




C A P Í T U L O 6

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AUTISMO: BARREIRAS E AVANÇOS NA REDE REGULAR DE ENSINO¹

 <https://doi.org/10.22533/at.ed.532182530066>

Maria Silvia Mestrinelli Bertoline
Rafaela Lorencetti
Juliana Carla Luiz
Vanessa Alves de Moraes Massaro
Karine Begnami Luizão

RESUMO: A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino representa um importante campo de estudo dentro da perspectiva da educação inclusiva. Este artigo propõe uma análise crítica dos principais desafios e das possibilidades associadas à efetivação desse processo, com base em marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A pesquisa destaca entraves recorrentes, como a formação insuficiente dos profissionais da educação, a limitação de recursos materiais e humanos, e a resistência institucional à inclusão. Discutem-se ainda a importância das adaptações curriculares, da capacitação continuada e da implementação de estratégias pedagógicas individualizadas, considerando as especificidades dos alunos com TEA. Conclui-se que a consolidação de práticas inclusivas depende de ações intersetoriais, comprometimento coletivo e políticas públicas eficazes e sustentáveis.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar; Autismo; Escola regular; Ensino adaptado; Práticas pedagógicas.

¹ Indicação do Programa fomentador (quando houver)

INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino constitui um tema de crescente relevância nas discussões sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas contemporâneas. O autismo é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (DSM-5, 2014). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) reconhece os alunos com transtornos globais do desenvolvimento como público-alvo da educação especial, devendo ser atendidos preferencialmente nas classes comuns do ensino regular, com o apoio de serviços especializados.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo discutir os desafios e as possibilidades da inclusão do aluno autista na escola regular, à luz da legislação vigente e das demandas pedagógicas que emergem dessa realidade. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 205, estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa. Esse princípio é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que, em seu artigo 59, assegura atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente na rede regular de ensino.

Além disso, a promulgação da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reforça o direito à inclusão educacional ao equiparar o autismo a uma deficiência para fins legais. Essa legislação estabelece, entre outros aspectos, o direito à educação e à inclusão social, garantindo o acesso a um sistema educacional que promova o desenvolvimento global do aluno com TEA.

Apesar dos avanços legais, a efetivação da inclusão escolar ainda esbarra em inúmeros desafios. Entre eles, destaca-se a formação insuficiente dos professores para lidar com as especificidades do transtorno, a escassez de recursos didáticos e tecnológicos, e a resistência de parte da comunidade escolar à diversidade. Como destaca Mantoan (2006), a integração e a inclusão educacional têm propósitos distintos: enquanto a integração pressupõe a adaptação do aluno ao sistema, a inclusão busca transformar o sistema para acolher todos os estudantes, sem exceção, desde o início de sua trajetória escolar.

O papel do professor é central nesse processo. Mais do que um transmissor de conteúdo, o educador atua como mediador das experiências de aprendizagem, sendo responsável por promover a participação ativa do aluno autista nas atividades escolares e na vida em grupo. Como enfatizam Miranda e Filho (2012, p. 12), é

necessário que o professor desenvolva práticas que favoreçam a autonomia, a criatividade e a comunicação dos alunos, tornando-se também um sujeito ativo na construção do próprio saber.

A inclusão escolar do aluno autista traz benefícios que extrapolam o ambiente escolar. Para o estudante, representa uma oportunidade de desenvolver suas habilidades cognitivas, sociais e emocionais; para a escola, configura um espaço mais democrático, plural e enriquecido pelas diferenças; para a sociedade, significa um avanço na construção de uma cultura inclusiva e na garantia de direitos humanos fundamentais.

Para que essa inclusão se realize de maneira plena, é indispensável a adoção de medidas concretas, como a adaptação curricular, a formação continuada dos professores, o uso de tecnologias assistivas e a articulação com as famílias. Este estudo propõe-se, assim, a refletir criticamente sobre os desafios enfrentados e as possibilidades existentes para a consolidação de práticas verdadeiramente inclusivas no contexto da educação regular.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, voltado à análise crítica de referenciais teóricos e documentos legais que fundamentam e orientam a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino. Para tanto, foi adotada a metodologia de revisão bibliográfica, com o objetivo de identificar, compreender e refletir sobre os desafios e as possibilidades presentes nas práticas pedagógicas inclusivas.

