

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM TEA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CHALLENGES OF INCLUSIVE EDUCATION FOR STUDENTS WITH AUTISM
SPECTRUM DISORDER IN BASIC EDUCATION

Ciências Humanas • 05/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/777783832](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/777783832)

Juvi Barbosa Passos¹

RESUMO

O artigo analisará a inclusão na educação básica, tomando como referência o avanço do acesso ao ensino regular e as dificuldades ainda presentes na efetivação da inclusão escolar. O estudo tem como objetivo analisar, à luz da literatura científica e de documentos normativos recentes, os principais desafios pedagógicos e institucionais que atravessam a escolarização desses estudantes. Metodologicamente, caracteriza-se como pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental, com análise interpretativa de artigos científicos, documentos oficiais e dados estatísticos. Os resultados indicam que a ampliação das matrículas em classes comuns representa conquista importante no plano do direito à educação, mas não assegura, de forma automática, participação, aprendizagem e permanência qualificada. A análise evidencia que os desafios se concentram na permanência de práticas escolares homogeneizadoras, na insuficiência da formação docente e na fragilidade das mediações pedagógicas voltadas às especificidades dos estudantes com TEA. O estudo mostra, ainda, que a interação social e a organização de contextos escolares mais responsivos constituem dimensões fundamentais para o desenvolvimento e a escolarização desses estudantes. Conclui-se que a inclusão de estudantes com TEA na educação básica depende de transformações pedagógicas, institucionais e culturais capazes de converter acesso em efetiva experiência de pertencimento, participação e aprendizagem.

Palavras-chave: educação inclusiva; TEA; educação básica; formação docente; escolarização.

ABSTRACT

The article addresses the challenges of inclusive education for

students with Autism Spectrum Disorder in basic education, taking as its point of departure the expansion of access to regular schooling and the difficulties that still affect the effective implementation of school inclusion. The study aims to analyze, in light of scientific literature and recent normative documents, the main pedagogical and institutional challenges that shape the schooling process of these students. Methodologically, it is characterized as a qualitative, exploratory, and descriptive study, developed through bibliographic and documentary research, with interpretative analysis of scientific articles, official documents, and statistical data. The results indicate that the expansion of enrollments in regular classrooms represents an important achievement regarding the right to education, but does not automatically ensure participation, learning, and qualified permanence. The analysis shows that the challenges are concentrated in the persistence of homogenizing school practices, the insufficiency of teacher education, and the fragility of pedagogical mediation directed to the specific needs of students with Autism Spectrum Disorder. The study also shows that social interaction and the organization of more responsive school contexts are fundamental dimensions for the development and schooling of these students. It concludes that the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in basic education depends on pedagogical, institutional, and cultural changes capable of transforming access into an effective experience of belonging, participation, and learning.

Keywords: inclusive education; autism spectrum disorder; basic education; teacher education; schooling.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica consolidou-se, nas últimas décadas, como tema central das políticas educacionais e do debate acadêmico brasileiro. Esse movimento decorre, de um lado, do fortalecimento do princípio da educação inclusiva como direito e, de outro, da ampliação do acesso de estudantes público-alvo da educação especial ao ensino regular. Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define a inclusão como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos os estudantes de “estarem juntos, aprendendo e participando” (Brasil, 2008, p. 5). Em consonância com esse cenário, as Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2025 mostram crescimento das matrículas da educação especial e aumento do percentual de estudantes incluídos em classes comuns, evidenciando que a presença desses estudantes na escola regular passou a compor, de maneira cada vez mais expressiva, a realidade da educação básica brasileira.

Todavia, embora o avanço do acesso represente conquista importante no plano legal e estatístico, ainda permanece em aberto uma questão decisiva: a matrícula, por si só, não garante inclusão efetiva. Persistem desafios relacionados à permanência, à aprendizagem, à mediação pedagógica, à formação docente e à superação de práticas escolares ainda orientadas por padrões homogêneos de ensino. Em outras palavras, se o ingresso dos estudantes com TEA na escola comum vem se ampliando, o mesmo não se pode afirmar, de forma automática, quanto à garantia de experiências escolares efetivamente inclusivas. É justamente nessa tensão entre ampliação do acesso e permanência de barreiras

pedagógicas e institucionais que se localiza a lacuna que sustenta o presente estudo.

