v7.n8.2026

REVISTA CIENTÍFICA - RECIMA21 ISSN 2675-6218

O ESPAÇO DA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: REFLEXÕES A PARTIR DE UM PEQUENO MUNICÍPIO DO SUL DE MINAS GERAIS

THE SPACE FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN POLITICAL-PEDAGOGICAL PROJECTS: REFLECTIONS FROM A SMALL MUNICIPALITY IN SOUTHERN MINAS GERAIS

EL ESPACIO DE INCLUSIÓN DE LOS ALUMNOS CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA (TEA) EN LOS PROYECTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS: REFLEXIONES A PARTIR DE UN PEQUEÑO MUNICIPIO DEL SUR DE MINAS GERAIS

Ana Paula Araujo Sverzut[1], Gabrielly Thaís de Faria Silva[1], Letícia Rodrigues de Souza[2]

e788899
https://doi.org/10.47820/recima21.v7i8.8899

PUBLICADO: 08/2026

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar de que forma os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), de um pequeno município do Sul de Minas Gerais, que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I, contemplam o tema da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa, de abordagem qualitativa e caráter documental, baseou-se na análise dos PPPs de quatro escolas municipais, buscando identificar como o discurso da inclusão se expressa nesses documentos e quais estratégias pedagógicas são propostas. Os resultados apontaram que os PPPs apresentam estrutura padronizada, com repetições e ausência de identidade própria, o que fragiliza sua função política e pedagógica. Verificou-se também um desequilíbrio entre o número de alunos com laudo de TEA e a quantidade de monitores e professores, gerando sobrecarga profissional e desafios para a efetivação das práticas inclusivas. Embora os documentos reafirmem a legislação e a importância da inclusão, constatou-se que as estratégias e ações concretas ainda são incipientes. Conclui-se que os PPPs analisados não expressam plenamente um projeto de escola inclusiva, mas evidenciam a necessidade de repensar sua elaboração como um processo coletivo, contínuo e comprometido com a diversidade humana.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Político-Pedagógico. Inclusão Escolar. Transtorno do Espectro Autista. Educação.

ABSTRACT

This study aimed to analyze how the Political-Pedagogical Projects (PPPs) of a small municipality in Southern Minas Gerais, which serve Early Childhood Education and Elementary School I, address the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research, with a qualitative approach and documentary nature, was based on the analysis of the PPPs of four municipal schools, seeking to identify how the discourse of inclusion is expressed in these documents and which pedagogical strategies are proposed. The results indicate that the PPPs present a standardized structure, with repetitions and a lack of their own identity, which weakens their political and pedagogical function. It was also found that there is an imbalance between the number of students diagnosed with ASD and the number of monitors and teachers, leading to professional overload and challenges for the implementation of inclusive practices. Although the

[1] Graduada em Pedagogia pela Universidade do Vale do Sapucaí (Univás).

[2] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP).

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

documents reaffirm legislation and the importance of inclusion, the strategies and concrete actions are still incipient. It is concluded that the analyzed PPPs do not fully express an inclusive school project, but rather highlight the need to rethink their development as a collective, continuous process committed to human diversity.

KEYWORDS: *Political-Pedagogical Project. School Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Education.*

RESUMEN
El objetivo de este trabajo fue analizar de qué manera los Proyectos Político-Pedagógicos (PPP) de un pequeño municipio del sur de Minas Gerais, que abarcan la Educación Infantil y la Enseñanza Primaria I, abordan el tema de la inclusión escolar de los alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La investigación, de enfoque cualitativo y carácter documental, se basó en el análisis de los PPP de cuatro colegios municipales, con el fin de identificar cómo se expresa el discurso de la inclusión en dichos documentos y qué estrategias pedagógicas se proponen. Los resultados pusieron de manifiesto que los PPP presentan una estructura estandarizada, con repeticiones y falta de identidad propia, lo que debilita su función política y pedagógica. También se constató un desequilibrio entre el número de alumnos con diagnóstico de TEA y la cantidad de monitores y profesores, lo que genera una sobrecarga profesional y plantea retos para la implementación de prácticas inclusivas. Aunque los documentos reafirman la legislación y la importancia de la inclusión, se observó que las estrategias y acciones concretas aún son incipientes. Se concluye que los PPP analizados no reflejan plenamente un proyecto de escuela inclusiva, sino que ponen de manifiesto la necesidad de replantearse su elaboración como un proceso colectivo, continuo y comprometido con la diversidad humana.