A revisão teórica se apoia em estudos de autores como Amaral e Santos (2019), que analisam os entraves estruturais e pedagógicos à efetivação da inclusão, destacando a formação docente como um dos principais pontos críticos; Souza e Almeida (2021), que discutem a importância de estratégias pedagógicas individualizadas para alunos com TEA; Oliveira et al. (2012), que exploram o impacto das políticas públicas na prática escolar; e Oliveira, Tomaz e Silva (2017), que abordam a realidade das escolas frente às demandas da educação inclusiva. A escolha desses autores se deu em virtude da relevância e atualidade de suas contribuições para o campo da educação inclusiva.

Além do aporte teórico, a pesquisa fundamenta-se em documentos normativos nacionais e internacionais que garantem o direito à educação para pessoas com deficiência. Entre eles, destaca-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que estabelece diretrizes para o atendimento de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular. Também é considerada a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que propõe um compromisso global com a construção de sistemas educacionais inclusivos.

De forma especial, destaca-se ainda a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reforça o direito à educação inclusiva em todos os níveis e modalidades de ensino, vedando qualquer forma de discriminação e exigindo do poder público a oferta de recursos de acessibilidade e de apoio necessários ao pleno desenvolvimento do estudante com deficiência. Essa legislação consolida os princípios da inclusão como uma obrigação do Estado, da família e da sociedade.

A análise desses referenciais teóricos e legais permitiu uma abordagem aprofundada dos desafios enfrentados pelas instituições escolares e dos caminhos possíveis para promover uma inclusão escolar efetiva, equitativa e centrada na valorização das singularidades dos estudantes com TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição de natureza neurodesenvolvimental que afeta, de maneira significativa, as áreas da comunicação, da interação social e do comportamento. Historicamente, o termo “autismo” foi inicialmente utilizado por Plouller em 1906 no campo da psiquiatria, sendo posteriormente reformulado por Kanner (1943), que o definiu como “distúrbio autístico do contato afetivo”. Segundo esse autor, o autismo se caracterizava essencialmente por duas condições básicas: o isolamento e a imutabilidade. Para Kanner, essas características estavam associadas a dificuldades marcantes na comunicação e na interação social, bem como a comportamentos restritos e repetitivos. Nessa perspectiva, o autismo era inicialmente compreendido como pertencente ao grupo dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGDs), também denominados Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs).

Com o avanço das pesquisas científicas e da compreensão clínica, o conceito de autismo foi reformulado, sendo atualmente classificado como Transtorno do Espectro Autista (TEA), conforme os critérios do Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Fifth Edition (DSM-5), publicado pela American Psychiatric Association (APA, 2013). O DSM-5 define o TEA com base em duas áreas centrais: (i) prejuízos persistentes na comunicação e na interação social e (ii) padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A gravidade dos sintomas pode variar amplamente entre os indivíduos, configurando um espectro que inclui desde aqueles com grandes necessidades de suporte até os considerados altamente funcionais.

Os sintomas do TEA devem estar presentes desde o início do desenvolvimento infantil, embora possam se manifestar de formas distintas ao longo do tempo. Essas manifestações costumam provocar impactos significativos no funcionamento

cotidiano do indivíduo. Por exemplo, as dificuldades de comunicação e interação social podem limitar a formação de vínculos e a participação em atividades coletivas, enquanto os comportamentos repetitivos e a rigidez cognitiva podem prejudicar a adaptação a novos contextos e situações, além de gerar ansiedade diante de mudanças inesperadas. Tais aspectos interferem diretamente na vivência escolar do aluno com TEA, dificultando o processo de aprendizagem, a realização de tarefas rotineiras e o desempenho acadêmico, sobretudo em contextos que não oferecem suporte adequado.

Nesse sentido, a implementação de estratégias pedagógicas individualizadas, o uso de tecnologias assistivas e a formação continuada dos profissionais da educação tornam-se essenciais para promover uma inclusão escolar efetiva. A legislação brasileira tem avançado no reconhecimento desses direitos. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura o acesso das pessoas com deficiência, incluindo aquelas com TEA, à educação em todos os níveis, dentro de uma perspectiva inclusiva. Complementarmente, o Decreto nº 7.611/2011 regulamenta a matrícula obrigatória de estudantes com deficiência nas escolas regulares, determinando a oferta de serviços e apoios necessários para seu desenvolvimento e participação plena no ambiente escolar.

