REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA EM UMA ESCOLA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS-MA

THE INCLUSION OF A CHILD WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER IN A MUNICIPAL SCHOOL IN SÃO LUÍS–MA

LA INCLUSIÓN DE UN NIÑO CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN UNA ESCUELA MUNICIPAL EN SÃO LUÍS–MA

Edilene de Fátima Silva do Nascimento
Graduanda em Pedagogia
Universidade Federal do Maranhão
São Luís, Maranhão, Brasil
E-mail: edilene.fatima@discente.ufma.br

Karla Cristina Silva Sousa
Doutora em Educação
Universidade Federal do Maranhão
São Luís, Maranhão, Brasil
E-mail: sousa.karla@ufma.br

Resumo
Este estudo analisa os processos de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede municipal de ensino de São Luís-MA, fundamentado na práxis vivenciada durante a experiência de um estágio não obrigatório. A investigação justifica-se pela necessidade premente de refletir sobre as discrepâncias existentes entre o robusto aparato legal inclusivo e a realidade cotidiana das instituições públicas, oferecendo o olhar crítico e analítico de um profissional em formação sobre os desafios do chão da escola. Metodologicamente, o trabalho ancora-se em uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, utilizando a pesquisa bibliográfica e a técnica de observação participante como instrumentos centrais para a coleta de dados. O referencial teórico que sustenta a análise fundamenta-se em autores seminais como Mantoan (2003), Bosa (2006) e Vygotsky (1998), que discutem a inclusão sob as óticas pedagógica e do desenvolvimento humano. Os resultados demonstram que, embora existam avanços perceptíveis no acolhimento afetivo e na promoção da interação entre pares, a inclusão permanece fragmentada. O processo é frequentemente dificultado por barreiras atitudinais, pela rigidez de modelos pedagógicos tradicionais e pela crônica carência de recursos específicos e infraestrutura adequada. Conclui-se que a inclusão efetiva demanda a superação urgente de práticas meramente integradoras, que apenas garantem o acesso físico. É imprescindível o investimento em políticas de formação docente continuada, no fortalecimento do planejamento coletivo e na implementação de estratégias

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

didáticas que respeitem as singularidades neurocognitivas dos estudantes. Assim, a educação inclusiva reafirma-se como um compromisso ético com o aprendizado e a dignidade humana.

Palavras-chave: Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Estágio não obrigatório. Escola Pública.

Abstract
This study analyzes the school inclusion processes of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) within the municipal school system of São Luís, Maranhão, grounded in the praxis experienced during a non-mandatory internship. The investigation is justified by the urgent need to reflect on the discrepancies between the robust inclusive legal framework and the daily reality of public institutions, offering the critical and analytical perspective of a professional in training regarding the challenges found within the school environment. Methodologically, the research is anchored in a qualitative approach, of an exploratory and descriptive nature, utilizing bibliographic research and participant observation as central instruments for data collection. The theoretical framework supporting the analysis is based on seminal authors such as Mantoan (2003), Bosa (2006), and Vygotsky (1998), who discuss inclusion through the lenses of pedagogy and human development. The results demonstrate that, although there are perceptible advances in affective welcoming and the promotion of peer interaction, inclusion remains fragmented. The process is frequently hindered by attitudinal barriers, the rigidity of traditional pedagogical models, and a chronic lack of specific resources and adequate infrastructure. It is concluded that effective inclusion demands the urgent transcendence of merely integrative practices, which often only guarantee physical access. It is essential to invest in continuous teacher training policies, the strengthening of collective planning, and the implementation of didactic strategies that respect the neurocognitive singularities of students. Thus, inclusive education reaffirms itself as an ethical commitment to learning and human dignity.

Keywords: School Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Non-mandatory Internship. Public School.

Resumen
Este estudio analiza los procesos de inclusión escolar de alumnos con trastorno del espectro autista (tea) en la red municipal de enseñanza de são luís-ma, fundamentado en la praxis vivenciada durante la experiencia de una pasantía no obligatoria. la investigación se justifica por la necesidad apremiante de reflexionar sobre las discrepancias existentes entre el robusto aparato legal inclusivo y la realidad cotidiana de las instituciones públicas, ofreciendo la mirada crítica y analítica de un profesional en formación sobre los desafíos del entorno escolar. metodológicamente, el trabajo se ancla en un enfoque cualitativo, de naturaleza

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

exploratoria y descriptiva, utilizando la investigación bibliográfica y la técnica de observación participante como instrumentos centrales para la recolección de datos. el marco teórico que sustenta el análisis se fundamenta en autores seminales como mantoan (2003), bosa (2006) y vygotsky (1998), quienes discuten la inclusión bajo las ópticas pedagógica y del desarrollo humano. los resultados demuestran que, aunque existen avances perceptibles en la acogida afectiva y en la promoción de la interacción entre pares, la inclusión permanece fragmentada. el proceso es frecuentemente dificultado por barreras actitudinales, por la rigidez de los modelos pedagógicos tradicionales y por la crónica carencia de recursos específicos e infraestructura adecuada. se concluye que la inclusión efectiva demanda la superación urgente de prácticas meramente integradoras, que apenas garantizan el acceso físico. es imprescindible la inversión en políticas de formación docente continua, en el fortalecimiento de la planificación colectiva y en la implementación de estrategias didácticas que respeten las singularidades neurocognitivas de los estudiantes. así, la educación inclusiva se reafirma como un compromiso ético con el aprendizaje y la dignidad humana.

