

**ENTRE O TEXTO LEGAL E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA:
ANÁLISE DAS CONDIÇÕES
DE ESCOLARIZAÇÃO DE
ALUNOS COM
TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA NO
BRASIL**

**BETWEEN LEGAL TEXT AND PEDAGOGICAL PRACTICE: ANALYSIS OF THE
CONDITIONS FOR SCHOOLING STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDER IN BRAZIL**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 21/06/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/781923171](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/781923171)

Rodrigo Coutinho Santos¹

Patrícia Cristina de Oliveira Duarte²

Geórgia Valéria Moreira Pitangueira³

Eliane Garcia da Silva⁴

Flávia Évelin Bandeira Lima Valério⁵

Marleide Bezerra de Moura⁶

Cynthia de Andrade Bachir⁷

Kênia Aparecida Limas dos Santos⁸

RESUMO

O artigo investiga os fundamentos jurídicos e pedagógicos da escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular brasileiro. Por meio de revisão narrativa da literatura especializada, cotejada com o arcabouço normativo nacional e documentos internacionais de referência, examina-se a distância que ainda separa o texto legal da prática cotidiana nas instituições de ensino. Os resultados indicam que, a despeito da robustez do ordenamento jurídico expresso na Lei n. 12.764/2012, no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146/2015) e na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, as barreiras pedagógicas, atitudinais e estruturais persistem como obstáculos à efetiva participação do aluno autista. Argumenta-se que a formação continuada de professores, a consolidação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o fortalecimento do elo entre escola, família e sociedade constituem os eixos prioritários para a superação desse distanciamento. O estudo conclui que a inclusão escolar não pode ser reduzida ao ato da matrícula, mas exige a reconfiguração das práticas institucionais à luz do reconhecimento da neurodiversidade e da dignidade humana.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Educação Inclusiva; Neurodiversidade; Formação Docente; Legislação Educacional.

ABSTRACT

The article investigates the legal and pedagogical foundations of the schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Brazilian regular education system. Through a narrative review of specialized literature, cross-referenced with national normative frameworks and international reference documents, it examines the gap that still separates the legal text from daily practice in

educational institutions. The results indicate that, despite the robustness of the legal framework expressed in Law No. 12,764/2012, the Statute of Persons with Disabilities (Law No. 13,146/2015), and the 2008 National Policy on Special Education from the Perspective of Inclusive Education, pedagogical, attitudinal, and structural barriers persist as obstacles to the effective participation of autistic students. The study concludes that school inclusion cannot be reduced to the act of enrollment, but requires the reconfiguration of institutional practices in light of the principles of neurodiversity and human dignity.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive Education; Neurodiversity; Teacher Training; Educational Legislation.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho examina o processo de escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema educacional brasileiro, com ênfase na tensão entre o ordenamento jurídico consolidado e as condições concretas de ensino que esses sujeitos encontram nas instituições. A questão articula dimensões do direito constitucional, da pedagogia, da psicologia do desenvolvimento e da política pública, o que impõe uma abordagem interdisciplinar.

A justificativa para este estudo repousa na constatação de que, embora o Brasil disponha de marcos legais avançados em matéria de educação inclusiva, a efetividade desses dispositivos ainda é heterogênea. Dados do Censo Escolar de 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em fevereiro de 2024, registraram mais de 630 mil matrículas de alunos com TEA na educação básica brasileira, um crescimento de 48% em relação ao ano anterior. O número revela

avanços no diagnóstico e no acesso, mas também impõe a obrigação de investigar se essa presença física nas escolas corresponde a uma participação pedagógica plena.

A problematização central pode ser formulada nos seguintes termos: quais são as barreiras estruturais, atitudinais e pedagógicas que impedem a tradução do direito formal em experiência educativa de qualidade para o aluno com TEA? Responder a essa pergunta exige percorrer o percurso histórico da educação especial no Brasil, os marcos legais vigentes, os desafios da formação docente, o papel do Atendimento Educacional Especializado e a função da família no processo inclusivo.