A escolarização de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um dos principais desafios enfrentados atualmente por educadores e familiares, especialmente em virtude das alterações neuropsiquiátricas que comprometem diretamente as habilidades de comunicação e comportamento (ALMEIDA; FELIZARDO, 2015). O isolamento social característico do espectro foi inicialmente evidenciado por Leo Kanner, em 1943, em seu artigo *Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo*, no qual descreveu o autismo como um distúrbio inato, perceptível desde os primeiros anos de vida (GUARESCHI; ALVES; NAUJORKS, 2016).

A motivação para a realização do presente estudo surgiu a partir da convivência direta com crianças diagnosticadas com TEA e da observação sistemática de suas dificuldades de adaptação e aprendizagem no ambiente escolar. Desde a década de 1990, movimentos internacionais voltados à defesa da equidade educacional vêm promovendo a inclusão de crianças com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) no ensino regular. Documentos como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNESCO, 1988) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) afirmam que toda pessoa, independentemente da condição física, sensorial, intelectual ou social, possui o direito à educação e à plena participação na vida comunitária.

No contexto brasileiro, esse princípio é reafirmado por meio de políticas públicas coordenadas pelo Ministério da Educação, que asseguram o direito à educação básica em condições de igualdade para todos os estudantes, inclusive aqueles com deficiência (ALMEIDA; FELIZARDO, 2015; DE ARAUJO NOGUEIRA et al., 2016). De acordo com estimativas populacionais, cerca de 1% da população brasileira apresenta características compatíveis com o diagnóstico de TEA, o que representa entre 1 a 2 milhões de pessoas. Destas, aproximadamente 400 a 600 mil têm menos de 20 anos e entre 120 a 200 mil estão na faixa etária inferior a cinco anos (IBGE, 2000). Nos Estados Unidos, a média de idade para o diagnóstico do TEA situa-se entre os três e quatro anos de idade.

Apesar dos avanços tecnológicos aplicados à educação, os quais têm proporcionado o desenvolvimento de dispositivos e ferramentas pedagógicas inovadoras, os desafios enfrentados por estudantes com necessidades educacionais especiais – e, em particular, por aqueles com TEA – permanecem significativos. Do mesmo modo, os profissionais da educação ainda lidam com barreiras estruturais e formativas que dificultam a implementação efetiva de práticas pedagógicas inclusivas (DE PAULA NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013; ALMEIDA; FELIZARDO, 2015).

De acordo com Staimbacks, (2019):

A escola está estruturada para trabalhar com a homogeneidade e a tendência é as deficiências dos nossos sistemas educacionais no desenvolvimento pleno da pessoa, onde se fala em fracasso escolar, no déficit de atenção, na hiperatividade e nas deficiências onde o problema fica centrado na incompetência do aluno. É preciso refletir sobre a educação em geral para pensarmos em inclusão da pessoa com deficiência ou na inclusão da criança autista. (STAIMBACKS, 2019, P. 63).

Muitos professores não possuem conhecimento suficiente sobre o autismo e suas características, o que pode afetar a qualidade do ensino oferecido ao aluno autista. Outro ponto é a falta de recursos e adaptações adequadas nas escolas também é um desafio enfrentado. A falta de materiais didáticos adaptados e a ausência de profissionais especializados em autismo podem dificultar a inclusão do aluno autista. Além disso, a falta de compreensão e aceitação por parte dos demais alunos e da comunidade escolar também representam um desafio.

O preconceito e a falta de sensibilização podem criar um ambiente hostil para o aluno autista, dificultando sua integração e participação plena na escola. Portanto, é fundamental enfrentar esses desafios por meio de um processo de capacitação dos professores, investimento em recursos e adaptações nas escolas e sensibilização de toda a comunidade escolar.

Benefícios da inclusão do aluno autista

A inclusão desde a Educação Infantil traz vários benefícios para a formação do aluno autista. Um desses benefícios é o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas. De acordo com Mills, citado em Schwartzman (1999, p. 23), um dos principais objetivos da educação infantil é tornar a criança mais autônoma na sala de aula. Além disso, adquirir autonomia significa assimilar as regras da vida social para conseguir se comportar sem causar incômodo ao restante do grupo. Essa adequação social é essencial para que a inclusão seja efetiva.