Palabras clave: Inclusión escolar. Trastorno del espectro autista. Pasantía no obligatoria. Escuela pública.

1. Introdução

A democratização do acesso ao ensino, consolidada pela Constituição Federal de 1988, estabelece a educação como um direito fundamental e inalienável, pautado no pleno desenvolvimento do sujeito e no exercício da cidadania. No âmbito da Educação Especial, a promulgação da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) representou um marco jurídico ao classificar o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como deficiência para todos os efeitos legais, garantindo o direito à escolarização em classes comuns do ensino regular. Contudo, o expressivo aumento das matrículas de alunos com TEA, que alcançou 95,7% em classes comuns em 2024, impõe desafios complexos que transcendem a garantia do acesso físico às instituições. O TEA, caracterizado como um transtorno do neurodesenvolvimento com repercussões persistentes na comunicação social e nos padrões de comportamento, exige uma reorganização da arquitetura pedagógica para que a inclusão não se reduza a uma "integração excludente".

Nesse cenário, o estágio não obrigatório emerge como um espaço privilegiado de formação inicial, permitindo ao acadêmico a imersão na realidade

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

escolar e a construção de saberes experienciais que articulam teoria e prática. Partindo da vivência em uma escola municipal de São Luís-MA, esta pesquisa buscou responder à seguinte problemática: quais os processos de inclusão efetivados pela rede municipal para alunos com TEA e como estes se manifestam no cotidiano escolar? O objetivo central foi analisar as práticas inclusivas sob a ótica de estagiárias, examinando desde a organização do espaço físico até as mediações pedagógicas estabelecidas.

O artigo estrutura-se, inicialmente, por um aporte teórico sobre os fundamentos da inclusão, as especificidades do TEA e a relevância do estágio formativo. Subsequentemente, detalha-se o percurso metodológico qualitativo, seguido pela análise dos resultados, onde se problematizam os avanços e os entraves observados no campo de estágio. Por fim, as considerações finais sintetizam as descobertas, apontando caminhos para a qualificação das políticas de educação inclusiva no contexto local.

2. Referencial teórico

O referencial teórico deste artigo está organizado para expor os conceitos sobre a inclusão escolar, o transtorno do espectro autista e estágio não obrigatório.

2.1 INCLUSÃO ESCOLAR

A inclusão escolar é um processo que assegura que todas as pessoas independentemente de suas necessidades tenham acesso, participação e aprendizagem garantidos na escola regular. Sobre a inclusão escolar Aguiar (2022, p. 14) ressalta que:

> “Inclusão” é a palavra que hoje comporta em seu campo semântico relações indissociáveis com “igualdade”, “fraternidade”, “direitos humanos” e “democracia”; da mesma forma, a inclusão escolar teve a sua origem no centro dos debates sobre pessoas em situação de deficiência e insere-se nos grandes movimentos contra a exclusão social.

A autora destaca ainda que a conversa sobre a inclusão escolar não é atual, mas que já ocorre há bastante tempo. A necessidade de práticas inclusivas

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

na educação é presente e urgente. Porém, isso não tem ocorrido de maneira linear e nem mesmo, de forma eficaz.

A inclusão escolar se trata então de um princípio que busca assegurar o direito à educação de qualidade a todos, dando valor à diversidade e eliminando qualquer forma de exclusão. Mozetti (2022, p. 16) destaca que a inclusão escolar "pode ser considerada um movimento político que busca a construção de escolas democráticas, onde a diversidade deve ser aceita e respeitada".

Consoante isso, Mantoan (2003, p. 16) aborda que o objetivo da inclusão é "de não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar". É evidente então, que a inclusão tem o propósito de garantir que ninguém seja excluído ou deixado de fora do processo educativo comum, que todas as pessoas façam parte do ensino regular desde o início da trajetória escolar. Além disso, a educação é um direito de todos e assegurado por leis como a Constituição Federal de 1988 e Lei nº 12.764/2012.

O avanço das políticas públicas educacionais, destinada às crianças com TEA, está profundamente associada à dedicação de pais que buscaram a garantia dos direitos de seus filhos Hernandes (2021). A lei brasileira trouxe grandes conquistas as famílias, ao declarar obrigatoriedade do ingresso desses estudantes nas escolas regulares, entretanto ressalta-se que ainda existem muitos obstáculos que impedem a aceitação dessas crianças nas redes públicas de ensino como: preconceito, medo e discriminação Santos *et al.* (2022).

