

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E  
NEURODIVERSIDADE:  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS  
PARA ESTUDANTES  
AUTISTAS NO ENSINO  
MÉDIO PÚBLICO  
BRASILEIRO SOB A  
PERSPECTIVA DA  
APRENDIZAGEM  
SIGNIFICATIVA**

**INCLUSIVE EDUCATION AND NEURODIVERSITY: PEDAGOGICAL  
PRACTICES FOR AUTISTIC STUDENTS IN BRAZILIAN PUBLIC HIGH  
SCHOOL FROM THE PERSPECTIVE OF MEANINGFUL LEARNING**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística & Letras e

Artes

• 10/06/2026

---

Vanislene Sousa Dias Leite<sup>1</sup>

---

## RESUMO

O presente artigo propõe uma análise crítica das práticas pedagógicas desenvolvidas para estudantes autistas matriculados no ensino médio de escolas públicas brasileiras, considerando os princípios da neurodiversidade, da educação inclusiva e da aprendizagem significativa. Parte-se da compreensão de que a inclusão escolar não pode ser reduzida à matrícula em classes comuns nem à realização de adaptações curriculares superficiais. A presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino médio exige práticas pedagógicas que reconheçam singularidades cognitivas, comunicacionais, sensoriais, emocionais e sociais, garantindo não apenas acesso, mas permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento integral. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em autores reais e pertinentes, como David Ausubel, Lev Vigotski, Maria Teresa Eglér Mantoan, Enicéia Gonçalves Mendes, Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch, Uta Frith, Simon Baron-Cohen, Temple Grandin, Judy Singer e Nick Walker, além de marcos legais brasileiros relacionados ao direito à educação inclusiva. O estudo discute os limites do modelo escolar tradicional, centrado na homogeneização dos estudantes, na rigidez curricular, na avaliação padronizada e na baixa flexibilidade metodológica. Defende-se que metodologias ativas, recursos multissensoriais, mediações socioemocionais, previsibilidade, comunicação visual, flexibilização avaliativa, tecnologias assistivas e articulação entre professores, Atendimento Educacional Especializado, família e equipe escolar podem favorecer a aprendizagem significativa de estudantes autistas. Conclui-se que a escola pública de ensino médio precisa reposicionar epistemologicamente sua compreensão de aprendizagem, reconhecendo a neurodiversidade como expressão legítima da diversidade humana e assumindo a inclusão

como prática pedagógica, institucional e ética.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva; neurodiversidade; autismo; ensino médio; aprendizagem significativa.

## **ABSTRACT**

This article proposes a critical analysis of pedagogical practices developed for autistic students enrolled in Brazilian public high schools, considering the principles of neurodiversity, inclusive education, and meaningful learning. It starts from the understanding that school inclusion cannot be reduced to enrollment in mainstream classes or to superficial curricular adaptations. The presence of students with Autism Spectrum Disorder in high school requires pedagogical practices that recognize cognitive, communicational, sensory, emotional, and social singularities, ensuring not only access, but also permanence, participation, learning, and integral development. The research adopts a qualitative, bibliographic, and documentary approach, grounded in real and relevant authors such as David Ausubel, Lev Vygotsky, Maria Teresa Eglér Mantoan, Enicéia Gonçalves Mendes, Rosana Glat, Márcia Denise Pletsch, Uta Frith, Simon Baron-Cohen, Temple Grandin, Judy Singer, and Nick Walker, as well as Brazilian legal frameworks related to the right to inclusive education. The study discusses the limits of the traditional school model, centered on student homogenization, curricular rigidity, standardized assessment, and low methodological flexibility. It argues that active methodologies, multisensory resources, socio-emotional mediation, predictability, visual communication, assessment flexibility, assistive technologies, and articulation among teachers, Specialized Educational Assistance, family, and school staff can favor meaningful learning for autistic students. The article concludes that public high schools need to epistemologically reposition their understanding of

learning, recognizing neurodiversity as a legitimate expression of human diversity and assuming inclusion as a pedagogical, institutional, and ethical practice.

**Keywords:** Inclusive education; neurodiversity; autism; high school; meaningful learning.

## 1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios das políticas educacionais brasileiras contemporâneas. Nas últimas décadas, houve avanço expressivo no reconhecimento jurídico do direito de estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras necessidades específicas à matrícula em classes comuns da rede regular de ensino. Contudo, a efetivação desse direito ainda enfrenta obstáculos significativos, sobretudo quando se observa o cotidiano das escolas públicas de ensino médio, etapa marcada por maior fragmentação curricular, pressão por desempenho acadêmico, preparação para exames externos, expectativas de profissionalização e transição para a vida adulta.

A presença de estudantes autistas no ensino médio público brasileiro demanda uma análise cuidadosa. O Transtorno do Espectro Autista envolve formas diversas de comunicação, interação social, processamento sensorial, organização cognitiva, regulação emocional, interesses específicos e relação com rotinas. Por se tratar de um espectro, não existe um perfil único de estudante autista. Alguns apresentam linguagem oral fluente, bom desempenho acadêmico e dificuldades predominantemente sociais ou sensoriais. Outros demandam apoios mais intensos, comunicação alternativa, acompanhamento individualizado, mediação comportamental, adaptação curricular e suporte contínuo. Essa diversidade exige que

a escola abandone modelos pedagógicos homogêneos e desenvolva práticas sensíveis às singularidades.

No plano jurídico, o Brasil dispõe de importantes marcos normativos. A Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconheceu a pessoa autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146/2015, consolidou direitos relacionados à acessibilidade, educação, não discriminação, participação social e igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada pelo Ministério da Educação em 2008, orientou os sistemas de ensino a garantir acesso ao ensino regular, participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino. Mais recentemente, o Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando o direito à educação em sistema educacional inclusivo para estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades ou superdotação, com apoio necessário à participação, permanência e aprendizagem.

Apesar desses avanços, a inclusão escolar ainda se realiza de forma desigual. Em muitos casos, a escola garante a matrícula, mas não reorganiza suas práticas pedagógicas. O estudante autista está presente fisicamente na sala, mas permanece isolado, pouco compreendido, submetido a avaliações padronizadas, exposto a sobrecarga sensorial, sem apoio adequado e sem mediações capazes de favorecer aprendizagem significativa. A inclusão, nesse caso, torna-se formal, mas não substantiva.