PALABRAS CLAVE*: Proyecto político-pedagógico. Inclusión escolar. Trastorno del espectro autista. Educación.*

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos maiores desafios contemporâneos para os sistemas públicos de ensino no Brasil. Mantoan (2003) problematiza práticas escolares excludentes e defende a revisão de estruturas e práticas que não acolhem adequadamente as diferenças.

Compreender a inclusão na escola é reconhecer que ela não se limita a estudantes com necessidades educacionais especiais, mas diz respeito à educação como direito de todos (Brasil, 1996).

Nas últimas décadas, a legislação brasileira avançou de forma significativa, consolidando o direito à educação inclusiva como princípio constitucional e legal. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 208, inciso III, o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Esse princípio é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), a qual determina, em seu artigo 58, § 1º, que, quando

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

necessário, a escola regular deverá oferecer serviços de apoio especializado para atender às peculiaridades da clientela da educação especial.

Na mesma direção, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – LBI (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015) assegura, em seu artigo 27:

> A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (Brasil, 2015).

Em consonância, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que a educação especial deve integrar o ensino regular, garantindo condições de acesso, permanência e aprendizagem aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, por meio do Atendimento Educacional Especializado, da acessibilidade e da eliminação de barreiras (Brasil, 2008).

Por fim, a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) constituiu um marco ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconhecer o autismo como deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Esse enquadramento assegura às crianças e aos adolescentes com TEA o direito de acesso à escola regular em igualdade de condições com os demais, reforçando o compromisso com a educação inclusiva.

De acordo com o Censo Escolar de 2024, o número de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica aumentou 44,4% em relação ao ano anterior (Brasil, 2025). Esse dado evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas e os instrumentos de gestão escolar, de modo a garantir a efetivação do direito à educação de qualidade.

Nesse cenário, ganha relevância o Projeto Político-Pedagógico (PPP), que, conforme orienta o Ministério da Educação, não deve ser entendido apenas como um documento burocrático, mas como um instrumento capaz de viabilizar uma escola democrática e autônoma, com qualidade social, assegurando à instituição escolar a possibilidade de fazer escolhas voltadas a um trabalho educativo eticamente responsável (Brasil, 2013). O PPP expressa a identidade da instituição, organiza suas metas e orienta suas práticas pedagógicas, devendo contemplar, de forma efetiva, ações voltadas à inclusão. Como aponta Veiga (2000), o PPP não deve se restringir a um texto formal, mas tornar-se um guia de ação capaz de orientar professores, gestores e comunidade escolar na construção de uma educação para todos.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Diante disso, esta pesquisa teve como objetivo analisar os Projetos Político-Pedagógicos de quatro escolas municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, de um pequeno município do Sul de Minas Gerais, com aproximadamente doze mil habitantes, a fim de verificar em que medida contemplam diretrizes e ações voltadas à inclusão de estudantes com TEA. Busca-se, assim, identificar as convergências e as lacunas entre o que é prescrito nas legislações e o que se concretiza na prática escolar, contribuindo para a reflexão sobre a efetividade do PPP como instrumento de promoção da inclusão.

REFERENCIAL TEÓRICO

Projeto político-pedagógico

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é previsto em diversos documentos legais e normativos no Brasil. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 205, que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, evidenciando a necessidade de práticas escolares que garantam condições de acesso e permanência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, em seu artigo 12, inciso I: “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (Brasil, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 4/2010) reforçam o PPP como instrumento de autonomia escolar e de consolidação da gestão democrática, orientando que ele contemple a diversidade e a inclusão. O Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), por sua vez, vincula a elaboração dos PPPs às metas de qualidade da educação, enfatizando a importância da participação coletiva.