Sousa e Oliveira (2022, p. 46) destacam que "a despeito dos fundamentos legais e das políticas inclusivas, as escolas públicas ainda apresentam práticas excludentes, conferidas por diversas queixas verbais nos canais de comunicação do Brasil". As políticas públicas que asseguram o direito das pessoas com TEA a terem acesso à escola pública são extremamente importantes para a garantia do mesmo, mas ao vivenciarmos o cotidiano escolar, ainda encontramos, infelizmente, práticas excludentes.

Apesar dos avanços das políticas públicas para que ocorra a inclusão das crianças com TEA na sala regular de ensino, esta não é uma tarefa simples de ser realizada. Ainda encontramos problemas que dificultam a inclusão delas, Aguiar

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

(2022, p. 17) destaca que ainda persistem obstáculos “como a falta de formação adequada aos professores, a falta de recursos das escolas, a falta de investimentos do poder público na educação inclusiva, dificuldades de adequação dos conteúdos etc.”.

Em concordância a isso, Hernandes (2021, p. 31) diz que ainda encontramos sistemas escolares que possuem uma certa rigidez em relação àquilo que é tido como “diferente”:

> No entanto, ainda estamos acostumados com um sistema escolar onde nos deparamos com uma grande inflexibilidade para com o que é considerado “diferente”, quando na verdade, essa ideia de categorizar coisas e pessoas está, infelizmente e cruelmente, enraizada em toda a nossa cultura. Nos esquecemos que no final das contas a diferença faz parte de todos nós, independentemente de ter ou não algum diagnóstico, e que justamente por isso o modelo de educação inclusiva é defendido atualmente: para que a escola seja um espaço para todos, e que todos possam se desenvolver dentro de suas potencialidades, com muito mais humanidade.

Permitir o acesso à educação, não é uma garantia de que o processo de aprendizagem ocorra, Mozetti (2022, p. 44) ressalta que “apenas o acesso não é suficiente, é preciso garantir o aprendizado desses(as) estudantes dentro das escolas”. A possibilidade de acesso não é suficiente para a garantia de inclusão, apenas matricular a criança com deficiência não irá garantir que ela aprenda. Santos *et al* (2022, p. 4) destaca que “o processo de inclusão das necessidades especiais não se caracteriza apenas em preparar ou incluir fisicamente o aluno no espaço escolar”. As políticas públicas abordam sobre os direitos e os deveres das pessoas, porém isto não é o suficiente para garantir uma inclusão de fato. Além delas, é necessário que tenham recursos, condições humanas e pedagógicas para que ocorra a aplicação dessa inclusão na realidade escolar Guimarães *et al.* (2021).

A inclusão carece de uma modificação de perspectiva educacional, pois não engloba somente estudantes com deficiência e os que demonstram dificuldades de aprendizagem, mas todos os alunos, com o objetivo de que possam alcançar o sucesso no processo educativo Mantoan (2003). Para que aconteça a inclusão da pessoa com deficiência, para que a pessoa com deficiência possa buscar se desenvolver e realizar a sua cidadania, é necessário que ocorra uma

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

mudança na sociedade, é preciso que aconteçam transformações nos ambientes. Além do mais, recomenda-se que a sociedade valorize as diferenças e aprenda a conviver com elas. Guimarães *et al*. (2022, p. 90) destaca que "o processo de inclusão vai muito além de colocar um aluno com deficiência dentro da sala de aula, porque o mesmo deve tornar-se parte do processo de aprendizagem. A inclusão deve abranger um todo".

Para além de boas intenções, a lei deve ser compreendida como um instrumento eficaz, legítimo e legal para viabilizar ações que visem a superação dos obstáculos e limitações impostas historicamente ao ensino do aluno com TEA Cunha (2020). É evidente que a escola deve buscar se aprimorar para receber e proporcionar um ensino de qualidade para essas crianças, focando em suas potencialidades e buscando estratégias para contribuir com suas aprendizagens.

2.2 O transtorno do espectro autista e as barreiras atitudinais e pedagógicas no ensino regular

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), se trata de um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por uma condição permanente que impacta o desenvolvimento do indivíduo. É uma condição que se caracteriza, basicamente, pela dificuldade de interagir socialmente e para se comunicar. Esta costuma aparecer no decorrer do desenvolvimento da criança e pode ser notada nos primeiros anos de vida (Aguiar, 2022). Segundo Hernandes (2021), os sintomas do TEA podem gerar dificuldades e exageros comportamentais, estes são capazes de impactar a qualidade de vida da pessoa no espectro.

No entanto, além de compreender o TEA somente a partir de suas características clínicas, é fundamental analisar como o cenário escolar pode ser um espaço de inclusão ou de gerador de barreiras. Alguns obstáculos enfrentados pelas crianças com TEA no ensino regular não estão diretamente ligados às suas características, mas as barreiras atitudinais e pedagógicas presentes no espaço escolar. No campo da comunicação, por exemplo, as pessoas com TEA têm a área da comunicação oral muito afetada.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

Há casos que não ocorre qualquer forma funcional da linguagem oral, em outros possuem oralidade, porém apresentam dificuldades significativas para se comunicarem. Em diversas ocasiões pode ocorrer que elas não consigam iniciar ou manter um diálogo. Sobre esse ponto, Aguiar (2022, p. 12) afirma que “a fala pode ser repetitiva, estereotipada e descontextualizada. Podem repetir frases inteiras ou palavras isoladas fora do contexto em que está inserido o diálogo”.