No que se refere ao estado da arte, os estudos já realizados oferecem contribuições relevantes para a compreensão do tema. Santos e Leite (2025) evidenciam o papel da escola e da família no desenvolvimento da criança com TEA, além de destacarem a necessidade de formação adequada dos professores para que a inclusão se concretize de forma mais efetiva. Camargo et al. (2020), ao investigarem os desafios enfrentados por docentes de estudantes com autismo em contexto inclusivo, apontam dificuldades recorrentes nos campos do comportamento, da comunicação e das práticas pedagógicas, defendendo formações continuadas mais focalizadas nas necessidades reais da escola. Camargo e Bosa (2012), por sua vez, demonstram que a inclusão escolar pode favorecer o desenvolvimento da competência social da criança com autismo, desde que lhe sejam oportunizadas interações com os pares em contextos favoráveis. Já Rosa e Borges (2024) problematizam as tensões e contradições da educação inclusiva quando confrontada pela presença de estudantes com TEA em salas comuns, mostrando que a inclusão, embora legitimada juridicamente, ainda encontra resistências, ambiguidades e limites no cotidiano escolar.

À luz dessas contribuições, delimita-se o problema que orienta este artigo: quais são os principais desafios da educação inclusiva para estudantes com TEA na educação básica, à luz da literatura científica e dos documentos normativos recentes? A formulação desse problema parte da compreensão de que, apesar do avanço das políticas inclusivas e do aumento das matrículas em classes comuns, ainda subsistem incertezas sobre as condições concretas em que a escolarização desses estudantes vem ocorrendo, sobretudo no que

se refere à participação, à aprendizagem e ao reconhecimento de suas especificidades no cotidiano pedagógico.

A justificativa deste estudo reside, portanto, em sua relevância teórica e prática. No plano teórico, o artigo contribui para sistematizar e interpretar criticamente a produção existente sobre inclusão escolar de estudantes com TEA, articulando literatura científica, documentos normativos e dados educacionais recentes. No plano prático, a discussão pode ampliar a compreensão de barreiras ainda presentes na educação básica, favorecendo reflexões sobre formação docente, organização pedagógica, mediação das interações e efetivação do direito à educação inclusiva. Em um cenário no qual a presença de estudantes com TEA na escola comum se torna cada vez mais frequente, discutir tais desafios mostra-se necessário não apenas para o campo acadêmico, mas também para o aperfeiçoamento das práticas educacionais e das políticas públicas voltadas à inclusão.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo geral analisar os desafios da educação inclusiva para estudantes com TEA na educação básica. Especificamente, busca: a) discutir a inclusão escolar como direito e como princípio organizador da escola contemporânea; b) identificar os principais desafios pedagógicos e institucionais apontados na literatura sobre a escolarização de estudantes com TEA; e c) refletir sobre a centralidade da formação docente e da interação social no processo de inclusão escolar. Assim, o estudo se propõe a examinar criticamente, do geral ao específico, como a ampliação do acesso convive com obstáculos ainda persistentes à efetivação da inclusão de estudantes com TEA na educação básica.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Educação Inclusiva Como Direito e Como Reorganização da Escola

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica precisa ser compreendida, inicialmente, no interior do debate mais amplo sobre o direito à educação e sobre a redefinição do papel social da escola. Nessa direção, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que o movimento inclusivo constitui uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos os estudantes de “estarem juntos, aprendendo e participando” (BRASIL, 2008, p. 5). Assim, a inclusão não se limita ao ingresso formal do estudante no espaço escolar, mas implica a criação de condições efetivas para que ele participe, aprenda e permaneça na escola comum.