Do ponto de vista metodológico, o estudo adota a revisão narrativa da literatura como estratégia principal. Esse tipo de revisão permite integrar estudos de natureza qualitativa, quantitativa e documental (Camargo *et al.*, 2020). As fontes consultadas incluem periódicos indexados nas bases SciELO, PePSIC e Portal de Periódicos CAPES, além da legislação federal e de documentos internacionais como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (2006).

A estrutura do trabalho obedece à seguinte organização: o segundo capítulo reconstrói o contexto histórico da educação especial e a transição para o paradigma da inclusão; o terceiro analisa o arcabouço jurídico específico para a pessoa com TEA; o quarto examina os desafios pedagógicos e a formação de professores; o quinto aborda o papel do Atendimento Educacional Especializado; o sexto discute a tríade escola-família-sociedade; o sétimo trata das especificidades da escola pública; e o oitavo problematiza as tecnologias assistivas como recurso de acessibilidade.

2. PERCURSO HISTÓRICO: DA SEGREGAÇÃO À INCLUSÃO PLENA

2.1. O Modelo Segregacionista e Suas Heranças

A história da educação de pessoas com deficiência no Brasil é, em grande medida, uma história de exclusão institucionalizada. Durante a maior parte do século XX, o paradigma dominante era o da segregação: sujeitos com qualquer tipo de comprometimento cognitivo, sensorial ou comportamental eram encaminhados a instituições especializadas ou simplesmente excluídos do sistema formal de ensino. Oliveira (2016) registra que essa prática foi construída sobre teorias que tratavam a deficiência como uma condição essencialmente clínica, incompatível com os ambientes de aprendizagem coletiva.

No caso específico do autismo, o percurso histórico apresenta particularidades adicionais. A descrição clínica do transtorno remonta a Leo Kanner, que, em 1943, publicou o estudo seminal "Autistic Disturbances of Affective Contact", no qual relatou onze crianças com características específicas de isolamento social e resistência à mudança. Por décadas, o autismo foi associado a prognósticos limitadores, e os indivíduos afetados eram frequentemente institucionalizados sem qualquer perspectiva educacional sistemática (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013). Essa visão começou a ser desconstruída a partir das décadas de 1960 e 1970, quando o movimento de direitos das pessoas com deficiência ganhou força nos Estados Unidos e na Europa.

A criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 representou um passo inicial ao mencionar a educação dos "excepcionais", ainda que de forma marginal e sem instrumentos de

efetivação. Somente com a Constituição Federal de 1988 é que o direito à educação para todos, incluindo os alunos com deficiência preferencialmente na rede regular, ganhou status constitucional. Dias (2016) ressalta que esse marco jurídico alterou formalmente o eixo do debate, deslocando a questão da deficiência do campo exclusivo da medicina para o campo dos direitos humanos, sem que isso se traduzisse de imediato em transformação das práticas escolares.

2.2. A Influência dos Marcos Internacionais

O processo de transição para a educação inclusiva no Brasil foi significativamente influenciado por documentos internacionais que redimensionaram o debate sobre deficiência e aprendizagem. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos, adotada em Jomtien em 1990, estabeleceu o compromisso global com a universalização do acesso ao ensino básico, incluindo grupos historicamente marginalizados. Quatro anos depois, a Declaração de Salamanca, resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais realizada pela UNESCO com a participação de 92 países, consolidou o princípio de que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas diferenças ou dificuldades (UNESCO, 1994).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela ONU em 2006 e ratificada pelo Brasil com status de emenda constitucional em 2008, aprofundou esse compromisso, impondo ao Estado a obrigação de garantir um sistema educacional inclusivo em todos os níveis. Para Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), esses documentos internacionais funcionaram como vetores de pressão que obrigaram os sistemas nacionais a reformular suas legislações e

políticas educacionais. No Brasil, essa influência se materializou na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lançada pelo Ministério da Educação em 2008.

A transição do modelo de integração para o de inclusão plena representa uma mudança qualitativa fundamental na concepção do sujeito com deficiência. No modelo integrativo, prevalecia a lógica de que o aluno deveria se adaptar às condições já existentes na escola; na inclusão, a responsabilidade recai sobre a instituição, que deve se transformar para receber e garantir a participação de todos. Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) esclarecem que essa inversão de perspectiva implica não apenas mudanças arquitetônicas ou curriculares, mas uma reconfiguração cultural profunda da comunidade escolar.