No momento que a escola prioriza uma prática pedagógica baseada apenas na oralidade, sem utilização de recursos visuais, mediações diferenciadas ou estratégias alternativas de comunicação, acaba por gerar a constituição de barreiras pedagógicas que podem dificultar a participação dessas crianças no processo de aprendizagem. Mantoan (2003) afirma que é importante que ocorra mudanças na escola e principalmente no ensino ministrado, para que mude as condições excludentes presentes no ensino regular.

Da mesma forma, os gestos repetitivos, conhecidos como estereotipias, são bastante comuns em indivíduos com TEA. Muitas vezes essas ações podem ser interpretadas equivocadamente como comportamentos inapropriados e indisciplina. Entretanto, elas desempenham funções importantes, como a autorregulação e a liberação de tensões motoras, e geralmente, ocorrem com maior incidência em momentos de excitação ou intensa euforia, Hernandes (2021). A interpretação errônea sobre essas ações pode gerar barreiras atitudinais, quando o(a) professor(a) analisa o comportamento apenas a partir das normas escolares, sem considerar sua função autorreguladora para a criança com TEA, contribuindo para práticas excludentes, como repreensões frequentes ou restrições desnecessárias.

Segundo Cunha (2020) as concepções históricas sobre o atendimento à pessoa com TEA estão associadas a estigmas presentes na educação, que ainda se mostra marcada por preconceitos. Nesse contexto, o preconceito produz dificuldades para o processo de ensino, gerando barreiras e indiferenças. O aluno que é entendido pela ciência nem sempre é compreendido e ensinado adequadamente por parte da escola.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

Outros sintomas podem ser também comuns nas pessoas com espectro autistas, como é destacado por Aguiar (2022, p. 13):

> A sensibilidade auditiva é outro ponto a ser destacado: em alguns momentos pode parecer que não estão ouvindo os estímulos e em outros agir de forma descontrolada a um simples ruído [...] podem, também, apresentar alto limiar para a dor; hipersensibilidade aos sons; hipersensibilidade ao ser tocado; reações exageradas à luz ou a odores; fascinação por certos estímulos, dentre outros.

Crianças com autismo podem apresentar hipersensibilidade a estímulos sensoriais e são mais sensíveis a estímulos do ambiente Grandin e Panek (2015). Ambientes escolares muito estimulantes, com ruídos intensos, cartazes em excesso ou iluminação inadequada, podem gerar sobrecarga sensorial, um fator de desorganização. A organização do espaço pedagógico deve considerar tais especificidades, quando não reconhece esses fatores e não realiza as adaptações necessárias, cria barreiras pedagógicas que comprometem a aprendizagem e o bem-estar das crianças. Segundo Camargo e Bosa (2009, p. 70) “quando não há ambiente apropriado e condições adequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as crianças”.

Além do mais, os indivíduos com TEA têm uma significativa inflexibilidade comportamental em relação a alterações em suas rotinas e hábitos. Ainda que sejam sutis modificações, na maneira que estão habituados a vivenciar determinadas situações, podem ocasionar muito estresse e desorganização emocional Hernandes (2021).

Mudanças inesperadas nas rotinas podem causar estresse e desorganização emocional, assim é importante que ocorra a previsibilidade e a organização da rotina. Schmidt (2012) enfatiza que a escola pode contribuir para reduzir as dificuldades de cognição social no autismo ao promover um equilíbrio entre rotinas e a introdução estruturada de novidades.

Nesse cenário, a falta de estratégias como rotinas visuais, antecipação de atividades e planejamento estruturado pode se caracterizar como barreira institucional e pedagógica, prejudicando a permanência e a participação da criança com TEA no contexto escolar inclusivo, Mantoan (2003, p. 16) realça que “a

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional", presume-se uma reorganização das práticas escolares para atender ao aluno(a).

Mozetti (2022) expõe que as pessoas com TEA, ainda que compartilhem sintomas, não são pessoas que têm as mesmas características, ou seja, é importante reconhecer que o TEA se manifesta de forma singular em cada indivíduo. Assim, Mozetti (2022, p. 44) ressalta que "cada pessoa com TEA é única". Essa perspectiva reforça a importância de compreender o autismo como um espectro de possibilidades, e não como uma condição uniforme.

Podemos nos deparar com várias pessoas com TEA, e percebermos as diferenças existentes entre elas, nenhuma delas possui as mesmas características, intensidades e comorbidades. "Desta forma, surge o termo "espectro", devido a enorme variabilidade de comportamento e seus níveis", conforme (Hernandes, 2021, p. 27-28).