Além disso, a mesma política sustenta que a educação inclusiva se ancora na concepção de direitos humanos e articula igualdade e diferença como valores indissociáveis. Em consequência, o debate educacional desloca-se de uma lógica centrada na adaptação do estudante à norma para outra, mais exigente, voltada à revisão das próprias estruturas escolares. Não por acaso, o documento assinala a necessidade de uma “mudança estrutural e cultural da escola” (BRASIL, 2008, p. 5), formulação que evidencia que a exclusão não decorre apenas das características do estudante, mas também da permanência de práticas pedagógicas homogêneas e de critérios rígidos de normalidade.

Nessa mesma linha, a política de 2008 reconhece que os sistemas de ensino historicamente evidenciaram dificuldades em confrontar práticas discriminatórias e em criar alternativas capazes de superá-las. Por isso, a educação inclusiva passa a ocupar lugar central na reorganização da escola contemporânea, exigindo que o atendimento às especificidades dos estudantes deixe de ser periférico e passe a integrar o núcleo do trabalho pedagógico (BRASIL, 2008). Sob esse prisma, discutir a inclusão de estudantes com TEA significa discutir, simultaneamente, concepções de ensino, de aprendizagem e de justiça educacional.

Nesse sentido, o próprio texto normativo é bastante enfático ao afirmar:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (BRASIL, 2008, p. 5)

Essa passagem é particularmente relevante porque permite compreender que a inclusão escolar não deve ser tratada como medida acessória, mas como princípio organizador da escola democrática. Desse modo, quando se analisa a presença de estudantes com TEA na educação básica, torna-se indispensável reconhecer que o desafio não está apenas no estudante, mas no

quanto a escola está disposta a rever seus tempos, suas práticas e seus critérios de participação.

2.2. TEA e Escolarização na Escola Comum

Quando o foco se dirige ao Transtorno do Espectro Autista, torna-se necessário considerar suas especificidades sem reduzir o estudante ao diagnóstico. Santos e Leite (2025) retomam a caracterização do TEA como transtorno do neurodesenvolvimento marcado por dificuldades na interação social, na comunicação e pela presença de comportamentos repetitivos e interesses restritos, assinalando, ainda, que essas manifestações podem variar de acordo com cada caso e que muitas crianças ainda recebem diagnóstico tardiamente. Ao mesmo tempo, as autoras destacam que, no âmbito educacional, o autismo não pode ser compreendido como estado fixo e imutável, uma vez que o desenvolvimento do estudante é sensível às mediações, aos recursos e às intervenções construídas no espaço escolar.

Essa compreensão é reforçada por Camargo e Bosa (2012), ao criticarem a crença recorrente na impossibilidade de permanência de crianças com autismo no ensino comum. Para as autoras, a ausência eventual de respostas dessas crianças “deve-se muitas vezes à falta de compreensão do que está sendo exigido delas”, e não a um isolamento voluntário ou a uma recusa proposital, o que desloca a interpretação do comportamento do campo da incapacidade para o campo da mediação pedagógica. Nessa direção, a escolarização do estudante com TEA exige da escola não apenas acolhimento formal, mas a construção de condições para que suas formas de expressão, participação e aprendizagem sejam compreendidas e trabalhadas pedagogicamente.

Além disso, Santos e Leite (2025) mostram que a inclusão do estudante com TEA no ensino comum envolve a articulação entre escola, família e formação docente. O estudo evidencia que os profissionais reconhecem a importância do tema, mas ainda necessitam de formação específica e do uso de recursos e estratégias adequadas ao atendimento desses estudantes. Com isso, o debate sobre escolarização deixa de se restringir ao direito de acesso e passa a envolver, de modo mais concreto, a qualidade das respostas educacionais oferecidas pela escola.