3. O ARCABOUÇO JURÍDICO BRASILEIRO E A PROTEÇÃO DA PESSOA COM TEA

3.1. A Lei Berenice Piana e a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA

A promulgação da Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, representou um divisor de águas na trajetória jurídica do sujeito com Transtorno do Espectro Autista no Brasil. Ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, a lei conferiu a esse grupo o reconhecimento formal como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Carlotto, Danelichem e Billerbeck (2021) observam que esse reconhecimento rompeu com uma lacuna histórica no ordenamento jurídico, que tratava o autismo de forma pulverizada e sem coerência sistêmica.

No campo educacional, a Lei Berenice Piana assegura ao aluno com TEA o direito à matrícula na rede regular de ensino e, nos casos de comprovada necessidade, o direito à presença de um acompanhante especializado em sala de aula. Carlotto, Danelichem e Billerbeck (2021) pontuam que a implementação desse direito enfrenta resistências práticas, tanto em função dos custos envolvidos quanto da escassez de profissionais habilitados nas redes municipais e estaduais. Sem esse suporte individualizado, a inclusão corre o risco de se tornar uma integração forçada, onde o aluno está presente, mas não participa efetivamente.

A lei também estabelece diretrizes para o diagnóstico precoce, essencial para que as intervenções pedagógicas sejam iniciadas no momento de maior plasticidade neurológica. A literatura especializada é convergente ao indicar que intervenções realizadas nos primeiros anos de vida produzem resultados significativamente melhores do que aquelas iniciadas tardiamente. Esse dado reforça a necessidade de articulação entre os sistemas de saúde e educação, de modo que o encaminhamento para o AEE ocorra o mais cedo possível, antes mesmo da entrada na Educação Infantil (Bezerra *et al.*, 2022).

3.2. O Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Vedação à Discriminação

A Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprofundou e ampliou as garantias previstas na lei anterior. No âmbito educacional, o Estatuto é categórico ao proibir qualquer forma de discriminação no acesso às instituições de ensino, vedando expressamente a recusa de matrículas, a cobrança

de valores adicionais e a imposição de condições que dificultem o ingresso de alunos com deficiência. O texto legal tipifica como crime punível com reclusão de dois a cinco anos e multa a recusa ou o impedimento do acesso à educação da pessoa com deficiência (BRASIL, 2015).

Para Duarte *et al.* (2023), o Estatuto representa uma mudança de paradigma no tratamento jurídico da deficiência: sai-se da lógica assistencialista e paternalista e entra-se na lógica dos direitos subjetivos exigíveis. O aluno com TEA passa a ser tratado como um sujeito de direitos plenos, e a escola, como uma instituição com obrigações legais que não podem ser relativizadas por argumentos de ordem prática ou orçamentária. A severidade da sanção penal é um indicativo da importância que o legislador atribuiu à proteção desse direito.

O Estatuto também consagra o conceito de adaptações razoáveis, entendidas como as modificações e ajustes necessários que não acarretem ônus desproporcional ao sistema, mas que assegurem o pleno exercício dos direitos pela pessoa com deficiência. No contexto escolar, essa noção se traduz na obrigação de adaptar currículos, metodologias e estratégias de avaliação às necessidades individuais de cada aluno. Schmidt *et al.* (2016) alertam que a concretização das adaptações razoáveis exige que os docentes tenham conhecimento técnico sobre o TEA, o que ainda constitui uma das principais fragilidades do sistema educacional.

3.3. O Plano Nacional de Educação e as Metas para a Educação Inclusiva

A Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2014-2024, incluiu entre suas metas a universalização do atendimento educacional para alunos com deficiência na faixa etária de quatro a dezessete anos. A Meta 4 e sua estratégia 4.5 preveem a equiparação de oportunidades para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. A avaliação do cumprimento dessas metas indica avanços consistentes no acesso, mas persiste a necessidade de qualificar o tipo de atendimento oferecido ao aluno com TEA em todo o território nacional.