Este artigo parte da premissa de que a inclusão de estudantes autistas no ensino médio público deve ser analisada sob três perspectivas articuladas: a educação inclusiva, a neurodiversidade e a aprendizagem significativa. A educação inclusiva afirma o direito de todos aprenderem juntos, com os apoios necessários. A neurodiversidade propõe compreender diferenças neurológicas como parte legítima da diversidade humana, evitando reduzir o autismo a déficit ou patologia. A aprendizagem significativa, formulada por David Ausubel, destaca que a aprendizagem ocorre quando novos conhecimentos se relacionam de forma substantiva e não arbitrária aos conhecimentos prévios do estudante.

Essas três perspectivas permitem criticar o modelo tradicional de inclusão baseado apenas em adaptação superficial. Adaptar uma prova, reduzir atividades ou permitir mais tempo pode ser importante, mas não é suficiente. A escola precisa compreender como o estudante autista aprende, como processa informações, quais recursos favorecem sua compreensão, quais barreiras sensoriais prejudicam sua participação, quais interesses podem ser utilizados como pontes cognitivas, quais mediações socioemocionais são necessárias e como os conteúdos do ensino médio podem adquirir sentido em sua trajetória.

Diante disso, o problema de pesquisa deste artigo é: **como práticas pedagógicas fundamentadas na neurodiversidade e na aprendizagem significativa podem favorecer a permanência, a participação e o desenvolvimento acadêmico de estudantes autistas no ensino médio público brasileiro?**

O objetivo geral é analisar práticas pedagógicas voltadas a estudantes autistas no ensino médio público brasileiro sob a

perspectiva da neurodiversidade e da aprendizagem significativa. Como objetivos específicos, busca-se: a) discutir os fundamentos da educação inclusiva e da neurodiversidade; b) analisar as contribuições da teoria da aprendizagem significativa para o trabalho com estudantes autistas; c) identificar barreiras pedagógicas, sensoriais e institucionais presentes no ensino médio; d) propor estratégias didáticas baseadas em metodologias ativas, recursos multissensoriais e mediações socioemocionais; e) refletir sobre o papel da escola pública na democratização do acesso ao conhecimento.

Defende-se como tese central que a aprendizagem significativa de estudantes autistas no ensino médio depende da superação de práticas homogeneizadoras e da construção de mediações pedagógicas que reconheçam singularidades neurocognitivas, valorizem interesses específicos, promovam previsibilidade, diversifiquem linguagens, flexibilizem avaliações e fortaleçam vínculos socioemocionais.

## **2. METODOLOGIA**

A pesquisa adota abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica, documental e analítico-reflexiva. A escolha por essa abordagem justifica-se porque o tema exige interpretação crítica de conceitos educacionais, análise de marcos normativos, discussão de práticas pedagógicas e articulação entre referenciais teóricos da educação inclusiva, da neurodiversidade, do autismo e da aprendizagem significativa.

A pergunta norteadora da investigação foi: **quais práticas pedagógicas podem favorecer a aprendizagem significativa de**

## **estudantes autistas no ensino médio público brasileiro quando orientadas pelos princípios da educação inclusiva e da neurodiversidade?**

Foram analisadas obras e estudos de autores reconhecidos no campo da educação inclusiva, psicologia da aprendizagem, autismo e neurodiversidade. Entre os referenciais principais, destacam-se David Ausubel, pela teoria da aprendizagem significativa; Lev Vigotski, pela compreensão sociocultural do desenvolvimento e da mediação; Maria Teresa Eglér Mantoan, pela defesa da escola inclusiva; Enicéia Gonçalves Mendes, pelos estudos sobre políticas de inclusão escolar; Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch, pelas contribuições à educação especial e inclusão; Uta Frith e Simon Baron-Cohen, pelos estudos cognitivos sobre autismo; Temple Grandin, pela discussão autobiográfica e científica sobre pensamento visual e experiências autistas; Judy Singer e Nick Walker, pelos debates sobre neurodiversidade.

Também foram analisados documentos legais e institucionais brasileiros, incluindo a Lei nº 12.764/2012, a Lei Brasileira de Inclusão, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Decreto nº 12.686/2025. Esses documentos foram utilizados para fundamentar o direito à educação inclusiva e a obrigação estatal de garantir participação, permanência e aprendizagem de estudantes autistas em classes comuns.

Os critérios de inclusão das fontes foram: a) pertinência com educação inclusiva; b) relação com autismo, neurodiversidade ou TEA; c) discussão sobre aprendizagem significativa ou mediação pedagógica; d) contribuição para práticas educacionais no ensino médio ou educação básica; e) relevância acadêmica reconhecida.

Foram excluídos textos sem base científica, materiais meramente opinativos, conteúdos comerciais sobre intervenção no autismo sem fundamentação educacional, materiais com abordagem capacitista ou exclusivamente clínica, e publicações que tratassem o estudante autista apenas como objeto de correção comportamental, sem considerar sua subjetividade e direito à aprendizagem.

A análise foi organizada em seis categorias: a) educação inclusiva e direito à escolarização; b) neurodiversidade e crítica ao paradigma do déficit; c) aprendizagem significativa e mediação pedagógica; d) barreiras no ensino médio público; e) práticas pedagógicas inclusivas para estudantes autistas; f) desafios institucionais e formação docente.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica e documental, não houve coleta direta com estudantes, professores ou famílias. Assim, não se aplica submissão a comitê de ética. Ainda assim, a pesquisa observa princípios éticos fundamentais: respeito à dignidade das pessoas autistas, valorização de sua singularidade, recusa de perspectivas patologizantes reducionistas e compromisso com justiça educacional.

### **3. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DIREITO À APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES AUTISTAS**

A educação inclusiva não se limita ao acesso físico à escola. Ela envolve o direito de todos os estudantes participarem do processo educacional com os apoios necessários para aprender e se desenvolver. No caso de estudantes autistas, esse direito inclui matrícula em classes comuns, atendimento educacional especializado quando necessário, acessibilidade pedagógica e

comunicacional, apoio à participação, combate à discriminação, valorização da singularidade e construção de práticas didáticas adequadas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que os sistemas de ensino devem garantir acesso ao ensino regular, participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino para estudantes público-alvo da educação especial. Esse ponto é decisivo: a política não se limita ao acesso. Ela inclui participação e aprendizagem. Portanto, uma escola que matricula o estudante autista, mas não lhe oferece condições reais de aprender, não cumpre plenamente o princípio inclusivo.