Sob outro ângulo, Rosa e Borges (2024) ampliam essa discussão ao defender que a presença de estudantes com TEA em salas comuns tensiona as bases históricas da escola moderna. Segundo as autoras, a chegada de uma criança com TEA à sala de aula “quase sempre provoca estranhamento e certo mal-estar”, justamente porque confronta uma instituição ainda organizada por padrões de normalidade, ritmos médios e expectativas homogêneas de aprendizagem. Assim, a inclusão do estudante autista não interpela apenas o professor ou a família, mas a própria lógica escolar que, muitas vezes, ainda trata a diferença como desvio em relação a um modelo considerado normal.

Desse modo, a escolarização de estudantes com TEA na escola comum precisa ser compreendida como processo mais amplo do que a matrícula. Ela envolve acesso, permanência, participação, mediação pedagógica, reconhecimento da diferença e revisão das práticas que ainda se sustentam em critérios homogêneos de ensino. É nesse ponto que o tema da inclusão se torna central: não basta garantir a entrada do estudante; é preciso transformar a experiência escolar para que a presença se converta em efetiva escolarização.

2.3. Formação Docente e Mediação Pedagógica

A literatura reunida aponta, de maneira consistente, a centralidade da formação docente para a efetivação da inclusão de estudantes com TEA. Camargo et al. (2020), ao investigarem professores de estudantes com autismo em escolas públicas e regulares, identificam que as principais barreiras enfrentadas no cotidiano escolar se concentram nas dimensões do comportamento, da comunicação, da socialização, das dificuldades pedagógicas e da rotina. As autoras mostram que as dificuldades mais recorrentes dizem respeito, sobretudo, ao manejo de comportamentos, à compreensão das formas de comunicação do estudante e à criação de estratégias pedagógicas que ultrapassem respostas improvisadas ou excessivamente genéricas.

Nessa mesma direção, o estudo conclui que a formação continuada precisa ser menos geral e mais centrada nas necessidades concretas dos professores, especialmente nos aspectos comportamentais e pedagógicos, sintetizados pelas autoras na expressão “como lidar” e “como ensinar e avaliar”. O ponto decisivo dessa formulação é que ela desloca o debate da adesão abstrata à inclusão para o plano da prática: o professor não precisa apenas concordar com a inclusão, mas ser apoiado para compreender o estudante, adaptar a rotina, reorganizar o ensino e construir respostas pedagógicas ajustadas às necessidades reais da sala de aula.

Santos e Leite (2025) reforçam esse argumento ao assinalarem que a inclusão do estudante com TEA no ensino comum depende do respeito aos limites impostos pelo transtorno, associado ao uso de recursos e estratégias adequadas e à necessidade de cursos de capacitação e formação específica. O estudo ainda evidencia a

importância da parceria entre escola e família, indicando que o trabalho pedagógico tende a ser mais consistente quando a inclusão é concebida como ação compartilhada e não como responsabilidade isolada do professor.

Além disso, o artigo de Camargo et al. (2020) mostra que muitas respostas docentes ainda são predominantemente reativas. Em vez de planejarem intervenções preventivas baseadas nas necessidades específicas do estudante, várias professoras relatam estratégias acionadas apenas quando a dificuldade ou a crise já se instalou. O próprio texto destaca que poucas professoras mencionaram o uso de recursos como rotinas visuais, embora essas estratégias sejam frequentemente adequadas ao estilo de aprendizagem de alguns estudantes com autismo e possam reduzir dificuldades de permanência e participação.

Por essa razão, a mediação pedagógica precisa ser entendida como elemento estruturante da inclusão. O que a literatura sugere não é apenas a necessidade de mais formação, mas de uma formação situada, articulada à prática escolar e voltada à reorganização do ensino, da comunicação, da avaliação e da convivência. Em outras palavras, o desafio não está apenas em inserir o estudante com TEA na sala comum, mas em transformar a escola em um espaço pedagogicamente capaz de responder à sua presença.