Além desses documentos, o Parecer CNE/CEB nº 5/1997 e as orientações do Ministério da Educação reforçam o caráter processual e participativo do PPP, entendendo-o como espaço de construção coletiva.

O Projeto Político-Pedagógico de uma escola busca apresentar um rumo, uma direção para toda a comunidade escolar. É uma ação intencional, com sentido explícito e compromisso definido coletivamente. O PPP é entendido como um projeto porque reúne propostas de ações concretas a serem executadas em determinado período, mantendo-se em constante construção. É considerado político por assumir a escola como espaço de formação de cidadãos críticos, responsáveis e conscientes, capazes de atuar individual e coletivamente na sociedade, influenciando seus rumos. É denominado pedagógico por organizar as atividades e os projetos

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

necessários ao processo de ensino e aprendizagem, fundamentando-se em uma reflexão sistemática sobre as práticas educativas (Veiga, 2000).

Ainda de acordo com Veiga (2000), o PPP não se resume a um documento para arquivamento ou prestação de contas. Sua finalidade se concretiza na aplicação prática e na vivência constante por parte de todos os envolvidos no processo educativo da escola.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico não pode ser reduzida a uma obrigação formal apenas porque sua existência está prevista em documentos legais e normativos. Construir um PPP significa dar voz à identidade da instituição, garantindo que ele represente a diversidade dos sujeitos que dela fazem parte e a realidade da comunidade em que está inserida. Nesse sentido, Mantoan (2012) destaca que a sustentação de um projeto escolar inclusivo depende de uma estrutura curricular concebida e executada coletivamente por professores, direção, famílias, alunos e demais integrantes da comunidade escolar.

O PPP deve estar alicerçado na coletividade, considerando o meio físico, social e cultural em que a escola está situada, e orientado por um compromisso ético com a inclusão. Nessa perspectiva, Veiga (2000) entende que a escola se constrói como um espaço coletivo, em que o PPP cumpre a função de resgatar sua identidade, expressar sua intencionalidade e revelar os compromissos assumidos de forma democrática. Assim, o documento não é apenas uma formalidade, mas um elemento para afirmar a escola como lugar de conhecimento e cidadania.

Por fim, Vasconcellos (2000) sistematiza esse processo a partir de três marcos fundamentais: o marco referencial, que define a concepção de educação, sociedade e ser humano desejado; o marco diagnóstico, que analisa a realidade concreta da instituição e seus desafios; e o marco de programação, que organiza as ações e estratégias para alcançar os objetivos definidos. Dessa forma, o PPP torna-se um guia que une princípios, diagnóstico e planejamento, garantindo coerência entre teoria e prática.

Assim, ao articular a dimensão comunitária e inclusiva discutida por Mantoan (2012), a perspectiva identitária e democrática de Veiga (2000) e a sistematização prática de Vasconcellos (2000), compreende-se que o PPP deve ser construído como um processo vivo, participativo e emancipador, capaz de orientar o trabalho pedagógico para uma escola mais justa, plural e inclusiva.

Transtorno do Espectro Autista e a inclusão

O Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme descrito no DSM-5-TR, é um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos, associados a padrões restritos e repetitivos de

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

comportamento (American Psychiatric Association, 2023). Para Maluf (2023), o termo “autismo” remete a uma condição em que o sujeito tende a voltar-se para si mesmo, de maneira reclusa e emocionalmente fechada. Nessa perspectiva, Gadia, Tuchman e Rotta (2004) ressaltam que o autismo não é uma doença única, mas um distúrbio complexo do desenvolvimento, com etiologias múltiplas e graus variados de severidade.

O reconhecimento do TEA como deficiência, assegurado pela Lei nº 12.764/2012, reforça a necessidade de que o direito à educação se traduza em práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Assim, a presença de alunos com autismo na escola deve garantir não apenas o acesso físico, mas também condições adequadas de aprendizagem, pautadas no respeito às singularidades.