Maria Teresa Eglér Mantoan defende que a inclusão escolar exige transformação da escola, e não apenas adaptação do estudante ao modelo existente. Para a autora, a escola inclusiva não seleciona, não separa e não reduz o direito à educação à presença física. Ela precisa reorganizar suas práticas para acolher a diferença como constitutiva da sala de aula. Essa perspectiva é fundamental porque desloca a pergunta tradicional: em vez de questionar “como o estudante autista pode se adaptar à escola?”, deve-se perguntar “como a escola pode remover barreiras para que esse estudante aprenda?”.

Enicéia Gonçalves Mendes também contribui ao analisar a inclusão escolar como política pública que exige condições concretas de implementação. A inclusão não depende apenas de legislação; demanda formação docente, atendimento educacional especializado, suporte institucional, recursos pedagógicos, avaliação contínua e articulação entre políticas. Essa abordagem é especialmente relevante no ensino médio público, onde muitas

escolas ainda enfrentam salas numerosas, escassez de profissionais de apoio, falta de formação específica e currículos rígidos.

Rosana Glat e Márcia Denise Pletsch destacam a necessidade de superar práticas integracionistas. Na integração, o estudante é inserido na escola desde que consiga acompanhar a lógica existente. Na inclusão, a escola assume a responsabilidade de transformar práticas e eliminar barreiras. Essa diferença é essencial para compreender o caso de estudantes autistas: não basta permitir que frequentem a sala; é necessário garantir condições para que participem e aprendam.

A Lei nº 12.764/2012 fortalece esse entendimento ao estabelecer diretrizes para proteção dos direitos da pessoa com TEA, incluindo acesso à educação. A Lei Brasileira de Inclusão reforça que a educação deve ocorrer em sistema educacional inclusivo, em todos os níveis, com igualdade de oportunidades. O Decreto nº 12.686/2025, por sua vez, reafirma a necessidade de organização do sistema educacional geral para assegurar inclusão em classes comuns, com apoio à participação, permanência e aprendizagem.

Esses marcos indicam que o estudante autista tem direito a uma educação que reconheça suas necessidades sem segregá-lo. Entretanto, a efetivação desse direito exige enfrentar barreiras concretas no ensino médio: rigidez de horários, excesso de disciplinas, linguagem abstrata, avaliações padronizadas, pouca comunicação entre professores, ausência de planejamento individualizado, sobrecarga sensorial, bullying, incompreensão de comportamentos autistas e baixa articulação entre escola e família.

## **4. NEURODIVERSIDADE: DA LÓGICA DO DÉFICIT À VALORIZAÇÃO DA SINGULARIDADE**

A neurodiversidade é uma perspectiva teórica, política e ética que compreende variações neurológicas como parte da diversidade humana. O termo foi popularizado por Judy Singer no final da década de 1990 e posteriormente desenvolvido por diferentes autores e ativistas, entre eles Nick Walker. Essa perspectiva não nega que pessoas autistas possam enfrentar dificuldades ou demandar apoios, mas recusa a redução do autismo a um conjunto de déficits a serem corrigidos.

No campo educacional, a neurodiversidade desloca o olhar da normalização para o reconhecimento. O estudante autista não deve ser visto como alguém que precisa tornar-se “igual” aos demais para ser aceito. Deve ser reconhecido em sua forma própria de perceber, comunicar, aprender, organizar informações e interagir com o mundo. A escola, portanto, precisa abandonar expectativas rígidas de comportamento, comunicação e aprendizagem.

A perspectiva da neurodiversidade dialoga com a crítica ao capacitismo. O capacitismo ocorre quando se considera que existe um padrão normal de corpo, cognição, linguagem e comportamento, e que todos os sujeitos devem se aproximar desse padrão. Na escola, o capacitismo aparece quando se valoriza apenas um tipo de participação, um tipo de atenção, um tipo de comunicação, um tipo de socialização e um tipo de desempenho. Estudantes autistas podem ser considerados desinteressados, isolados, inadequados ou indisciplinados quando, na verdade, expressam formas diferentes de interação e processamento sensorial.

Uta Frith contribuiu para o estudo do autismo ao discutir aspectos cognitivos, como coerência central e processamento de detalhes. Simon Baron-Cohen desenvolveu estudos sobre cognição social e teoria da mente, embora suas abordagens também tenham sido debatidas e criticadas no campo da neurodiversidade por possíveis leituras deficitárias. Temple Grandin, pessoa autista e pesquisadora, contribuiu significativamente ao descrever experiências de pensamento visual, sensorialidade e formas diferenciadas de raciocínio. Essas contribuições ajudam a compreender que estudantes autistas podem apresentar estilos cognitivos específicos, interesses intensos, memória visual, atenção a detalhes e formas próprias de organizar conhecimento.

A neurodiversidade permite valorizar essas características como potencialidades pedagógicas. Interesses específicos, por exemplo, não devem ser vistos apenas como fixações. Podem funcionar como portas de entrada para aprendizagem significativa. Um estudante interessado em astronomia pode aprender matemática, física, leitura, escrita e história a partir desse campo. Um estudante interessado em mapas pode desenvolver competências geográficas, estatísticas e linguísticas. Um estudante interessado em tecnologia pode ser envolvido em projetos interdisciplinares.

Isso não significa reduzir o currículo aos interesses do estudante, mas utilizá-los como subsunçores, no sentido ausubeliano, isto é, como estruturas cognitivas prévias às quais novos conhecimentos podem ser relacionados. A neurodiversidade e a aprendizagem significativa, portanto, podem dialogar de modo produtivo.

## **5. APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E ESTUDANTES AUTISTAS**

A teoria da aprendizagem significativa, formulada por David Ausubel, parte da ideia de que o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o estudante já sabe. Aprender significativamente significa relacionar novos conhecimentos a conhecimentos prévios relevantes, de forma substantiva e não arbitrária. Essa perspectiva é especialmente útil para pensar práticas pedagógicas com estudantes autistas, pois valoriza repertórios prévios, interesses, formas de organização cognitiva e mediações adequadas.