2.4. Interação Social, Participação e Potencialidades

Paralelamente à centralidade da formação docente, a literatura analisada atribui papel decisivo às interações sociais no processo de escolarização de crianças com autismo. Camargo e Bosa (2012) demonstram que o desenvolvimento social da criança está

profundamente vinculado à qualidade das interações que experimenta e que a convivência com pares constitui contexto privilegiado para o desenvolvimento da competência social. As autoras afirmam que oportunizar à criança com autismo experiências de convívio com outras crianças da mesma faixa etária possibilita o estímulo de suas capacidades interativas, favorece o desenvolvimento da competência social e contribui para “evitar o isolamento contínuo”.

Os resultados do estudo comparativo são particularmente importantes porque deslocam o olhar das limitações para as potencialidades. Enquanto a criança com desenvolvimento típico pouco variou entre os contextos observados, a criança com autismo demonstrou maior frequência de comportamentos de cooperação e asserção social e menor frequência de agressão e desorganização do self no pátio. Esse dado sugere que o ambiente influencia diretamente a expressão das competências interativas e que contextos mais favoráveis podem ampliar a participação social do estudante com TEA.

Ainda segundo Camargo e Bosa (2012), a literatura sobre autismo frequentemente enfatiza os prejuízos interativos e oferece pouco espaço para o enfoque nas potencialidades dessas crianças. Por isso, as autoras defendem a importância de considerar não apenas as limitações associadas ao transtorno, mas também a influência do ambiente, das interações e das oportunidades sociais sobre o desenvolvimento. Tal perspectiva é especialmente fecunda para a educação inclusiva, pois permite compreender a escola comum como espaço de produção de relações, e não apenas de transmissão de conteúdos.

Esse eixo dialoga com o estudo de Santos e Leite (2025), que destaca a importância da articulação entre escola e família para o desenvolvimento da criança com TEA e para que ela se reconheça como sujeito de direitos. Quando associada a recursos adequados, apoio pedagógico e formação docente, a interação social deixa de ser vista apenas como problema e passa a ser compreendida como dimensão constitutiva da escolarização. Assim, uma perspectiva inclusiva coerente precisa reconhecer que a aprendizagem também se constrói no convívio, nas trocas e nas experiências de pertencimento.

Nesse ponto, vale apenas uma observação metodológica para o seu artigo: o texto de Pinheiro e Bentes (2025), embora trate do ensino superior, pode ser mencionado de forma lateral quando se quiser sustentar a ideia de que a inclusão demanda mediações institucionais, cultura inclusiva e apoios que favoreçam permanência e sucesso acadêmico. Como o foco do seu artigo é educação básica, eu não o colocaria no centro do referencial, mas ele pode funcionar como apoio complementar em uma nota de ampliação do debate sobre inclusão como responsabilidade institucional.

3. METODOLOGIA

Para responder ao problema de pesquisa proposto, este artigo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, desenvolvida por meio de pesquisa bibliográfica e documental. A escolha desse percurso metodológico decorre do objetivo do estudo, que busca compreender os desafios da educação inclusiva para estudantes com TEA na educação básica a partir da análise de produções científicas, documentos normativos e dados oficiais já publicados.

Nessa perspectiva, a metodologia é compreendida como articulação entre teoria, procedimentos e análise da realidade investigada.

A abordagem qualitativa mostrou-se adequada porque o estudo não se volta à mensuração do fenômeno em si, mas à interpretação de sentidos, práticas, tensões e desafios presentes no processo de inclusão escolar. Conforme Minayo (2001), esse tipo de pesquisa trabalha com significados, valores, crenças e relações sociais, sendo especialmente pertinente para investigações no campo educacional. Do mesmo modo, Silva e Menezes (2005) e Prodanov e Freitas (2013) assinalam que a classificação da pesquisa depende dos objetivos e dos procedimentos adotados, o que, neste caso, justifica seu caráter exploratório-descritivo.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da leitura e análise de livros e artigos científicos sobre inclusão escolar, TEA, formação docente e práticas pedagógicas inclusivas. Já a pesquisa documental envolveu o exame de documentos normativos e estatísticos relacionados ao tema, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2025. Esse procedimento permitiu reunir e interpretar materiais relevantes para a compreensão do problema investigado.