Considerando que cada criança com TEA apresenta necessidades, potencialidades, formas de interagir distintas. Não existem dois alunos idênticos, assim como não há duas pessoas com autismo que aprendam da mesma maneira; estratégias eficazes para um podem não ser para outro, Cunha (2020). Quando a escola exerce práticas padronizadas e rígidas, acabam por reforçar exclusões e gerar barreiras, uma vez que não consideram as singularidades de cada um. Na perspectiva da educação inclusiva as práticas educativas devem reconhecer o convívio com as diferenças e entender a aprendizagem como uma experiência que envolve participação e relações, que produz sentido para a criança, uma vez que contempla sua subjetividade Mantoan (2003). Esta compreensão muda o foco do déficit para a necessidade de se analisar o contexto, evidenciando que a escola deve adaptar-se ao estudante, e não o contrário.

Entender as dificuldades e as características das pessoas com TEA exige uma abordagem que vá além de apenas observar os sintomas, levando em conta a individualidade de cada uma. Essa compreensão é fundamental para criar práticas inclusivas que incentivem a autonomia, a interação social e uma aprendizagem que faça sentido para cada pessoa. Conforme Aguiar (2022, p. 15):

> [...] é necessário que a escola reconheça e satisfaça as necessidades dos alunos, adaptando-se aos diversos estilos e ritmos de aprendizagem, de

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

> forma a proporcionar um desenvolvimento harmonioso, por meio de projetos e aulas adequados, de uma flexibilização na organização escolar, assim como de utilização de recursos e de articulação junto aos pais e à comunidade.

Torna-se imprescindível que a escola reconheça que as crianças possuem ritmos, estilos e maneiras de aprender. Esta deve adequar suas práticas para atender às distintas necessidades das crianças. Mantoan (2003) ressalta que para alterar os aspectos excludentes do ensino escolar, enfrentam-se diversos obstáculos. É necessário mudar a escola e o ensino que é ministrado nela. A autora destaca que para realizar esta mudança é preciso enfrentar muitas frentes e apresenta algumas tarefas fundamentais que podem contribuir para isto, como: recriar o modelo educativo escolar, reorganizar pedagogicamente as escolas, garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, além de formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor. Essas ações são fundamentais para a superação das barreiras que ainda persistem no ensino regular.

Dessa forma, compreender o TEA no contexto escolar envolve reconhecer que a inclusão vai além da matrícula do estudante na classe comum, é necessário que ocorra a revisão de práticas, atitudes e concepções. A escola inclusiva é aquela que valoriza os diferentes ritmos, estilos e formas de aprender, que promove adaptações, flexibilizações e estratégias que assegurem a participação, a autonomia e o desenvolvimento de todos os alunos.

2.3 O estágio não obrigatório

O estágio não obrigatório é regulamentado legalmente pela Lei n° 11.788/08, esta estabelece as normas que orientam essa modalidade de estágio, como a duração, os requisitos para a realização, a concessão de bolsa-auxílio, a obrigatoriedade do seguro contra acidentes pessoais, a supervisão, o direito às férias, a carga horária e a formalização por meio do termo de compromisso de estágio.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

Este possibilita ampliar a inserção dos estudantes em situações práticas relacionadas à sua futura profissão, por um período mais prolongado, quando comparado ao estágio curricular obrigatório, cuja carga horária é previamente estabelecida. Conforme Demschinski e Flach, (2022, p. 196):

> Para além da inserção dos/as discentes em atividade laboral, a realização de estágio não obrigatório deveria servir de aprofundamento aos conhecimentos adquiridos durante o processo de formação, visto que tais estudantes cumpririam carga horária superior àquela exigida pelo estágio curricular.

Favorecendo assim, uma maior permanência no contexto escolar e proporcionando observação contínua do cotidiano, a participação em diferentes situações pedagógicas e a construção de saberes experienciais. Contudo, essa ampliação de tempo de atuação requer acompanhamento formativo e articulação com os estudos acadêmicos, com o intuito de impedir que o estágio se torne uma atividade meramente operacional, prejudicando o processo formativo. Demschinski e Flach (2022, p. 196) destacam que "[…] para isso, seria necessário que as IES realizassem acompanhamento, orientações e avaliações sobre as atividades desenvolvidas pelos/as estagiários/as, de modo a avaliar sua própria organização curricular […]".

Esta modalidade de estágio pode ser compreendida como uma importante fonte de renda para os/as estudantes que ainda se encontram em processo de formação, mas também como uma via de aproximação da realidade escolar, e um espaço de construção de conhecimentos. Além disso, esta experiência possibilita reflexões sobre o fazer docente e os desafios presentes no cotidiano escolar.

Segundo Pimenta e Lima (2012, p. 103) "o estágio como reflexão da práxis possibilita aos alunos que ainda não exercem o magistério aprender com aqueles que já possuem experiência na atividade docente [...]". Entretanto, quando desenvolvido de forma excessiva ou sem o devido suporte institucional, pode ser também um espaço que contribui para um esgotamento físico e mental dos/das estudantes.