Na aprendizagem mecânica, o estudante memoriza conteúdos sem compreendê-los profundamente ou sem relacioná-los a sua estrutura cognitiva. Na aprendizagem significativa, os novos conteúdos adquirem sentido porque se conectam a conceitos já existentes. Para estudantes autistas, essa conexão pode ser favorecida quando o professor identifica interesses específicos, padrões de pensamento, preferências sensoriais, linguagem mais acessível e formas de representação que facilitam a compreensão.

A aprendizagem significativa exige três condições principais. A primeira é a existência de material potencialmente significativo. Isso significa que o conteúdo deve ser organizado de modo lógico, claro e relacionável. A segunda é a presença de conhecimentos prévios relevantes. O estudante precisa ter alguma estrutura cognitiva à qual o novo conteúdo possa se vincular. A terceira é a disposição para aprender. O estudante precisa estar engajado, motivado ou minimamente aberto à relação com o conteúdo.

No caso de estudantes autistas, essas condições precisam ser cuidadosamente mediadas. Materiais potencialmente significativos podem envolver recursos visuais, mapas conceituais, esquemas,

objetos concretos, simulações, vídeos, infográficos, experiências práticas, linguagem objetiva e exemplos contextualizados. Conhecimentos prévios podem ser identificados por conversas, observação, atividades diagnósticas e diálogo com família. A disposição para aprender pode ser favorecida por previsibilidade, redução de sobrecarga sensorial, vínculo com o professor, respeito ao ritmo e uso de interesses específicos.

Lev Vigotski também oferece contribuições fundamentais ao destacar a mediação social no desenvolvimento e na aprendizagem. A aprendizagem ocorre em interação, por meio de signos, instrumentos, linguagem e relações sociais. O conceito de zona de desenvolvimento proximal ajuda a compreender que o estudante pode realizar determinadas atividades com apoio antes de realizá-las de forma autônoma. Para estudantes autistas, a mediação adequada pode envolver pistas visuais, modelagem, pares tutores, organização de etapas, comunicação alternativa, antecipação de rotinas e apoio socioemocional.

A aprendizagem significativa, articulada à perspectiva histórico-cultural, permite superar a falsa dicotomia entre individualização e socialização. O estudante autista precisa de estratégias personalizadas, mas também de participação coletiva. A escola deve oferecer apoios individualizados sem isolá-lo da turma. A personalização inclusiva deve ampliar participação, não reforçar segregação.

## **6. BARREIRAS NO ENSINO MÉDIO PÚBLICO BRASILEIRO**

O ensino médio apresenta desafios específicos para a inclusão de estudantes autistas. Em comparação com os anos iniciais, há maior

número de professores, disciplinas mais abstratas, avaliações mais complexas, menor tempo de convivência entre professor e turma, maior pressão por desempenho e preparação para exames. Essa organização pode dificultar o acompanhamento individualizado.

A primeira barreira é curricular. O currículo do ensino médio costuma ser organizado em disciplinas separadas, com conteúdos densos e ritmo acelerado. Estudantes autistas podem apresentar dificuldades quando os conteúdos são ensinados de forma abstrata, sem conexão com exemplos concretos, recursos visuais ou seus conhecimentos prévios. A aprendizagem significativa exige organização conceitual, mas muitas práticas ainda se baseiam em exposição verbal extensa e memorização.

A segunda barreira é comunicacional. Alguns estudantes autistas compreendem melhor linguagem direta, objetiva e literal. Ironias, metáforas não explicadas, comandos longos ou instruções ambíguas podem gerar confusão. A escola precisa diversificar formas de comunicação, utilizando instruções escritas, roteiros, esquemas, imagens, modelos e confirmação de compreensão.

A terceira barreira é sensorial. Ambientes escolares podem ser ruidosos, imprevisíveis e visualmente sobrecarregados. Sinais sonoros, movimentação nos corredores, iluminação forte, gritos, cheiros, toque inesperado e aglomerações podem gerar desconforto ou crises de desregulação. A escola precisa reconhecer que comportamento não é apenas disciplina; pode expressar sobrecarga sensorial.

A quarta barreira é social. Estudantes autistas podem enfrentar isolamento, bullying, incompreensão de colegas e dificuldade de

participação em trabalhos em grupo. A inclusão não depende apenas do professor, mas da cultura da turma e da escola. É necessário promover educação para convivência, respeito à diferença e combate ao capacitismo.

A quinta barreira é avaliativa. Provas longas, com enunciados ambíguos, pressão de tempo, exigência de escrita extensa e ambiente estressante podem não revelar adequadamente o conhecimento do estudante. Avaliar de forma inclusiva não significa facilitar indevidamente, mas oferecer meios diversos para demonstrar aprendizagem.

A sexta barreira é institucional. Muitos professores não recebem formação suficiente sobre TEA, neurodiversidade e práticas inclusivas. Além disso, a articulação entre docentes, coordenação pedagógica, Atendimento Educacional Especializado e família nem sempre ocorre de forma sistemática.

## **7. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA DE ESTUDANTES AUTISTAS**

### **7.1. Planejamento Pedagógico Centrado na Singularidade**

O ponto de partida é conhecer o estudante. O professor precisa compreender seus interesses, formas de comunicação, sensibilidades, habilidades, dificuldades, estratégias que funcionam e situações que geram desregulação. Esse conhecimento deve orientar o planejamento, sem reduzir o estudante ao diagnóstico.

Um instrumento útil é o Plano Educacional Individualizado ou planejamento pedagógico individualizado, elaborado com participação da equipe escolar, professores, AEE, família e, quando

possível, o próprio estudante. O plano deve indicar objetivos, apoios, estratégias, formas de avaliação e responsabilidades.

## **7.2. Uso de Organizadores Prévios**

Ausubel defende o uso de organizadores prévios para facilitar a aprendizagem significativa. No ensino médio, isso pode incluir mapas conceituais, linhas do tempo, esquemas, quadros comparativos, perguntas orientadoras, glossários e roteiros de aula. Para estudantes autistas, esses recursos oferecem previsibilidade e estrutura cognitiva.