O material analisado foi definido de forma intencional, com base no critério de pertinência temática. Foram selecionados textos e documentos que abordam diretamente a inclusão de estudantes com autismo no ensino regular, os desafios da escolarização, a formação de professores, a interação social e as tensões das políticas inclusivas. A coleta do material compreendeu identificação das

fontes, leitura exploratória, leitura analítica e organização dos conteúdos para posterior interpretação.

Para o tratamento dos dados, adotou-se análise qualitativa de caráter interpretativo, orientada pela identificação de núcleos de sentido recorrentes e pela articulação entre literatura científica, documentos oficiais e dados estatísticos. Assim, os materiais foram lidos, comparados e organizados em eixos temáticos, o que subsidiou a seção de análise e discussão dos resultados. Esse percurso buscou assegurar coerência entre o problema, os objetivos e os procedimentos metodológicos adotados no artigo.

3.1. Expansão do Acesso e Permanência dos Desafios Inclusivos

A análise documental evidencia que a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular passou por expansão significativa na educação básica brasileira. As Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2025 indicam crescimento contínuo das matrículas da educação especial entre 2021 e 2025, bem como aumento do percentual de estudantes de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns. Esses dados demonstram que o acesso ao ensino regular se ampliou de forma expressiva no período recente e que a presença desses estudantes passou a integrar, de modo mais estável, a realidade das escolas brasileiras.

Tabela 1 – Evolução das matrículas da educação especial e do percentual de inclusão em classes comuns no Brasil (2021–2025)

Ano	Matrículas da educação especial	% de estudantes de 4 a 17 anos incluídos em classes comuns
2021	1.350.921	93,5%

2022	1.527.794	94,2%
2023	1.771.430	95,0%
2024	2.076.825	95,7%
2025	2.458.159	96,0%

Fonte: elaborada com base em Inep (2026).

Os dados da Tabela 1 revelam que houve não apenas ampliação do número absoluto de matrículas, mas também crescimento gradual da inserção em classes comuns. Esse movimento é relevante porque confirma a consolidação da inclusão no plano do acesso. Contudo, seu significado analítico vai além da constatação quantitativa: à medida que mais estudantes ingressam no ensino regular, tornam-se mais visíveis as exigências relativas à organização pedagógica da escola, à formação docente e às condições concretas de participação e aprendizagem. Em outras palavras, o aumento das matrículas amplia a responsabilidade institucional de transformar a presença em efetiva escolarização.

Esse resultado dialoga diretamente com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que define a inclusão como garantia do direito de todos os estudantes de “estarem juntos, aprendendo e participando” (Brasil, 2008, p. 5). Assim, os dados estatísticos não devem ser lidos como prova suficiente de inclusão efetiva, mas como indicador de que o debate precisa deslocar-se do acesso para a qualidade da experiência escolar. Nessa direção, o avanço quantitativo exposto na tabela reforça uma conclusão central deste estudo: a ampliação da matrícula constitui condição necessária, mas não suficiente, para a realização da inclusão na educação básica.

3.2. Entre o Direito à Inclusão e as Contradições da Escola

A ampliação do acesso de estudantes com TEA ao ensino regular, embora represente avanço importante, não elimina as contradições que atravessam a inclusão escolar. Rosa e Borges (2024) mostram que a presença desses estudantes em salas de aula comuns confronta uma escola historicamente estruturada por padrões de normalidade e homogeneidade. As autoras afirmam que a chegada de uma criança com TEA “quase sempre provoca estranhamento e certo mal-estar”, o que evidencia que as resistências à inclusão não são apenas técnicas, mas também culturais e políticas.

Esse argumento se torna ainda mais relevante quando articulado ao próprio diagnóstico crítico desenvolvido pelas autoras. Para elas, as raízes desse mal-estar se vinculam à cultura capacitista e eugenista instaurada pela Modernidade, de modo que a presença de estudantes autistas na sala de aula comum “tensiona e expõe as contradições das políticas de educação inclusiva”. Em termos analíticos, isso significa reconhecer que a inclusão convive com um projeto escolar ainda orientado por desempenho, previsibilidade, ritmo médio e adequação à norma.