Importante salientar que independentemente de se ter ou não uma deficiência, todas as crianças passam pelos mesmos estágios de desenvolvimento. As com deficiência, principalmente intelectual, experimentam um processo mais demorado, lembra Schwartzman (1999) ao mencionar:

O fato de a criança não ter desenvolvido uma habilidade ou demonstrar conduta imatura em determinada idade, comparativamente a outras com idêntica condição genética, não significa impedimento para adquiri-la mais tarde, pois é possível que madure lentamente (SCHWARTZMAN, 1999, p. 246).

A escola regular deve ser o lugar de aprendizagem, convívio, integração e participação do aluno com TEA.

Estudiosos como Claudia Werneck (1997, p. 56), ressaltam que é preciso avançar neste processo e afirma que evoluir é perceber que incluir não é tratar igual, pois as pessoas são diferentes. Alunos diferentes terão oportunidades diferentes, para que o ensino alcance os objetivos propostos e promova o desenvolvimento pleno do aluno autista. Nesse sentido, incluir é abandonar estereótipos e promover uma educação que valorize a diversidade e respeite as diferenças individuais.

Dessa forma, a inclusão do aluno autista na rede regular de ensino traz diversos benefícios para o desenvolvimento pessoal e social do aluno. Sanini & Bosa, 2015 afirmam que evidências científicas mostram que as crenças dos professores podem afetar diretamente a maneira como eles planejam suas aulas, interagem com os alunos e avaliam seu progresso. Além disso, as crenças dos professores também podem influenciar as expectativas que eles têm em relação ao desempenho dos alunos, o que pode afetar sua motivação e autoestima.

As crenças dos professores podem ser vistas como um filtro interpretativo através do qual eles percebem e compreendem a realidade da sala de aula. Essas crenças podem ser conscientes ou inconscientes e são moldadas por uma série de fatores, como formação acadêmica, experiências pessoais, valores culturais e interações sociais.

Uma vez que as crenças dos professores são tão influentes, é importante que eles reflitam sobre suas próprias crenças e estejam abertos a desafiar e reavaliar essas crenças de tempos em tempos, para o benefício de seus alunos.

A educação é um campo em constante evolução e os professores devem estar dispostos a adaptar suas práticas e crenças de acordo com novas descobertas e perspectivas.

Em resumo, as crenças dos professores desempenham um papel fundamental no processo ensino-aprendizagem. Elas moldam as ações e decisões dos professores e podem afetar significativamente a experiência dos alunos na sala de aula. Portanto, é crucial que os professores estejam cientes de suas próprias crenças e como elas podem influenciar sua prática pedagógica, a fim de proporcionar um ambiente de aprendizagem positivo e enriquecedor para todos os alunos.

Ao fazer parte de uma sala de aula inclusiva, o aluno autista tem a oportunidade de interagir com seus colegas típicos, o que promove a convivência, a troca de experiências e a construção de amizades. Além disso, a inclusão propicia o aprendizado a partir de vivências reais, auxiliando na promoção da autonomia, na aquisição de habilidades sociais e no desenvolvimento de estratégias de comunicação.

A convivência com crianças neurotípicas também estimula o aluno autista a sair da sua zona de conforto, a experimentar novas situações e a enfrentar desafios, contribuindo para o seu crescimento e amadurecimento (Hehir et al., 2016). Dessa forma, a inclusão do aluno autista na rede regular de ensino proporciona benefícios significativos para a sua formação integral.

Formação e Capacitação docente para a Inclusão de Alunos Autistas

A legislação brasileira proíbe qualquer forma de discriminação, reafirmando os direitos fundamentais de cidadania dos indivíduos com deficiência. Ela assegura, entre outros, o direito ao diagnóstico precoce, ao acesso a terapias, medicamentos e tratamentos necessários, além de garantir o acesso à educação e à proteção social. Conforme as diretrizes estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 59, fica explícito que

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns. (BRASIL, 1996, art. 59).