A inserção de crianças com TEA no ambiente escolar representa uma conquista das políticas educacionais, mas também um desafio contínuo. Para Mantoan (2015), embora o ingresso desses alunos nas escolas seja um avanço, ainda persistem obstáculos que dificultam sua plena inclusão, exigindo mudanças nas práticas pedagógicas. Cunha (2017) destaca que a inclusão pressupõe um ambiente acolhedor, em que prevaleçam vínculos afetivos e trocas de saberes que antecedem o conteúdo formal.

Sob essa ótica, Cunha (2015) compreende a escola inclusiva como um espaço que deve estimular a reflexão, a sensibilidade e o compromisso com a diversidade, valorizando também a dimensão afetiva das mediações pedagógicas. Assim, a inclusão escolar requer mais do que estratégias e metodologias diferenciadas; demanda uma postura ética e afetiva capaz de reconhecer o outro em sua completude e singularidade.

Essa perspectiva se alinha à concepção de Mantoan (2012), que considera o direito de todos à educação inclusiva uma tarefa difícil, porém exequível, exigindo a superação dos obstáculos impostos pela escola tradicional às propostas de uma escola para todos.

Cunha (2015) reforça que a educação inclusiva demanda reconhecer as singularidades dos alunos na multiplicidade e compreender as diferenças como elementos constitutivos da condição humana.

Essa compreensão traduz o sentido da inclusão: reconhecer no outro a oportunidade de aprender, conviver e construir coletivamente novos modos de ser e estar na escola.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter documental e interpretativo. A opção por essa abordagem justifica-se pela necessidade

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

de compreender como a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é contemplada nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas municipais de um pequeno município do Sul de Minas Gerais.

A pesquisa documental, conforme explica Gil (2008), consiste na análise de materiais que ainda não receberam tratamento analítico aprofundado, buscando extrair deles informações relevantes para responder à questão da pesquisa. No caso deste estudo, os documentos analisados foram os PPPs das escolas municipais, aqui denominadas Escola A, Escola B, Escola C e Escola D, selecionadas intencionalmente por concentrarem um número expressivo de alunos diagnosticados com TEA, o que reforça a relevância da investigação.

Os dados coletados apontam a presença de 80 estudantes com laudo de TEA distribuídos entre as quatro instituições analisadas, o que constituiu o ponto de partida para a delimitação da pesquisa. O procedimento metodológico adotado consistiu na coleta, leitura e análise interpretativa dos PPPs, considerando sobretudo: (a) menções explícitas sobre inclusão e TEA; (b) estratégias pedagógicas inclusivas; (c) recursos e apoios previstos; (d) avaliação e acompanhamento; e (e) parcerias externas e formação docente.

A análise foi desenvolvida a partir de uma perspectiva crítica e interpretativa, tomando como referência a legislação educacional vigente, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), bem como a contribuição de autores que discutem a educação inclusiva e o papel do PPP na construção de práticas democráticas e participativas.

A pesquisa respeitou os princípios éticos da Resolução CNS nº 510/2016, garantindo o anonimato das instituições e a confidencialidade das informações (Brasil, 2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) revelou padronização em sua elaboração, tanto na estrutura quanto na linguagem. Os documentos apresentam capítulos e descrições praticamente idênticos, variando apenas nos dados de identificação institucional, como nome da escola e equipe gestora.

Essa uniformidade evidencia uma tendência à reprodução de modelos prontos, reduzindo a autonomia das escolas e enfraquecendo o caráter identitário que o PPP deveria expressar. Como afirma Veiga (2000), o Projeto Político-Pedagógico é o instrumento que materializa a identidade da escola e traduz seu compromisso social e educativo, devendo nascer

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

do diálogo com a realidade concreta. Quando se transforma em mera cópia ou cumprimento de exigência legal, o PPP perde sua função como projeto, como político e, principalmente, como pedagógico (Veiga, 2000).