## **7.3. Recursos Visuais e Multissensoriais**

Muitos estudantes autistas respondem bem a informações visuais. Infográficos, imagens, vídeos, mapas mentais, símbolos, tabelas, objetos concretos e simulações podem facilitar a compreensão. Recursos multissensoriais também ajudam quando respeitam preferências e sensibilidades do estudante.

## **7.4. Metodologias Ativas com Mediação Estruturada**

Metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, estudos de caso, resolução de problemas e experimentação, podem favorecer aprendizagem significativa. Contudo, para estudantes autistas, essas metodologias precisam de estrutura: objetivos claros, etapas definidas, papéis explícitos, tempo previsível, critérios de avaliação e apoio à interação.

## **7.5. Interesses Específicos Como Pontes Pedagógicas**

Interesses específicos podem ser utilizados como pontos de ancoragem para novos conteúdos. Isso aumenta motivação e conexão cognitiva. O professor pode relacionar conteúdos de matemática, física, biologia, literatura ou história a temas de interesse do estudante, sem abandonar o currículo.

## **7.6. Flexibilização Avaliativa**

A avaliação deve permitir diferentes formas de demonstrar conhecimento: prova escrita, apresentação gravada, mapa conceitual, produção visual, projeto, atividade oral mediada, relatório estruturado ou resolução prática. A flexibilização deve preservar objetivos de aprendizagem, mas diversificar meios.

## **7.7. Mediação Socioemocional**

A aprendizagem depende de segurança emocional. Estudantes autistas podem apresentar ansiedade, medo de exposição, dificuldade com mudanças e sofrimento diante de imprevisibilidade. A escola deve oferecer antecipação de rotinas, espaços de regulação, comunicação respeitosa e apoio em transições.

## **7.8. Trabalho Colaborativo com Pares**

A interação com colegas pode ser favorecida por estratégias estruturadas, como duplas orientadas, grupos com papéis definidos, tutoria entre pares e atividades cooperativas. Não se deve simplesmente colocar o estudante em grupo e esperar que ele se adapte sozinho.

## **7.9. Tecnologias Assistivas e Digitais**

Tecnologias podem apoiar organização, comunicação, leitura, escrita, planejamento e expressão. Aplicativos de rotina, leitores de texto, comunicação alternativa, agendas digitais, vídeos explicativos e plataformas adaptativas podem favorecer autonomia, desde que utilizados com mediação docente.

### **7.10. Articulação Entre Professores e AEE**

O Atendimento Educacional Especializado não deve funcionar isoladamente. Seu papel é complementar e apoiar a escolarização comum. Professores regentes e AEE precisam planejar juntos, trocar informações e avaliar avanços.

## **8. FORMAÇÃO DOCENTE E CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA**

A formação docente é uma condição indispensável para que a inclusão de estudantes autistas no ensino médio público brasileiro deixe de ser apenas uma garantia formal de matrícula e passe a constituir uma experiência efetiva de permanência, participação, aprendizagem e desenvolvimento. A escola inclusiva não se constrói apenas por força da legislação, embora os marcos legais sejam fundamentais. Ela exige mudança de concepção pedagógica, reorganização institucional, compromisso coletivo e preparação permanente dos profissionais que atuam no cotidiano escolar. Sem formação consistente, a inclusão tende a depender de improvisos, iniciativas individuais ou adaptações pontuais, o que fragiliza o direito à educação dos estudantes autistas.

No ensino médio, esse desafio torna-se ainda mais evidente. Muitos professores são especialistas em suas áreas de conhecimento, como matemática, física, química, biologia, língua portuguesa, história, geografia, sociologia, filosofia, artes ou educação física. Essa

especialização é necessária, pois o ensino médio envolve conteúdos acadêmicos mais complexos, preparação para exames externos e articulação com projetos de vida, trabalho e continuidade dos estudos. Contudo, grande parte desses docentes não recebeu, em sua formação inicial, preparação suficiente para lidar com educação especial, autismo, neurodiversidade, acessibilidade curricular, tecnologias assistivas, comunicação alternativa, desenho universal para aprendizagem ou avaliação inclusiva. O resultado é uma tensão recorrente: o professor domina o conteúdo, mas sente insegurança para torná-lo acessível a estudantes com formas distintas de aprendizagem.

Essa insegurança pode gerar diferentes reações. Alguns professores buscam alternativas, pesquisam, dialogam com a família, solicitam apoio do Atendimento Educacional Especializado e tentam adaptar suas práticas. Outros, por falta de preparo ou suporte institucional, reduzem a inclusão a medidas simplificadas, como diminuir a quantidade de questões, permitir mais tempo de prova ou deixar o estudante realizar atividades separadas. Há ainda situações em que a insegurança produz resistência, expressa em frases como “não fui formado para isso”, “não sei lidar com autismo” ou “esse aluno precisa de atendimento especializado fora da sala”. Essas manifestações não devem ser analisadas apenas como falta de sensibilidade individual, mas como sintoma de uma formação docente historicamente pouco orientada para a diversidade.

A formação docente para a inclusão de estudantes autistas precisa superar a lógica de receitas prontas. Não existe um único método aplicável a todos os estudantes autistas, porque o autismo se expressa de forma heterogênea. Alguns estudantes podem apresentar excelente memória visual e dificuldade de comunicação

oral. Outros podem ter linguagem desenvolvida, mas sofrer intensamente com ruídos, iluminação ou mudanças inesperadas. Alguns podem necessitar de apoio para organização da rotina; outros podem precisar de mediação nas interações sociais; outros podem ter interesses específicos que funcionam como importantes pontes para a aprendizagem. Portanto, formar professores não significa entregar um manual fechado de procedimentos, mas desenvolver princípios de observação, escuta, planejamento e mediação.

Entre esses princípios, a previsibilidade ocupa lugar central. Muitos estudantes autistas lidam melhor com atividades escolares quando sabem o que vai acontecer, qual será a sequência da aula, quais materiais serão utilizados, quanto tempo a atividade durará e o que se espera deles. A previsibilidade reduz ansiedade, favorece autorregulação e aumenta a participação. Na prática docente, isso pode ocorrer por meio de roteiros no quadro, agenda visual, explicitação dos objetivos da aula, antecipação de mudanças e organização clara das etapas da atividade. Para o professor, trata-se de uma estratégia simples, mas pedagogicamente potente.