Apesar da existência de diversos dispositivos legais que asseguram o direito à inclusão dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino, ainda persistem inúmeros obstáculos que comprometem a efetivação plena desse direito. Embora muitos docentes adotem uma postura favorável à inclusão, uma parcela significativa ainda a percebe como impraticável (Schmidt et al., 2016). Tal percepção é, em grande parte, resultante da escassa familiaridade com as características do TEA ou mesmo das concepções equivocadas que permeiam o imaginário coletivo sobre o transtorno, as quais influenciam diretamente as práticas pedagógicas (Schmidt et al., 2016; Alves, 2005; Camargo & Bosa, 2009; Martins, 2007).

É comum, ainda, que professores reduzam o papel da escola à mera socialização dos alunos com TEA, o que limita as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes (Gomes & Mendes, 2010; Martins, 2007). Outros educadores, por sua vez, tendem a restringir o espaço escolar à promoção de habilidades funcionais básicas, negligenciando o ensino de conteúdos curriculares, o que contribui para a defasagem acadêmica (Schmidt et al., 2016).

O ensino de alunos com TEA apresenta desafios significativos, não apenas devido à falta de preparo pedagógico, mas também pelas especificidades do espectro, como os déficits nas áreas de comportamento, comunicação e socialização (Pimentel & Fernandes, 2014). No entanto, é preciso reconhecer que o estudante com autismo está inserido em um processo contínuo de aprendizagem, característica inerente a todos os sujeitos. A relação dialógica entre ensino e aprendizagem é essencial para a construção do conhecimento, devendo incluir o aluno com TEA como protagonista desse processo (Cunha, 2016, p. 15).

A inserção do aluno autista no contexto da escola regular requer intervenções intencionais, como a adaptação curricular, que visa à flexibilização do ensino sem descaracterizar o currículo formal. De acordo com Valle e Maia (2010, p. 23), a adaptação curricular consiste em “um conjunto de modificações que se realizam nos objetivos, conteúdos, critérios e procedimentos de avaliação, atividades e metodologia para atender às diferenças individuais dos alunos”. Tais adaptações não implicam na criação de um currículo paralelo, mas na construção de um currículo dinâmico, flexível e ajustável às necessidades dos educandos, especialmente quando há o suporte de profissionais especializados atuando nas salas de recursos multifuncionais (Valle & Maia, 2010).

Gauderer (1987) ressalta que, embora crianças com autismo geralmente apresentem dificuldades no uso funcional da linguagem, intervenções pedagógicas intensivas podem promover avanços expressivos nas competências linguísticas, motoras, sociais e cognitivas. Corroborando essa perspectiva, Bosa (2002) observa que a ausência de respostas por parte das crianças com TEA frequentemente decorre da incompreensão sobre o que lhes é solicitado, e não necessariamente de uma postura de recusa ou isolamento voluntário.

A concretização da educação inclusiva depende, de forma significativa, do preparo dos profissionais da educação. Contudo, nem sempre as políticas públicas consideram adequadamente essa variável. Como destaca Correia (1999), é esperado que o professor do ensino regular desenvolva estratégias diferenciadas para o atendimento individualizado, mantenha uma metodologia eficaz para a turma como um todo e ainda promova a integração social da classe. Entretanto, sem a devida formação e o conhecimento das particularidades de cada aluno e suas implicações pedagógicas, o professor encontra-se limitado em sua capacidade de oferecer um suporte educacional qualificado.

Atendimento Educacional Especializado (AEE)

Conforme Corrêa (2012), no Brasil, o percurso do Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem avançado em paralelo à crescente oferta de serviços, caracterizado por mudanças constantes. Este crescimento tem impulsionado iniciativas estaduais para atender à demanda por alunos com necessidades especiais, evidenciando a necessidade de políticas públicas para direcionar essas ações. No entanto, Corrêa e Rodrigues (2016) observam que o AEE permanece estável devido a vários direcionamentos, normativas e orientações.

Dentro desse contexto, uma das regulamentações significativas é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, que oferece apoio e fomento à inclusão de alunos com necessidades especiais em ambientes escolares regulares, por meio do AEE (CORRÊA; RODRIGUES, 2016).

Nesse sentido, o artigo 59 da LDB estabelece que os princípios educacionais devem assegurar aos alunos com transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (AH/SD) o seguinte:

I – Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – Acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular. (BRASIL, 1996, artigo 59).