Nos trechos referentes à inclusão, nota-se que o discurso é predominantemente normativo, centrado em citações de dispositivos legais e reproduções da LDB e da Política Nacional de Educação Especial. Em um dos documentos, afirma-se que “o público a ser atendido pela Educação Especial é composto por alunos com alguma espécie de dificuldade ou necessidade. São estudantes que, por algum tipo de deficiência, apresentam obstáculos para a plena aprendizagem”.

Essa redação evidencia uma abordagem descritiva e pouco reflexiva, limitada à reafirmação do previsto em lei, sem avançar na explicitação de como as práticas inclusivas se concretizam no cotidiano escolar.

Em todos os documentos há menções ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) e à parceria com a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). No entanto, o modo como essa atuação é descrita demonstra superficialidade: “O suporte para as crianças com necessidades especiais dentro da instituição é oferecido com apoio dos atendimentos dos especialistas e atendimento na sala AEE no contraturno e, quando necessário, no turno de estudo com atendimento colaborativo junto ao professor regente.” Apesar de sinalizar uma tentativa de integração entre AEE e sala regular, não há detalhamento sobre metodologias, acompanhamento ou formação dos docentes, o que revela o distanciamento entre o discurso da inclusão e sua efetivação pedagógica.

Também chama atenção a ausência de indicadores de monitoramento e avaliação das ações inclusivas. Sem parâmetros claros, não é possível verificar se as estratégias propostas são aplicadas e quais resultados são alcançados. A avaliação aparece de forma genérica, vinculada a orientações de avaliações externas como Proalfa, Proeb, Saeb, Caed e Ideb, sem qualquer menção a adaptações metodológicas para estudantes com deficiência. Essa lacuna confirma que a inclusão permanece, em grande medida, no campo da formalidade.

Os dados obtidos das próprias escolas indicam uma discrepância significativa entre o número de alunos com TEA e os recursos humanos disponíveis:

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Tabela 1. Distribuição de alunos com laudo de TEA e recursos humanos disponíveis nas escolas pesquisadas

Escola	Alunos com laudo de TEA	Professores	Monitores
Escola A	6	7	6
Escola B	7	6	4
Escola C	25	15	14
Escola D	42	25	16

Fonte: Dados fornecidos pelas escolas pesquisadas.

Em algumas instituições, o número de monitores é claramente insuficiente diante do número de alunos com laudo. A situação é agravada pelo fato de que esses dados contemplam apenas o TEA, não incluindo outras deficiências que também demandam acompanhamento especializado. Essa discrepância compromete a efetividade das práticas inclusivas e demonstra a ausência de planejamento realista no PPP.

Esse cenário evidencia uma sobrecarga constante de trabalho para professores e monitores, que muitas vezes acumulam funções que vão além de suas atribuições pedagógicas, o que pode gerar estresse, esgotamento físico e emocional.

Mantoan (2012) destaca que uma proposta inclusiva pressupõe uma escola alinhada a princípios humanistas e professores cuja formação se construa continuamente na prática e no diálogo com a diversidade.

A escassez de profissionais de apoio e a falta de formação continuada fazem com que muitos docentes enfrentem o desafio da inclusão de forma solitária, sem suporte institucional suficiente.

O Quadro 1 apresenta uma comparação entre elementos teóricos e normativos considerados na análise e o que foi identificado nos documentos das Escolas A, B, C e D.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Quadro 1. Comparação entre elementos teóricos e normativos e os PPPs das escolas analisadas

