com Vygotsky (1991), a psicologia oferece aportes para compreender a aprendizagem como um processo socialmente mediado, no qual as interações são decisivas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, o psicólogo escolar contribui não apenas para identificar barreiras à inclusão, mas também para fomentar práticas coletivas que potencializam a participação dos estudantes em sua totalidade, promovendo uma educação que valorize a diversidade como constitutiva do processo educativo.

A fim de suscitar uma breve discussão em torno dos desafios da inclusão sob o olhar da Psicologia, o objetivo deste trabalho é apresentar um relato sobre o que foi vivenciado como monitora durante um estágio escolar extracurricular.

2. ATIVIDADES REALIZADAS

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência de estágio não obrigatório da graduação do curso de Psicologia, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), realizado durante os anos de 2023 e 2024. O estágio foi realizado em uma escola privada da cidade de Pelotas/RS. Observou-se ao longo deste período, crianças de diferentes perfis de desenvolvimento, alunos da educação Infantil ao segundo ano do ensino fundamental. As observações tiveram como foco principal a interação da criança atípica entre pares, professores, profissionais de auxílio/suporte e profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), visando pensar estratégias eficazes para garantir a inclusão de fato. Para tal, as atividades foram fundamentadas nos princípios da inclusão escolar e nos pressupostos da mediação pedagógica, conforme discutido por Vygotsky (1991) e Mantoan (2003).

No primeiro caso, o trabalho foi desenvolvido junto a um aluno diagnosticado com TEA nível de suporte 2, do segundo ano do ensino fundamental. A criança era verbal, e demonstrava bom desempenho em atividades estruturadas, porém, com dificuldades de socialização e elevada rigidez cognitiva. Sua família, presente e envolvida com as questões escolares, apresentava expectativas excessivamente normativas quanto ao comportamento do filho. A escola, por sua vez, tendia a padronização de condutas, o que exigiu constante diálogo entre as partes com intuito de garantir práticas inclusivas e respeitosas quanto a individualidade do educando.

No segundo caso observou-se uma aluna da educação infantil - Maternal I - também diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, nível 2 de suporte, aprendendo a verbalizar, não socializada e em fase de adaptação escolar. Foram muitos os desafios encontrados, tanto na adaptação da menina às rotinas da escola quanto em termos de interação social da aluna com as outras 16 crianças de turma, também em fase de adaptação, cujas demandas se estendiam para além do pedagógico, exigindo cuidados básicos comuns à faixa etária de um ano e meio aos três anos.

O caso três tratava-se de um aluno do primeiro ano do ensino fundamental com diagnóstico de TEA não verbal, nível 3 de suporte, associado a Transtorno Opositivo Desafiador (TOD). Apresentava apoio familiar, mas enfrentava desafios com a medicalização, que causava oscilações comportamentais entre agitação intensa, tranquilidade e sedação acentuada. A criança apresentava dificuldades em permanecer sentada dentro do modelo tradicional de ensino, além de limitações no processo de socialização e de adaptação às práticas pedagógicas propostas. Frequentemente, a responsabilidade pela adaptação das atividades recaía sobre a monitora, e não sobre a professora, evidenciando a necessidade de maior preparo e flexibilização das práticas escolares para garantir a inclusão efetiva.

Em contraste com o primeiro e terceiro caso, a família da educanda do segundo, apresentava baixa frequência nas reuniões escolares e postura ambivalente quanto às demandas da criança. Houve resistência inicial em apresentar o laudo médico e mesmo após apresentação do mesmo, não se obteve pedido formal para acompanhamento especializado. Visto isso, a criança ficou sob a supervisão da professora e das profissionais de apoio geral da sala de aula que, por muitas vezes, mostravam-se sobrecarregadas.