Os(as) estudantes que realizam o estágio não obrigatório tem diversos impactos em sua formação e em sua vida pessoal. Por um lado, essa atividade

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

contribui, e em muitos casos é fundamental para a manutenção financeira das alunas no ensino superior, além disso promove a aproximação com a realidade da futura área de atuação profissional. Por outro lado, a forma como o estágio é realizado, aliada a carga horária destinada às atividades acadêmicas e ao estágio, pode comprometer o processo formativo Demschinski e Flach (2022).

Além disso, as autoras destacam que a busca por essa modalidade de estágio "evidencia também uma necessidade material de manutenção e permanência no ensino superior, a qual é suprida com o recebimento da bolsa de estágio" (Demschinski, Flach, 2022, p. 196). Em muitas situações, os/as estudantes têm na bolsa de estágio como sua principal, e por vezes, a única fonte de renda, o que os/as leva a aceitar condições inadequadas de trabalho, as atividades realizadas no estágio não obrigatório nem sempre se mostram coerentes com aquelas formalizadas no termo de compromisso e desconsidera a etapa de formação dos/das estudantes.

Demschinski e Flach (2022, p. 204) apontam que:

> […] a realização do estágio não obrigatório se desvia de seus propósitos, sendo que a necessidade financeira das estudantes as induz a variadas situações, dentre as quais se destacam a omissão e/ou aceitação da relação de exploração e execução de atividades destinadas aos profissionais habilitados sem qualquer vínculo empregatício formal.

No entanto, é importante destacar que a imersão ao campo de estágio pode oportunizar a construção de aprendizagens na prática, além de poder preparar o estudante para a reflexão da prática e a aproximação do cotidiano escolar. Desse modo, o estágio não obrigatório pode se configurar também como uma etapa relevante do processo de aprendizagem e formação acadêmica e profissional dos futuros docentes, quando é bem orientado, acompanhado, problematizado, e desenvolvido com o objetivo de apoiar o(a) professor(a) em efetivo exercício (Demschinski, Flach, 2022).

Durante o estágio não obrigatório, os/as estudantes podem desenvolver conhecimentos que irão ajudá-los/as a construir sua identidade docente, aprender sobre sua futura profissão e descobrir os contextos que a diversas escolas estão inseridas. Assim, "aprender a profissão docente no decorrer do estágio supõe estar

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade" (Pimenta, Lima, 2012, p. 111).

Nessa perspectiva, o estágio não obrigatório pode ser um espaço de criação de conhecimentos e descobertas sobre o ambiente escolar e as práticas docentes, que podem influenciar, de maneira positiva ou negativa, na concepção da identidade docente do(a) estagiário(a).

3. METODOLOGIA, RESULTADOS E DISCUSSÕES

A presente investigação adota uma abordagem qualitativa, pautada no paradigma interpretativo que valoriza a subjetividade e a profundidade dos fenômenos sociais. O estudo configura-se como uma pesquisa de natureza exploratória e descritiva, buscando retratar e analisar a complexidade dos processos inclusivos sob a ótica da vivência prática. O percurso metodológico foi estruturado em três etapas interdependentes a saber:

3.1 Pesquisa bibliográfica e levantamento do estado da arte

Inicialmente, realizou-se um levantamento bibliográfico para fundamentar o campo teórico. A busca concentrou-se em artigos científicos e dissertações publicados entre 2021 e 2025 em bases de dados como a BDTD e o Portal de Periódicos da CAPES. Foram utilizados descritores combinados: "processos de inclusão", "inclusão escolar", "escola pública", "crianças com TEA" e "estágio não obrigatório". Esta etapa permitiu identificar lacunas na produção acadêmica e aportes teóricos de autores como Mantoan (2003), Vygotski (1998) e Bosa (2006).

3.2 Pesquisa de campo e observação participante

A coleta de dados ocorreu em uma unidade de educação básica da rede municipal de São Luís-MA, local de realização do estágio não obrigatório das

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

investigadoras. Utilizou-se a técnica de observação, que permite o contato direto com a realidade escolar para examinar fenômenos em seu ambiente natural.

Para sistematizar a coleta, elaborou-se um roteiro de observação focado nos seguintes eixos:

- Organização do espaço físico e estímulos sensoriais;
- Mediação pedagógica e estratégias de ensino-aprendizagem;
- Interações sociais entre a criança com TEA, pares e docentes.

3.3 Procedimentos éticos e tratamento de dados

Em conformidade com as diretrizes éticas para pesquisas envolvendo seres humanos, os nomes das instituições e dos participantes foram preservados por meio de pseudônimos para garantir o anonimato. A observação foi conduzida de forma ética, respeitando a rotina escolar e os processos pedagógicos em curso. Após a coleta, os dados foram submetidos a um processo de seleção, codificação e classificação sistemática. A análise seguiu o método comparativo que advém da investigação de indivíduos, classes, fenômenos ou fatos, com objetivo de identificar suas diferenças e semelhanças Gil (2008), confrontando as hipóteses iniciais e o referencial teórico com os resultados observados no cotidiano, visando a descrição densa e a interpretação crítica das relações estabelecidas no campo.