Aspectos analisados	Fundamentação teórica	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Participação da comunidade escolar na elaboração do PPP	Veiga (2000); Mantoan (2012): o PPP deve ser construído coletivamente, refletindo a identidade e a autonomia da escola.	Participação crítica e reflexiva de todos os segmentos da comunidade escolar na construção coletiva de contribuições pedagógicas.	Participação crítica e reflexiva de todos os segmentos da comunidade escolar na construção coletiva de contribuições pedagógicas.	O documento não faz menção à participação da comunidade escolar.	O documento não faz menção à participação da comunidade escolar.
Integração entre gestão, currículo e prática pedagógica	Veiga (2000): o PPP deve articular as dimensões administrativa e pedagógica.	O documento não faz menção à integração.	O documento não faz menção à integração.	O documento não faz menção à integração.	O documento não faz menção à integração.
Inclusão e diversidade como princípios norteadores	Mantoan (2015); Cunha (2015): a inclusão implica reconhecer e valorizar as diferenças como constitutivas da aprendizagem.	A escola tem papel fundamental na preparação do aluno para conviver com a diversidade.	A escola tem papel fundamental na preparação do aluno para conviver com a diversidade.	O papel da escola é preparar o aluno para que ele possa conviver com a diversidade, considerando que todos são diferentes e possuem características individuais.	O papel da escola é preparar o aluno para que ele possa conviver com a diversidade, considerando que todos são diferentes e possuem características individuais.
Abordagem sobre alunos com deficiência e TEA	Cunha (2015): a escola inclusiva deve favorecer reflexão, sensibilidade e mediações pedagógicas pautadas na dimensão afetiva.	Oferecido com materiais adaptados e apoio da consultoria colaborativa da APAE para atender às individualidades dos alunos.	Oferecido com materiais adaptados e apoio da consultoria colaborativa da APAE para atender às individualidades dos alunos.	Oferecido com apoio de especialistas e atendimento na sala de AEE, no contraturno ou junto ao professor regente, quando necessário.	Oferecido com materiais adaptados e apoio colaborativo da APAE para atender às necessidades individuais dos alunos.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Aspectos analisados	Fundamentação teórica	Escola A	Escola B	Escola C	Escola D
Clareza dos objetivos e metas educacionais	LDB (Lei nº 9.394/1996): o PPP deve apresentar metas e mecanismos de acompanhamento.	Promover o desenvolvimento integral da criança e sua participação cidadã em uma sociedade democrática.	Promover o desenvolvimento integral da criança e sua participação cidadã em uma sociedade democrática.	Estimular os alunos em um ambiente acolhedor que favoreça a aprendizagem, a interação social e a formação cidadã.	Promover trabalho cooperativo, garantindo competências básicas, desenvolvimento de educação de qualidade e cidadania, com avaliação e divulgação de resultados.
Relação entre teoria e prática na formação dos alunos	Cunha (2015): as diferenças e singularidades devem ser consideradas nos processos de aprendizagem.	O documento não faz menção à relação.	O documento não faz menção à relação.	O documento não faz menção à relação.	O documento não faz menção à relação.
Ações intersetoriais (educação, saúde, assistência social)	Decreto nº 8.368/2014: o atendimento à pessoa com TEA envolve articulação entre direitos educacionais, proteção social e atenção à saúde.	Atendimento de profissionais especialistas em parceria com a APAE, conforme a necessidade.	Apoio da APAE e do CRAEE para atendimento escolar e especializado, incluindo AEE no contraturno.	Oferecido com apoio de especialistas e atendimento de AEE na escola no contraturno.	Oferecido com apoio de especialistas e atendimento de AEE na escola no contraturno.

Fonte: Quadro organizado pelas autoras, com base nos autores e legislações vigentes e nos Projetos Político-Pedagógicos das Escolas Municipais A, B, C e D (2025).

Essa análise permitiu observar a distância entre o ideal teórico e a prática institucional, evidenciando que os PPPs das escolas investigadas não contemplam de forma consistente os aspectos fundamentais de um planejamento coletivo, crítico e transformador.