A leitura de Santos e Leite (2025) complementa essa perspectiva ao mostrar que, mesmo quando há conhecimento do tema por parte dos profissionais, persistem limitações relativas à capacitação, ao uso de recursos e à articulação entre os atores escolares. Desse modo, a contradição não se limita à disputa entre direito e exclusão em plano abstrato, mas se manifesta concretamente nas condições de trabalho, nas práticas docentes e nas formas como a escola organiza o processo de escolarização do estudante com TEA.

Assim, o principal resultado interpretativo deste eixo é que a inclusão escolar de estudantes com TEA permanece situada entre dois movimentos simultâneos: de um lado, o avanço do direito e da presença no ensino comum; de outro, a persistência de práticas e estruturas que ainda tratam a diferença como problema a ser administrado. O desafio, portanto, não está apenas em garantir o ingresso do estudante na escola regular, mas em alterar as lógicas escolares que limitam sua participação plena.

3.3. Formação Docente, Mediação Pedagógica e Interação Social

Os resultados analisados convergem ao apontar que a formação docente constitui um dos principais pontos de inflexão entre inclusão formal e inclusão efetiva. Camargo et al. (2020) mostram que os maiores desafios relatados pelas professoras dizem respeito ao comportamento, à comunicação, às demais dificuldades vinculadas à escola e à comunidade, à socialização, às dificuldades pedagógicas e à rotina. O estudo evidencia que o processo de inclusão de estudantes com TEA exige respostas muito mais específicas do que aquelas normalmente oferecidas pela formação docente tradicional.

O artigo ainda demonstra que várias dificuldades docentes se manifestam na leitura de comportamentos do estudante. Muitas vezes, ações de recusa, irritabilidade ou afastamento são interpretadas como birra ou desobediência, quando podem estar associadas a interesses restritos, à inflexibilidade frente à rotina ou à própria dificuldade de comunicação. Esse resultado dialoga fortemente com Camargo e Bosa (2012), que já advertiam que a ausência eventual de respostas da criança com autismo não deve

ser tomada como recusa deliberada, mas como dificuldade de compreender o que o contexto está exigindo.

Além disso, Camargo et al. (2020) mostram que as estratégias adotadas pelas professoras para lidar com dificuldades comportamentais tendem a ser mais reativas do que preventivas, e que práticas como o uso de rotinas visuais ou o planejamento de interações com pares ainda aparecem pouco. Essa constatação é importante porque revela que o problema não está apenas na boa vontade dos professores, mas na ausência de formação e apoio capazes de transformar dificuldades percebidas em planejamento pedagógico qualificado.

Por outro lado, a literatura analisada também mostra que a interação social é uma via potente de escolarização. Camargo e Bosa (2012) demonstram que a convivência com pares pode favorecer cooperação, asserção social e participação, sobretudo quando o ambiente oferece condições mais favoráveis. Isso indica que a mediação pedagógica não deve ser pensada apenas em termos de adaptação de atividades, mas também de criação de contextos de interação, pertencimento e reconhecimento.

Em síntese, o conjunto dos estudos permite afirmar que os desafios da educação inclusiva para estudantes com TEA na educação básica não decorrem exclusivamente do transtorno, mas da relação entre as especificidades do estudante, a formação do professor, a organização da escola e as oportunidades reais de participação. Por isso, a inclusão efetiva exige tanto formação pedagógica mais situada quanto contextos escolares que valorizem as potencialidades interativas desses estudantes e reconheçam a diferença como dimensão constitutiva da experiência educativa.