Outro princípio essencial é a comunicação clara. A linguagem escolar, muitas vezes, é marcada por comandos longos, metáforas, ironias, pressupostos implícitos e instruções pouco objetivas. Estudantes autistas podem ter dificuldade para interpretar mensagens ambíguas ou socialmente subentendidas. Por isso, o professor precisa aprender a formular instruções diretas, dividir tarefas em etapas, verificar se houve compreensão e utilizar apoios visuais quando necessário. A clareza comunicacional não beneficia apenas estudantes autistas; ela melhora a aprendizagem de toda a turma, especialmente em contextos de defasagem escolar.

Os recursos visuais também são fundamentais. Mapas conceituais, esquemas, quadros comparativos, linhas do tempo, imagens, infográficos, tabelas, símbolos, exemplos resolvidos e modelos de resposta ajudam a organizar o pensamento e tornam os conteúdos mais acessíveis. Na perspectiva da aprendizagem significativa, defendida por Ausubel, esses recursos podem funcionar como organizadores prévios, permitindo que novos conhecimentos se conectem a estruturas cognitivas já existentes. Para estudantes autistas, que muitas vezes apresentam forte processamento visual ou atenção a detalhes, esses recursos podem favorecer compreensão, memorização e autonomia.

A flexibilização pedagógica é outro eixo indispensável da formação docente. Flexibilizar não significa empobrecer o currículo, retirar conteúdos essenciais ou reduzir expectativas de aprendizagem. Significa diversificar caminhos para que o estudante acesse o conhecimento e demonstre o que aprendeu. Um estudante autista pode compreender determinado conteúdo, mas ter dificuldade para expressá-lo em uma prova escrita extensa, em uma apresentação oral ou em uma atividade em grupo sem mediação. Nesse caso, a escola pode oferecer alternativas avaliativas, como mapa conceitual, produção visual, resposta estruturada, apresentação gravada, atividade prática, portfólio ou prova com enunciados mais objetivos. A finalidade é avaliar aprendizagem, não punir barreiras de comunicação ou sensorialidade.

A mediação docente também precisa considerar a sensorialidade. Muitas escolas ainda interpretam comportamentos de estudantes autistas apenas sob a ótica da disciplina. Agitação, fuga da sala, irritabilidade, recusa a participar ou silêncio prolongado podem ser lidos como desinteresse ou oposição. No entanto, em muitos casos,

esses comportamentos estão relacionados à sobrecarga sensorial, ansiedade, dificuldade de comunicação ou ausência de previsibilidade. A formação docente deve ajudar o professor a perguntar: que barreira está produzindo esse comportamento? O ambiente está muito ruidoso? A instrução foi compreendida? Houve mudança inesperada? O estudante está exposto a excesso de estímulos? Essa mudança de olhar é decisiva.

A valorização dos interesses específicos dos estudantes autistas também deve integrar a formação docente. Interesses intensos não devem ser tratados apenas como distrações ou obsessões. Eles podem funcionar como pontes pedagógicas para a construção de conhecimento. Um estudante interessado em astronomia pode ser mobilizado em conteúdos de física, matemática, geografia, história da ciência e produção textual. Um estudante interessado em mapas pode desenvolver aprendizagens em geografia, estatística, leitura de escalas e interpretação de dados. Um estudante interessado em jogos digitais pode ser envolvido em programação, lógica, narrativa, artes e matemática. O professor formado para a inclusão aprende a transformar interesse em mediação.

Entretanto, a inclusão não pode depender apenas do esforço individual do professor. É necessário formar a escola como coletivo. Uma cultura escolar inclusiva exige que gestão, coordenação pedagógica, professores, profissionais de apoio, equipe administrativa, funcionários, estudantes e famílias compartilhem responsabilidades. Quando a inclusão fica restrita a um professor sensível ou ao Atendimento Educacional Especializado, ela se torna frágil e descontínua. O estudante pode ter boa experiência em uma disciplina e exclusão em outra; pode receber apoio em um turno e

ser ignorado em outro; pode depender da boa vontade de um profissional específico. Isso não é inclusão institucionalizada.

A gestão escolar tem papel decisivo nesse processo. Cabe à direção e à coordenação criar espaços de planejamento coletivo, garantir diálogo entre professores, organizar reuniões com a família, apoiar o trabalho do AEE, acompanhar casos mais complexos, promover formação continuada e combater práticas discriminatórias. A inclusão exige liderança pedagógica. Quando a gestão trata o estudante autista como problema individual de um professor ou da família, enfraquece a responsabilidade institucional da escola.

O Atendimento Educacional Especializado também deve ser compreendido como apoio articulado à sala comum, e não como espaço paralelo de delegação da inclusão. O AEE pode colaborar na produção de materiais acessíveis, orientação aos professores, identificação de barreiras, organização de recursos, construção de estratégias de comunicação e acompanhamento do desenvolvimento do estudante. No entanto, o professor da sala comum continua responsável pelo ensino dos conteúdos curriculares. A articulação entre AEE e professores regentes é, portanto, essencial.

A cultura escolar inclusiva também precisa enfrentar o bullying, o capacitismo e a exclusão informal. Estudantes autistas no ensino médio podem sofrer piadas, isolamento, apelidos, rejeição em trabalhos em grupo, desvalorização de seus interesses ou incompreensão de seus comportamentos. A escola deve atuar preventivamente, promovendo educação para convivência, respeito à neurodiversidade, rodas de diálogo, projetos de sensibilização e regras claras contra discriminação. A inclusão não se limita à relação

professor-estudante; envolve a construção de um ambiente social seguro.

A formação docente deve incluir estudo de casos reais, pois situações concretas ajudam os professores a compreenderem a complexidade da inclusão. Casos sobre estudantes com hipersensibilidade auditiva, dificuldades de interação em grupo, ansiedade em provas, interesses específicos, crises de desregulação, comunicação literal ou resistência a mudanças permitem discutir estratégias contextualizadas. O estudo de casos evita generalizações e mostra que cada estudante exige observação pedagógica cuidadosa.

O planejamento colaborativo é outra estratégia indispensável. Professores do ensino médio costumam trabalhar de forma muito fragmentada, cada um responsável por sua disciplina. Contudo, estudantes autistas podem se beneficiar quando há alinhamento entre docentes. Se todos utilizam agendas previsíveis, combinam formas de avaliação, compartilham informações sobre estratégias eficazes e evitam sobrecarga simultânea de atividades, o estudante tem melhores condições de organização. A colaboração docente também reduz a solidão profissional, pois o professor não precisa enfrentar desafios inclusivos de forma isolada.