A proposta metodológica adotada foi a dos pressupostos da psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1991), com ênfase na mediação como fator central para o desenvolvimento e na importância da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Além disso, fundamenta-se na perspectiva inclusiva defendida por Mantoan (2003), que compreende a inclusão como um processo dinâmico que exige adaptações, escuta sensível e compromisso coletivo.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados observados durante a experiência de monitoria, evidenciaram tanto práticas bem sucedidas, quanto fragilidades no processo de inclusão. Dentre eles, destaca-se desafios referentes a escassez de formação docente voltada à educação inclusiva, a inadequação dos materiais pedagógicos frente às necessidades específicas, o aumento da carga e complexidade dos conteúdos curriculares, o número excessivo de alunos por turma com apenas uma docente responsável, além da limitada integração entre o AEE e o ensino comum. Essas constatações corroboram os apontamentos de Nóvoa (2009), que destaca a necessidade de repensar a prática docente a partir de uma formação reflexiva e colaborativa, bem como os de Aranha (2001), que enfatiza a importância de políticas públicas educacionais que garantam não apenas o acesso, mas a permanência e a aprendizagem de todos os alunos. Revela-se, assim, a urgência de um planejamento pedagógico mais individualizado e de ações intersetoriais que promovam, de fato, o desenvolvimento da autonomia, da aprendizagem e da participação ativa dos estudantes com TEA no ambiente escolar.

A experiência relatada mostrou que, apesar dos avanços nas políticas públicas e nas discussões sobre inclusão escolar, ainda persistem inúmeros desafios na efetivação de práticas verdadeiramente inclusivas para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A observação direta em três contextos distintos, com perfis familiares e institucionais diversos, permitiu identificar tanto estratégias exitosas quanto entraves estruturais e humanos que dificultam a promoção de um ambiente escolar mais equitativo, respeitoso e adaptado às singularidades dos estudantes. Tais observações são de fundamental importância para o avanço das práticas educacionais inclusivas e para a garantia dos direitos humanos e educacionais da população diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Dentro desse cenário, a psicologia escolar desempenha papel central ao possibilitar uma análise crítica dos processos educativos, identificando barreiras que limitam a aprendizagem e propondo estratégias de mediação que favoreçam a participação e o desenvolvimento integral dos alunos.

Os principais resultados apontaram a importância do diálogo contínuo entre escola e família, da formação docente continuada, da articulação eficaz com o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e da adequação das rotinas escolares à luz das necessidades específicas dos alunos. A escassez de recursos humanos, a sobrecarga de profissionais, a resistência institucional à flexibilização de condutas e a falta de compreensão dos familiares sobre o processo de inclusão foram aspectos centrais que interferiram negativamente no desenvolvimento dos alunos observados.

A experiência vivenciada no estágio durante a graduação evidenciou a importância do olhar interdisciplinar, da escuta sensível e do acolhimento das particularidades de cada criança, bem como a necessidade de construção de uma prática pedagógica coletiva e reflexiva. Essa experiência também ressaltou que a

inclusão não se resume ao acesso físico à escola, mas envolve participação ativa, mediação qualificada e reconhecimento da subjetividade do aluno com TEA. O contato direto com os desafios e avanços da inclusão permitiu compreender, na prática, que o psicólogo escolar deve ultrapassar o modelo clínico centrado no indivíduo para atuar como mediador nas relações institucionais, promovendo espaços de reflexão e construção coletiva. Esse aprendizado constitui-se como fundamental para a formação profissional, uma vez que amplia a compreensão da complexidade da inclusão escolar e fortalece o compromisso ético e social da psicologia com a garantia do direito à educação de qualidade para todos. Para investigações futuras, sugere-se o aprofundamento de estudos que analisem a formação inicial e continuada dos professores para lidar com a diversidade, bem como pesquisas que explorem o impacto das relações entre família e escola no processo de inclusão. Além disso, investigações que envolvam a perspectiva das próprias crianças com TEA e de seus pares típicos podem contribuir para práticas mais centradas na experiência vivida e nas relações sociais escolares.

Assim, conclui-se que a inclusão de crianças com TEA no contexto escolar ainda exige enfrentamento de barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas, sendo imprescindível o fortalecimento das políticas públicas, o comprometimento institucional e a formação humana e técnica dos profissionais envolvidos.

4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da educação especial e a questão da inclusão escolar. **Revista Inclusão**, Brasília, v. 1, n. 2, p. 23–37, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2024: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2025.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2009.

OLIVEIRA, Rosângela Alves de; RANGEL, Elizabeth Teixeira. Educação inclusiva: desafios e possibilidades na formação docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, p. 1–22, 2021.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.