4. CONCLUSÃO

Esta parte do trabalho pretende apresentar as principais conclusões, destacando o Este artigo conclui que os principais desafios da educação inclusiva para estudantes com TEA na educação básica não se restringem ao acesso à escola comum, mas se concentram, sobretudo, na transformação das condições concretas de escolarização. A análise realizada mostra que a ampliação das matrículas em classes comuns representa avanço importante no plano do direito, mas não garante, por si só, participação, aprendizagem e permanência qualificada. Desse modo, o problema proposto no início do trabalho é respondido ao se demonstrar que os obstáculos mais recorrentes se situam na permanência de práticas escolares homogeneizadoras, na insuficiência da formação docente e na fragilidade das mediações pedagógicas voltadas às especificidades dos estudantes com TEA.

Os objetivos da pesquisa são atingidos. O estudo analisa a inclusão escolar como direito e como princípio organizador da escola contemporânea, identifica os principais desafios pedagógicos e institucionais apontados na literatura e nos documentos analisados e evidencia a centralidade da formação docente e da interação social no processo de escolarização. Nesse sentido, confirma-se a suposição de que o avanço normativo e estatístico da inclusão convive com limites práticos que ainda dificultam sua efetivação no cotidiano da educação básica.

Como contribuição teórica, o artigo sistematiza achados da literatura recente e articula produção científica, documentos normativos e dados educacionais, oferecendo uma compreensão integrada sobre o tema. Como contribuição prática, o estudo reforça a necessidade

de políticas e ações voltadas ao fortalecimento da formação inicial e continuada de professores, à reorganização das práticas pedagógicas e à construção de contextos escolares que favoreçam participação, interação e aprendizagem. Assim, a pesquisa contribui para deslocar o debate da inclusão do plano estritamente legal para o plano da qualidade da experiência escolar vivida pelos estudantes com TEA.

O estudo apresenta, contudo, limitações. Por tratar-se de pesquisa bibliográfica e documental, não contempla percepções diretas de professores, estudantes, gestores ou famílias, o que restringe a análise ao material já produzido e publicado. Em pesquisas futuras, recomenda-se a realização de investigações de campo, com entrevistas, observações e análise de práticas escolares concretas, a fim de aprofundar a compreensão das dinâmicas cotidianas da inclusão de estudantes com TEA na educação básica.

Em síntese, conclui-se que a inclusão de estudantes com TEA na educação básica se encontra afirmada no plano jurídico e ampliada no plano do acesso, mas sua efetivação ainda depende de mudanças pedagógicas, institucionais e culturais capazes de converter presença escolar em experiência real de escolarização, pertencimento e aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica 2025: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e

[_indicadores/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2025.pdf](#). Acesso em: 16 abr. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2026.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistaptp/article/view/17592>. Acesso em: 16 abr. 2026.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher et al. Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/>. Acesso em: 16 abr. 2026.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. Disponível em: <https://www.feevale.br/Comum/midias/8807f05a-14d0-4d5b-b1ad-1538f3aef538/E->

[book%20Metodologia%20do%20Trabalho%20Cientifico.pdf](#). Acesso em: 16 abr. 2026.

ROSA, Sanny Silva da; BORGES, Juliana de Moura. “Um estranho no ninho”: tensões e contradições da educação inclusiva confrontadas pela presença de estudantes com TEA em salas de aula comuns. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v. 30, e0072, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/dk6HMH698vsKVf3p45T7Pgz/>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SANTOS, Ana Alice Sousa dos; LEITE, Daniela Soares. Inclusão de alunos com autismo no ensino regular: análise em uma escola de ensino fundamental. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 41, e41278, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/ZK5hK5VkkwG35HmjwKvPsbx/>. Acesso em: 16 abr. 2026.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. 4. ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 2005. Disponível em: https://projetos.inf.ufsc.br/arquivos/Metodologia_de_pesquisa_e_elaboracao_de_teses_e_dissertacoes_4ed.pdf. Acesso em: 16 abr. 2026.

¹ Pedagogo pela Universidade Federal de Pernambuco, Pós-graduado em Educação Especial, Mestrado em Ciências da Educação pela Universidad Autónoma de Asunción. Professor do município de Recife atuando com Atendimento Educacional Especializado, e Supervisor Pedagógico no Município de Olinda.