A observação de práticas é igualmente importante. Formações meramente expositivas, baseadas em conceitos gerais sobre autismo, podem ser insuficientes. Professores precisam observar situações de sala de aula, analisar barreiras, discutir intervenções e acompanhar resultados. A formação continuada deve ser prática, reflexiva e situada na realidade escolar. O professor aprende melhor quando consegue relacionar teoria e cotidiano.

A produção de materiais acessíveis deve integrar a rotina formativa. Professores podem aprender a elaborar roteiros de aula, enunciados objetivos, mapas conceituais, avaliações flexibilizadas, recursos visuais, quadros de rotina, glossários, textos com linguagem clara e atividades estruturadas. Esses materiais não precisam ser complexos ou caros. Muitas vezes, pequenas alterações na forma de apresentar o conteúdo produzem grande diferença na participação do estudante.

A avaliação das estratégias utilizadas também é parte da formação. A escola precisa perguntar continuamente: a adaptação funcionou? O estudante participou mais? Houve aprendizagem? A ansiedade diminuiu? A avaliação conseguiu captar o conhecimento? O recurso visual ajudou? A atividade em grupo foi realmente inclusiva? Essa postura investigativa transforma a escola em comunidade de aprendizagem profissional.

Outro elemento importante é a relação com a família. Famílias de estudantes autistas acumulam conhecimentos sobre formas de comunicação, sensibilidades, interesses, crises, rotinas e estratégias que funcionam. A escola não deve tratar a família apenas como destinatária de comunicados ou como responsável por resolver dificuldades. Deve estabelecer parceria, escuta e corresponsabilidade. Ao mesmo tempo, é necessário evitar transferir à família responsabilidades que são da escola. A inclusão é dever institucional.

A formação docente também precisa abordar a saúde mental dos estudantes autistas. O ensino médio é etapa atravessada por adolescência, pressões acadêmicas, relações sociais intensas, expectativas familiares, preparação para vestibulares e construção

de identidade. Estudantes autistas podem vivenciar ansiedade, depressão, isolamento, esgotamento sensorial e sofrimento por tentarem mascarar suas características para se adequar ao ambiente. Professores não são terapeutas, mas precisam reconhecer sinais de sofrimento e acionar a rede de apoio escolar e intersetorial quando necessário.

Além disso, a formação inclusiva deve dialogar com o desenho universal para aprendizagem. Esse referencial propõe planejar o ensino desde o início para contemplar múltiplas formas de engajamento, representação e expressão. Em vez de adaptar apenas depois que a barreira aparece, o professor já organiza aulas com diferentes linguagens, possibilidades de participação e formas de avaliação. Isso torna o ensino mais acessível para todos. O desenho universal não elimina apoios individualizados, mas reduz barreiras gerais.

É importante destacar que a construção de uma cultura escolar inclusiva não ocorre rapidamente. Trata-se de processo gradual, que envolve mudança de mentalidades, revisão de práticas, enfrentamento de preconceitos, criação de rotinas colaborativas e investimento institucional. Algumas resistências podem aparecer, especialmente quando professores se sentem sobrecarregados ou desamparados. Por isso, a formação precisa ser acompanhada de condições de trabalho. Não é justo exigir inclusão consistente sem tempo de planejamento, apoio técnico, materiais, equipe pedagógica e políticas públicas adequadas.

A inclusão também exige que o professor seja reconhecido como sujeito em formação permanente. Muitos docentes sentem culpa ou medo por não saberem como agir diante de determinadas

situações. Uma cultura inclusiva não deve culpabilizar o professor individualmente, mas oferecer condições para que aprenda, experimente, erre, reflita e melhore. A formação deve ser acolhedora e crítica ao mesmo tempo: acolhedora porque reconhece dificuldades reais; crítica porque não aceita que essas dificuldades justifiquem exclusão.

No ensino médio público brasileiro, a formação docente inclusiva precisa considerar ainda as desigualdades estruturais. Escolas com salas superlotadas, poucos recursos, falta de internet, ausência de profissionais de apoio e alta rotatividade docente enfrentam desafios concretos. Contudo, mesmo nesses contextos, práticas inclusivas podem começar por mudanças de postura pedagógica: comunicação mais clara, organização visual, previsibilidade, escuta, respeito à diferença, flexibilização avaliativa e planejamento coletivo. A inclusão exige recursos, mas também exige compromisso ético.

Assim, a formação docente e a cultura escolar inclusiva são dimensões inseparáveis. Professores formados em princípios inclusivos podem transformar práticas de sala de aula, mas precisam de uma escola que sustente essas mudanças. Uma cultura escolar inclusiva, por sua vez, depende de professores preparados para reconhecer barreiras e construir mediações. Não há inclusão verdadeira sem essa articulação.

Conclui-se que a formação docente para o trabalho com estudantes autistas no ensino médio deve ir além de informações diagnósticas sobre TEA. Ela precisa desenvolver uma nova compreensão de aprendizagem, diferença, currículo e avaliação. O professor deve aprender a observar o estudante em sua singularidade, planejar a partir de suas potencialidades, construir acessibilidade pedagógica,

valorizar interesses, respeitar sensorialidade e promover participação real. A escola, como coletivo, deve combater o capacitismo, reorganizar suas práticas e assumir a inclusão como projeto institucional.

Portanto, formar professores para a inclusão é formar a escola para a justiça educacional. Quando a cultura escolar reconhece a neurodiversidade e promove aprendizagem significativa, o estudante autista deixa de ser visto como exceção difícil de administrar e passa a ser reconhecido como sujeito de direitos, capaz de aprender, participar e contribuir com a comunidade escolar. Essa mudança beneficia não apenas estudantes autistas, mas todos os estudantes, porque torna a escola pública mais democrática, flexível, humana e comprometida com as múltiplas formas de aprender.