Ao retomar a análise dos PPPs das escolas em setembro de 2025, constatou-se que não houve qualquer atualização nos documentos, o que reforça a percepção de que permanecem estáticos, funcionando apenas como registros formais, e não como instrumentos vivos de gestão. Segundo Vasconcellos (2000), a construção do PPP deve articular três elementos fundamentais: o marco referencial, o diagnóstico e a programação. Contudo, as escolas analisadas falham nesses três aspectos: carecem de posicionamento político-pedagógico claro, não realizam diagnóstico crítico da realidade escolar e não apresentam planos de ação concretos ou estratégias metodológicas efetivas.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

É importante destacar que o Projeto Político-Pedagógico não deve ser elaborado de forma padronizada ou mecânica. Cada escola possui sua própria história, identidade, desafios e potencialidades. A construção de um PPP funcional e efetivo depende de um processo coletivo, realizado por meio do diálogo entre professores, gestores, famílias, alunos e comunidade. Um projeto genuinamente participativo deve refletir as especificidades do território onde a escola está inserida, discutir problemas reais e propor alternativas viáveis de transformação.

Essas constatações indicam fragilidade na inclusão, ausência de identidade institucional e predomínio de um caráter burocrático, em que os PPPs são elaborados mais como exigência legal do que como instrumento de gestão democrática e reflexão coletiva. Em termos gerais, observa-se que os documentos cumprem a função burocrática de registrar o compromisso institucional com a inclusão, mas não avançam na dimensão política e pedagógica desse compromisso.

Apesar das limitações, nota-se nos documentos o reconhecimento da diversidade como princípio, com o uso frequente de expressões como “educação democrática” e “igualdade de oportunidades”. Tais expressões revelam boas intenções, embora ainda careçam de tradução concreta em práticas pedagógicas inclusivas. Assim, conclui-se que a inclusão, nos PPPs analisados, é tratada como tópico obrigatório, e não como eixo estruturante da ação pedagógica.

O desafio consiste em transformar o PPP em um documento vivo e crítico, que vá além da formalidade normativa e se consolide como um verdadeiro projeto de emancipação social e educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar de que forma os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de um pequeno município do Sul de Minas Gerais, que atendem à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental I, contemplavam o tema da inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A análise documental revelou que, embora os PPPs façam referência às legislações nacionais e reafirmem a importância da inclusão escolar como princípio e direito, não foram elaborados de forma singular para cada instituição.

Observou-se que os documentos possuem estrutura e redação praticamente idênticas, com repetições e ausência de identidade institucional, o que fragiliza o sentido político e pedagógico desses projetos. Sendo o PPP a expressão da identidade da escola, sua

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

padronização faz com que ele deixe de representar a realidade da comunidade escolar e perca a função de planejar ações que respondam às demandas específicas de cada contexto.

Outro ponto crítico identificado foi a ausência de participação efetiva da comunidade escolar no processo de elaboração dos documentos das Escolas C e D. Ambos não mencionavam a colaboração de gestores, professores, alunos, funcionários, famílias e/ou responsáveis nos PPPs. Dessa forma, é possível compreender que, provavelmente, esses grupos não participaram da construção dos referidos documentos. Tal lacuna compromete a legitimidade do PPP como instrumento de gestão democrática e reduz sua potência como guia pedagógico e político da instituição.

No que se refere à inclusão, constatou-se que as menções ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a outros tipos de deficiência surgem majoritariamente de modo normativo e descritivo, reproduzindo trechos da legislação vigente sem apresentar estratégias concretas de acolhimento e prática pedagógica voltadas às crianças com TEA. Os textos analisados não detalham recursos humanos, recursos didáticos e metodológicos, estratégias que priorizem aspectos afetivos, sociais e pedagógicos, metodologias ativas e tecnológicas, nem indicam procedimentos de avaliação ou acompanhamento que permitam verificar a efetividade das ações propostas. Em outras palavras, a inclusão aparece como discurso, mas não como ação pedagógica estruturada.

A pesquisa também trouxe um aspecto quantitativo importante, a partir da análise dos dados fornecidos pelas próprias escolas, envolvendo o número de alunos com laudo de TEA, professores e monitores. Verificou-se uma disparidade significativa entre a demanda e os recursos humanos disponíveis. Em algumas instituições, o número de monitores é substancialmente inferior ao número de alunos diagnosticados, o que evidencia sobrecarga profissional, estresse emocional e limitações na qualidade do atendimento pedagógico.