3.4 Resultados e discussões

Nesta seção, foram analisadas as evidências coletadas durante o estágio não obrigatório em uma unidade escolar da rede municipal de São Luís-MA, que atende 368 estudantes. A análise foca na dicotomia entre as diretrizes inclusivas e a realidade da sala de aula regular.

- **Contrastes na práxis pedagógica:** a dualidade da inclusão

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

As observações realizadas em duas turmas de 3º ano do Ensino Fundamental revelam abordagens distintas, que oscilam entre a tentativa de adaptação e a persistência de modelos tradicionais excludentes. Destaca-se que a escolha das turmas foi em virtude da atuação das investigadores nas referidas turmas. A pesquisa se deu ao longo do ano letivo de 2025, período de atuação no referido estágio.

A) Sala A: o desafio da acessibilidade sensorial e curricular na primeira sala, observou-se um esforço da docente em acolher a criança por meio de elogios e proximidade física, o que Vygotsky (1998) define como mediação fundamental para o avanço na Zona de Desenvolvimento Proximal. Entretanto, dois entraves críticos foram identificados:

Sobrecarga sensorial*:* a presença excessiva de cartazes, justificada pela docente como estética para ocultar imperfeições nas paredes, colide com as necessidades de regulação visual de alunos com TEA, podendo desencadear desatenção ou estresse. Algumas pessoas com TEA apresentam sensibilidade elevada a estímulos do ambiente, como luzes e estímulos visuais, ou seja, podem ter hipersensibilidade a certos estímulos sensoriais. Comprometendo sua participação em algumas atividades considerando que estímulos visuais intensos podem interferir na atenção e no bem-estar no contexto escolar (Bosa, 2006; Attwood, 2008; Gardin; Panek, 2015; Bogdashina, 2016).

Adaptação curricular fragilizada: embora houvesse um caderno individualizado, as atividades eram desconectadas do currículo comum da turma. Essa prática, embora bem-intencionada, caracteriza uma "inclusão física" sem a efetiva "inclusão pedagógica", limitando o estudante a tarefas mecânicas de pintura e desenho enquanto o grupo avança em conteúdos complexos.

Não é suficiente apenas assegurar o acesso de todos à escola, é necessário a garantia de condições para que os(as) alunos(as) permaneçam e avancem em sua trajetória escolar, para que alcancem níveis de aprendizagem conforme com suas potencialidades Mantoan (2003). Nogueira e Orrú (2019) ressalta que é necessário reconhecer a fortalecer os eixos de interesse dos alunos, suas curiosidades, às associando às diversas áreas de conhecimentos que se

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

fazem presentes no currículo, para que assim, a aprendizagem ocorra de maneira significativa e não-excludente.

B) Sala B: a rigidez do modelo tradicional e a invisibilidade. A segunda turma apresentou um cenário de maior resistência estrutural, com o mobiliário organizado em fileiras tradicionais que dificultam a interação social, base essencial para o desenvolvimento de crianças no espectro. Observa-se ainda a ocorrência, no cotidiano escolar, de práticas apoiadas em modelos tradicionais de ensino que não levam em conta as singularidades e demandas das crianças com autismo Nogueira e Orrú (2019).

Escassez de estratégias visuais: a ausência de suportes de rotina ou recursos pedagógicos específicos resultou em períodos de inatividade, onde a criança permanecia na sala sem realizar qualquer proposta educativa após os primeiros meses letivos. Pessoas com TEA podem expressar diferentes formas de adquirir conhecimento, ressalta-se maior facilidade no processamento de informações através de recursos visuais, escrita e padrões repetitivos (Grandin, Panek, 2015).

Barreiras atitudinais e afetivas: a docente relatou dificuldades na aproximação afetiva devido ao perfil não-verbal da aluna e à sua própria postura profissional. Tal distanciamento corrobora a necessidade de formação que contemple não apenas aspectos técnicos, mas também a dimensão socioemocional da docência inclusiva. Aproveitar os afetos inerentes do aluno com TEA no processo educativo equivale a direcionar suas emoções ao processo pedagógico. É incorporar ao ambiente escolar seu interesse e afeto. As emoções desencadeiam mecanismos na memória que contribuem para a consolidação do aprendizado escolar Cunha (2020).

- **Inclusão excludente e os discursos de segregação**

A vivência de campo permitiu identificar o que Mantoan (2003) descreve como a fragilidade de um sistema que garante o acesso, mas falha na continuidade e na qualidade. Discursos coletados no cotidiano escolar, como a sugestão de que alunos laudados deveriam estar em "turmas específicas", revelam a persistência de uma mentalidade segregacionista sob o manto da inclusão.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