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) foi concebido para suprir as necessidades de aprendizado de pessoas com deficiências, funcionando como um suporte adicional dentro da sala de aula, onde os alunos podem receber apoio especializado (RODRIGUES, 2018). Contudo, para que os alunos com necessidades

especiais possam usufruir plenamente do AEE, “torna-se necessário o favorecimento de ambientes acessíveis e com acessibilidade que possibilitem o pleno desenvolvimento dessa população no processo de escolarização” (CORRÊA; RODRIGUES, 2016, p. 89).

Conforme mencionado por Silva e Almeida (2020, p. 67), nos Atendimento Educacionais Especializados (AEE) voltados para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é essencial abordar diversos aspectos e estudos para identificar os desafios enfrentados pelo aluno, os quais podem incluir questões relacionadas à “comunicação, comportamento inadequado, a aprendizagem, a afetividade e socialização”, todos eles decorrentes desse transtorno.

Dentro desse contexto, Cândido (2015) enfatiza que no AEE destinado a alunos com TEA que não realizam trocas comunicativas por meio da linguagem oral, é possível incluir recursos tecnológicos para apoiar esses indivíduos. A autora ressalta a importância de compreender o ambiente escolar e verificar se a escola “oportuniza a estes indivíduos o desenvolvimento de habilidades comunicativas e o acesso a ambientes físicos que contenham recursos tecnológicos interessantes e úteis”, por meio de estratégias pedagógicas que atendam às necessidades desses alunos (CÂNDIDO, 2015, p. 26).

Além disso, Silva e Almeida (2020, p. 63) observaram, por meio de pesquisas, informações claras e objetivas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de alunos com TEA. “à educação de uma criança autista é uma experiência que exige do educador uma organização pedagógica direcionada ao desenvolvimento de suas habilidades e competências”. Portanto, é de extrema importância que, no processo de inclusão, o professor reconheça as dificuldades do aluno no contexto educacional “e buscar a participação e o avanço de todos, trabalhando com novas práticas pedagógicas”.

Orrú (2013), descreve que o AEE do aluno com TEA:

É importante destacarmos que as relações sociais promovem transformações no desenvolvimento. Logo, o educando com autismo, apoiado nas relações sociais com os demais colegas, poderá desenvolver diferentes possibilidades de aprendizagem. Portanto, o foco não deve estar nos sintomas do autismo, nas deficiências e falhas, como se faz de modo acentuado nos critérios diagnósticos, mas sim nas potencialidades que podem ser desenvolvidas por um sujeito que aprende. (ORRÚ, 2013, p. 1708).

No entanto, de acordo com Silva e Almeida (2020, p. 67), nos casos de Transtorno do Espectro Autista (TEA), a principal questão é a “ocorrência de tais manifestações não deve ser interpretada como o estado permanente da criança ou no que consiste o seu porvir”. Tais comportamentos são esperados especialmente diante de mudanças na rotina. Nesse contexto, as autoras ressaltam a importância de incluir a criança com TEA no ambiente escolar o mais cedo possível, “tendo em mente que a mesma inflexibilidade que torna tão difíceis as primeiras experiências nesse ambiente poderá também promover o apego a situações que posteriormente poderão se tornar indesejáveis” (SILVA E ALMEIDA, p. 68).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino, apesar de respaldada por um arcabouço legal consolidado, ainda enfrenta barreiras significativas em sua efetivação. A legislação brasileira, com destaque para a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), estabelece claramente o direito à educação inclusiva, reafirmando a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado, a oferta de recursos pedagógicos acessíveis e a formação docente adequada. No entanto, a concretização dessas diretrizes no cotidiano escolar é frequentemente limitada por fatores estruturais, institucionais e atitudinais.

A escassez de formação continuada dos docentes, a ausência de adaptações curriculares eficazes e a limitação no acesso a salas de recursos multifuncionais são entraves recorrentes, que comprometem a qualidade da inclusão. Ademais, a compreensão fragmentada do TEA por parte de muitos profissionais da educação perpetua práticas excludentes e reduz a potencialidade pedagógica das experiências escolares. Tal situação demanda um olhar crítico e técnico sobre a estruturação do processo educativo, de forma a garantir um ambiente escolar que respeite e valorize a singularidade do aluno com autismo.

A efetiva inclusão do aluno com TEA exige um reposicionamento epistemológico da escola frente à diversidade. Isso implica não apenas na adaptação de conteúdos e estratégias metodológicas, mas também na construção de um espaço de pertencimento, onde a convivência com a diferença seja mediada pela empatia, pelo diálogo e pela promoção de práticas pedagógicas equitativas. A adaptação curricular, quando bem orientada, configura-se como instrumento fundamental para viabilizar o acesso ao currículo comum e garantir oportunidades reais de aprendizagem significativa.