Embora os números indiquem a presença de profissionais na rede, eles não são suficientes para garantir o acompanhamento individualizado e efetivo das crianças com deficiência, o que se reflete diretamente nas práticas educativas cotidianas. O número expressivo de alunos com laudo de TEA, somado à escassez de monitores e à falta de formação continuada, revela que a inclusão, embora presente no discurso institucional, ainda não encontra condições materiais e humanas suficientes para se concretizar na prática pedagógica.

De acordo com Resende (1995, p. 91):

> Para a escola concretizar a construção de seu projeto precisa antes ter clareza do aluno, do ser cidadão que deseja alicerçar; estar organizada em princípios democráticos; valorizar o interativo e, por fim, embora não menos importante, que possa

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

contar com profissionais que priorizem as orientações teórico-metodológicas de construção coletiva de projeto.

Os PPPs analisados, porém, ainda carecem dessa clareza e coletividade, apresentando-se mais como documentos técnicos de registro do que como expressões de uma visão política e educacional transformadora.

Nesse cenário, a educação inclusiva requer que o olhar do educador ultrapasse o diagnóstico e reconheça o aluno como sujeito singular, dotado de potencialidades, afetos e modos próprios de aprender.

Conforme Mantoan (2012), uma proposta inclusiva envolve a comunidade escolar na construção de um projeto humanista, ético e comprometido com as diferenças. Isso significa que o PPP deve ser mais do que um documento obrigatório: ele precisa funcionar como um instrumento vivo, participativo e em constante reconstrução, capaz de orientar metas e práticas que efetivamente garantam o direito à educação de todos.

Em síntese, conclui-se que os PPPs analisados não cumprem plenamente sua função de incluir de forma clara e efetiva diretrizes e ações voltadas à inclusão de alunos com TEA, considerando as especificidades locais.

A ausência de identidade própria e de construção coletiva resultou em documentos frágeis, que acentuam a contradição entre o discurso normativo e o cotidiano escolar.

Assim, o desafio que se impõe é transformar o PPP em um espaço de escuta, diálogo e autoria, em que cada sujeito da comunidade escolar participe da elaboração e da revisão permanente do projeto, tornando-o reflexo das práticas e das realidades vividas.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*: DSM-5-TR. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 5/1997, aprovado em 7 de maio de 1997. Proposta de regulamentação da Lei nº 9.394/96. Brasília, DF: CNE/CEB, 1997. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/normas-classificadas-por-assunto/efetivo-trabalho-escolar/pceb005_97.pdf. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: CNE/CEB, 2010. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2010/rceb004_10.pdf. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Brasília, DF: CNS, 2016.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

Disponível em: https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2016/resolucao-no-510.pdf/view. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 17 ago. 2026.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 17 ago. 2026.

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 e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 ago. 2026.

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). Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Crescem matrículas de alunos com transtorno do espectro autista. Brasília, DF: MEC, 23 abr. 2025. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/abril/crescem-matriculas-de-alunos-com-transtorno-do-espectro-autista. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 17 ago. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/pneei/legislacao. Acesso em: 17 ago. 2026.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão*: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e inclusão*: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, Rio de Janeiro, v. 80, n. 2, supl., p. S83–S94, abr. 2004. DOI: 10.1590/S0021-75572004000300011.

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

MALUF, Angela Cristina Munhoz. *Autista... e agora?*: teorias e práticas vivenciais. 1. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Caminhos pedagógicos da educação inclusiva. In: GAIO, Roberta; MENEGHETTI, Rosa G. Krob (org.). *Caminhos pedagógicos da educação especial*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 79–94.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar*: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus, 2015. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas).

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – relações de poder – projeto político-pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. 11. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 53–94.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Planejamento*: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 7. ed. São Paulo: Libertad, 2000. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, 1).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico da escola*: uma construção possível. 10. ed. Campinas: Papirus, 2000.

Este artigo é publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC-BY), que permite uso, distribuição e reprodução irrestritos em qualquer meio, desde que o autor original e a fonte sejam creditados.