Além disso, a queixa docente sobre a sobrecarga — salas com mais de 25 alunos, conflitos disciplinares e múltiplos estudantes com deficiência sem o suporte de um Plano Educacional Individualizado (PEI) — evidencia que a inclusão em São Luís ainda carece de condições materiais e institucionais básicas para se efetivar. A interação positiva com os colegas de turma surge como o ponto mais resiliente do processo, demonstrando que, enquanto a estrutura falha, a dimensão humana e o acolhimento entre pares sustentam as poucas pontes de socialização existentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo analisou os processos de inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola da rede municipal de São Luís-MA, sob o prisma da experiência em estágio não obrigatório. A investigação revelou que a inclusão nessas unidades ocorre de maneira fragmentada, caracterizada por uma "presença física" que nem sempre se traduz em "participação pedagógica" efetiva. A análise das práticas docentes evidenciou que, embora existam esforços individuais de acolhimento e vínculos afetivos positivos entre professores, estagiários e alunos, tais ações carecem de suporte institucional e metodológico. A escassez de recursos didáticos específicos, a ausência de um planejamento pedagógico coletivo e a descontinuidade de adaptações curriculares robustas resultam em uma inclusão reativa e assistemática. Adicionalmente, a infraestrutura física e a organização espacial ainda operam sob a lógica do ensino tradicional, muitas vezes ignorando as necessidades sensoriais e de acessibilidade cognitiva dos estudantes com TEA.

Os entraves identificados, que vão desde a sobrecarga docente até a persistência de discursos segregacionistas no cotidiano escolar, confirmam que a inclusão no contexto pesquisado ainda enfrenta barreiras atitudinais e estruturais significativas. Conclui-se que a matrícula desses estudantes é apenas o passo inicial de um processo que demanda investimentos urgentes em formação continuada sobre neurodiversidade, na elaboração do Plano Educacional

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

Individualizado (PEI) e em uma articulação multidisciplinar mais estreita entre os profissionais da educação e da saúde.

Por fim, este trabalho reafirma o estágio não obrigatório como um dispositivo formativo essencial para a construção de uma consciência crítica no futuro docente. Ao confrontar a teoria com as contradições do campo, o acadêmico é instigado a desenvolver práticas que transcendam a mera integração, visando uma educação genuinamente democrática e respeitosa às singularidades de cada criança. Espera-se que estas reflexões contribuam para o fortalecimento das políticas públicas de educação especial na rede municipal e fomentem novos debates sobre o direito à aprendizagem plena.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. M. de. **Inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo (TEA)**: um modelo de escola em São Paulo. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – [Instituição não especificada], São Paulo, 2022.

ATTWOOD, T. **The Complete Guide to Asperger's Syndrome**. London/Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2008. 496 p. ISBN 978-1-84310-495-2.

BOGDASHINA, O. **Sensory perceptual issues in autism and asperger syndrome: different sensory experiences-different perceptual worlds**. Jessica Kingsley Publishers, 2016.

BOSA, C. A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. **Brazilian Journal of Psychiatry**, [s. l.], v. 28, p. s47-s53, 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, DF: Presidência da República, [2008]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em: 26 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF:

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

Presidência da República, [2012]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Notas Estatísticas Censo da Educação Básica 2024**. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 29 ago. 2025.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia & Sociedade**, [s. l.], v. 21, p. 65-74, 2009. CUNHA, E. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar - ideias e práticas pedagógicas/ Eugênio Cunha. 6 ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

DEMSCHINSKI, S. C.; FLACH, S. de F. Exploração discente: contradições do estágio não obrigatório em cursos de Pedagogia. **Retratos da Escola**, [s. l.], v. 16, n. 34, p. 191–206, 2022. DOI: 10.22420/rde.v16i34.1276. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1276. Acesso em: 26 ago. 2025.

GRANDIN, T.; PANEK, R. O cérebro autista: pensando através do espectro. Rio de Janeiro: Record, 2015. 251 p. ISBN 978-85-011-0370-3.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, D. V. *et al*. A presença do aluno com deficiência no sistema regular de ensino: mitos, estigmas e preconceitos. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, [s. l.], v. 13, n. 29, p. 89–106, 2022. DOI: 10.58422/repesq.2021.e1041. Disponível em: https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1041. Acesso em: 22 ago. 2025.

HERNANDES, C. M. **Transtorno do espectro autista**: a prática com ênfase nas políticas públicas educacionais inclusivas. 2021. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021.

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

MOZETTI, F. C. de S. **A Educação Inclusiva para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas municipais**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – [Instituição não especificada], 2022.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/05/2026 - **Accepted:** 22/06/2026
Vol: 13.13
DOI: 10.66104/tgkmak33
Pages: 1-21

NOGUEIRA, J. C. D.; ORRÚ, S. E. Eixos de interesse como possibilidades de aprendizagem para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, [s. l.], v. 41, n. 3, 2019.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, A. F. F. *et al*. Os desafios da educação inclusiva na escola pública. **Minerva**, [s. l.], v. 1, n. 10, 2022.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3ª ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHMIDT, C. Transtornos do espectro do autismo na escola: protagonismos no processo inclusivo. Trabalho apresentado no GT15 – Educação Especial, **35ª Reunião Anual da ANPEd**, 2012.

SOUSA, N. M. F. R.; OLIVEIRA, L. de C. C. O transtorno do espectro autista (TEA) e a inclusão escolar: os sentidos dos professores do ensino fundamental. **Nova Revista Amazônica**, [s. l.], v. 10, n. 3, p. 43-53, 2022.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.