Além disso, o papel do professor como agente de inclusão deve ser compreendido à luz de uma formação que vá além dos aspectos teóricos, envolvendo o desenvolvimento de competências práticas e atitudes inclusivas. A atuação colaborativa entre professores do ensino regular, profissionais de apoio e especialistas da educação especial é crucial para a consolidação de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades do aluno com TEA e favoreçam sua plena participação no contexto escolar.

Por fim, é imprescindível destacar que a inclusão não pode ser compreendida como um ato isolado ou uma responsabilidade individual do professor, mas como uma política pública intersetorial que demanda investimento, planejamento e comprometimento coletivo. Superar os desafios da escolarização do aluno com TEA

requer, portanto, uma ação sistêmica que articule políticas educacionais, formação docente, suporte institucional e sensibilização da comunidade escolar. A educação inclusiva deve ser compreendida como uma expressão do direito à diferença, da equidade e da justiça social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. A.; FELIZARDO, J. C. Desafios da inclusão escolar: o papel do professor frente ao aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 345–358, 2015.

ALVES, S. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 1, p. 13–26, 2005.

AMARAL, L. B.; SANTOS, M. V. Educação inclusiva e formação docente: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

BOSA, C. A. **Autismo: intervenções psicoeducacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jan. 2025.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva&Itemid=30192. Acesso em: 27 jan. 2025.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social em crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão crítica. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 3, p. 455–463, 2009.

CORREIA, L. M. **Educação inclusiva: dos conceitos à prática**. Porto: Porto Editora, 1999.

CUNHA, G. R. **Educação inclusiva: desafios e possibilidades**. São Paulo: Cortez, 2016.

DE ARAÚJO NOGUEIRA, A. et al. Políticas públicas para a educação especial: o que dizem os professores da educação básica? **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 4, p. 531–548, 2016.

DE PAULA NUNES, M. C.; AZEVEDO, M. A. P.; SCHMIDT, A. Inclusão escolar e formação de professores: perspectivas e desafios. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 45, p. 421–436, 2013.

GAUDERER, E. C. **A criança autista: aspectos clínicos e educacionais**. São Paulo: Memnon, 1987.

GOMES, A. C.; MENDES, E. G. O processo de escolarização de alunos com autismo: entre o prescrito e o vivido. **Revista Educação Especial**, v. 23, n. 38, p. 345–358, 2010.

KANNER, L. Distúrbios autísticos do contato afetivo. **Nervous Child**, v. 2, p. 217–250, 1943.

MARTINS, S. O. A inclusão escolar e o autismo: um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, v. 20, p. 31–44, 2007.

MIRANDA, M. I.; FILHO, V. R. O professor como mediador da inclusão escolar. **Revista Educação e Linguagem**, v. 15, n. 1, p. 9–21, 2012.

OLIVEIRA, B. M. R. et al. A inclusão de alunos com autismo no ensino regular: desafios e possibilidades. **Revista Educação Especial**, v. 25, n. 42, p. 437–450, 2012.

OLIVEIRA, G. A.; TOMAZ, T. M.; SILVA, L. A. Educação inclusiva e o autismo: desafios para a prática docente. **Revista Educação Pública**, v. 17, n. 68, p. 120–135, 2017.

ORRÚ, S. E. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PIMENTEL, M. L. F.; FERNANDES, F. D. Comunicação e interação social em crianças com TEA: implicações para a inclusão escolar. **Revista CEFAC**, v. 16, n. 2, p. 551–561, 2014.

SCHMIDT, A. et al. Inclusão escolar de alunos com autismo: desafios enfrentados pelos professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 1, p. 107–122, 2016.

SOUZA, M. R.; ALMEIDA, R. R. Práticas pedagógicas e inclusão de alunos com autismo: uma análise crítica. **Revista Educação Especial**, v. 34, n. 59, p. 58–76, 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Jomtien: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 27 jan. 2025.

VALLE, L. A.; MAIA, M. E. **Adaptações curriculares: estratégias para a inclusão escolar**. São Paulo: Loyola, 2010.