## **9. DISCUSSÃO**

A análise indica que a inclusão de estudantes autistas no ensino médio público brasileiro exige mais do que boa vontade, legislação ou matrícula. Exige transformação pedagógica. A escola precisa compreender que estudantes autistas não aprendem menos por serem autistas; aprendem de formas que podem não ser contempladas por práticas escolares tradicionais. Quando a escola ensina apenas por exposição verbal, avalia apenas por provas padronizadas, exige interação social espontânea e ignora sensorialidade, cria barreiras desnecessárias.

A perspectiva da neurodiversidade contribui ao deslocar o foco do déficit para a diferença. Isso não significa negar dificuldades reais, mas compreendê-las em interação com o ambiente. Um estudante

pode apresentar dificuldade de participação oral em sala, mas demonstrar profundo conhecimento por escrita, desenho, programação, mapa conceitual ou projeto prático. Se a escola reconhece apenas a fala espontânea como participação, invisibiliza sua aprendizagem.

A aprendizagem significativa oferece base pedagógica potente porque valoriza conhecimentos prévios, interesses e organização conceitual. Para estudantes autistas, interesses específicos podem ser utilizados como âncoras para novos conteúdos. A previsibilidade e os organizadores prévios favorecem segurança cognitiva. Recursos visuais e multissensoriais ampliam acesso ao conhecimento. A mediação docente transforma conteúdo escolar em experiência compreensível.

As metodologias ativas também podem contribuir, mas precisam ser planejadas com cuidado. Atividades abertas, improvisadas ou excessivamente dependentes de interação social espontânea podem gerar ansiedade. Por isso, metodologias ativas inclusivas devem ter estrutura, objetivos claros, papéis definidos e apoios.

A discussão também revela que adaptação curricular superficial é insuficiente. Reduzir conteúdo ou simplificar provas sem reorganizar a aprendizagem pode empobrecer a trajetória escolar. A inclusão deve garantir acesso ao conhecimento relevante, não apenas aprovação formal. O estudante autista tem direito ao currículo, mas esse currículo precisa ser acessível.

Outro ponto é que a escola deve superar a medicalização excessiva. O laudo pode ajudar a compreender necessidades, mas não substitui observação pedagógica. O professor não precisa

transformar-se em terapeuta, mas precisa compreender barreiras de aprendizagem e construir mediações educacionais.

A inclusão no ensino médio também precisa considerar projetos de vida, autonomia e transição para vida adulta. Estudantes autistas adolescentes enfrentam desafios ligados à identidade, socialização, futuro profissional, sexualidade, saúde mental e participação cidadã. A escola pública deve oferecer apoio para além do desempenho acadêmico.

## **10. CONCLUSÃO**

A educação inclusiva de estudantes autistas no ensino médio público brasileiro demanda uma mudança profunda na forma como a escola compreende aprendizagem, diferença e participação. A matrícula em classe comum é uma conquista importante, mas não garante, por si só, inclusão efetiva. A inclusão verdadeira exige permanência, pertencimento, aprendizagem significativa e desenvolvimento integral.

O estudo demonstrou que a perspectiva da neurodiversidade oferece contribuição essencial ao reconhecer o autismo como expressão legítima da diversidade humana. Essa abordagem não nega necessidades de apoio, mas recusa práticas que buscam normalizar o estudante autista ou apagar suas singularidades. A escola inclusiva deve acolher diferentes formas de comunicação, interação, atenção, sensorialidade e organização cognitiva.

A teoria da aprendizagem significativa, de David Ausubel, mostra que o ensino precisa dialogar com os conhecimentos prévios dos estudantes. No caso de estudantes autistas, isso implica reconhecer interesses específicos, repertórios pessoais, estilos cognitivos e

formas preferenciais de representação. Quando novos conteúdos se conectam a estruturas já existentes, a aprendizagem torna-se mais compreensível e duradoura.

As práticas pedagógicas mais promissoras envolvem planejamento individualizado, organizadores prévios, recursos visuais, metodologias ativas estruturadas, mediação socioemocional, flexibilização avaliativa, tecnologias assistivas, trabalho colaborativo e articulação entre professores, AEE e família. Essas práticas não representam privilégio, mas condições de equidade.

Conclui-se que o ensino médio público precisa superar modelos rígidos, conteudistas e homogeneizadores. A escola deve assumir a diversidade neurológica como parte de sua realidade e reorganizar seus processos pedagógicos para garantir acesso ao conhecimento. Isso exige formação docente, gestão inclusiva, recursos adequados, combate ao capacitismo e compromisso institucional com justiça educacional.

A inclusão de estudantes autistas não é responsabilidade exclusiva do professor de apoio, do AEE ou da família. É responsabilidade da escola como um todo e do sistema público de ensino. Quando a escola reconhece a neurodiversidade e promove aprendizagem significativa, ela não beneficia apenas estudantes autistas; melhora sua capacidade de ensinar todos os estudantes, pois se torna mais flexível, humana, criativa e democrática.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano, 2003.

AUSUBEL, David Paul; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARON-COHEN, Simon. **Mindblindness: an essay on autism and theory of mind**. Cambridge: MIT Press, 1995.

BARON-COHEN, Simon. **The Pattern Seekers: How Autism Drives Human Invention**. New York: Basic Books, 2020.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

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

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

FRITH, Uta. **Autism: Explaining the Enigma**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2003.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GRANDIN, Temple. **Thinking in Pictures: My Life with Autism**. New York: Vintage Books, 2006.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010.

MOREIRA, Marco Antônio. **Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares**. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NOVAK, Joseph D.; GOWIN, D. Bob. **Aprender a aprender**. Lisboa: Plátano, 1996.

PLETSCH, Márcia Denise. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, n. 81, p. 1-25, 2014.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana. Pesquisa-ação: estratégia de formação continuada de professores para favorecer a inclusão escolar. **Revista Espaço**, Rio de Janeiro, n. 33, p. 50-60, 2010.

SINGER, Judy. **Neurodiversity: The Birth of an Idea**. Lexington: Judy Singer, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

WALKER, Nick. **Neuroqueer Heresies: Notes on the Neurodiversity Paradigm, Autistic Empowerment, and Postnormal Possibilities**. Fort Worth: Autonomous Press, 2021.

WING, Lorna. The autistic spectrum. **The Lancet**, London, v. 350, n. 9093, p. 1761-1766, 1997.

---

<sup>1</sup> Mestranda em Ciências da Educação pela Christian Business School (CBS). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)