4. BARREIRAS PEDAGÓGICAS E A FORMAÇÃO DOCENTE

4.1. O Despreparo Como Estrutura e Não Como Exceção

A inclusão de alunos com TEA no ensino regular esbarra, de forma recorrente, na questão da formação dos professores. Pesquisas realizadas com docentes das redes pública e privada revelam que a sensação de despreparo diante da chegada de um aluno autista não é uma exceção, mas uma condição estrutural do sistema. Schmidt *et al.* (2016), em estudo que analisou a percepção de 38 professores do ensino fundamental sobre a inclusão de alunos com TEA, identificaram que o medo e a insegurança foram os sentimentos iniciais mais frequentemente relatados, decorrendo não de má vontade dos educadores, mas de uma formação inicial que dedicou espaço marginal ao estudo da neurodiversidade.

Camargo *et al.* (2020), em pesquisa realizada com 19 professores da rede pública de Pelotas/RS, investigaram as principais dificuldades enfrentadas por docentes de alunos com autismo em situação de inclusão. Os dados indicaram que os maiores desafios se

concentravam em três domínios: o manejo de comportamentos desafiadores, a comunicação com alunos não verbais ou com comunicação atípica e a elaboração de atividades que promovessem a participação real do aluno no grupo. Os autores concluíram que as formações continuadas disponíveis raramente se traduziam em mudanças práticas, pois eram oferecidas de forma descontextualizada das demandas concretas de cada escola.

A literatura é unânime ao apontar que o problema não é de ordem individual, mas de ordem sistêmica. Serra (2010) argumenta que o cotidiano escolar, marcado pela pressão por resultados, pela superlotação de turmas e pela escassez de tempo para o planejamento individualizado, cria condições que inviabilizam a adaptação pedagógica. Sem o suporte de uma equipe multiprofissional, a inclusão se converte em integração precária: o aluno está na sala, mas sua aprendizagem não é prioridade nem do ponto de vista pedagógico nem do ponto de vista institucional.

Menezes (2012) destaca que a inclusão escolar de qualidade impõe ao professor uma disposição para a revisão permanente de suas práticas, processo que só se torna viável quando há tempo institucional para o planejamento colaborativo e acesso a materiais adequados. A autora argumenta que educar um aluno com TEA é, em essência, um exercício de criatividade pedagógica que exige o abandono das certezas metodológicas tradicionais. Essa abertura só se desenvolve em ambientes escolares que valorizam a reflexão sobre a prática e a troca de experiências entre pares.

4.2. Estratégias Pedagógicas Baseadas em Evidências

A superação do despreparo docente exige não apenas mais formação, mas uma formação de qualidade diferente: baseada em evidências científicas, contextualizada na realidade da escola e acompanhada de supervisão continuada. A abordagem do *Universal Design for Learning* (UDL), ou Desenho Universal para a Aprendizagem, desenvolvida pelo Center for Applied Special Technology (CAST, 2024), tem se destacado como um referencial promissor para a reorganização das práticas pedagógicas em contextos inclusivos. Seus princípios preconizam a oferta de múltiplos meios de representação do conteúdo, de engajamento e de expressão, tornando o currículo acessível a todos os alunos desde sua concepção.

Schmidt *et al.* (2016) identificaram, em sua revisão de literatura, que práticas baseadas em evidências como o apoio visual, o reforçamento positivo, a análise aplicada do comportamento e a comunicação aumentativa e alternativa produzem resultados consistentes na melhora da participação e da aprendizagem de alunos com TEA. No entanto, essas práticas ainda são pouco conhecidas pela maioria dos professores do ensino regular. A distância entre a produção científica e a prática de sala de aula constitui um dos nós mais críticos da política de inclusão no Brasil, exigindo aproximação entre universidades e redes de ensino.

Lago (2007), em dissertação sobre autismo, ação e reflexão docente, aponta que a prática pedagógica comprometida com a inclusão real exige que o professor compreenda as bases do comportamento e da comunicação no espectro. Quando isso ocorre, estratégias que pareciam complexas se revelam acessíveis e, muitas vezes, benéficas para toda a turma. A formação continuada que parte das dificuldades concretas relatadas pelos próprios professores tem

potencial para romper o ciclo em que o despreparo alimenta a exclusão dentro da sala de aula inclusiva.

5. O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO DISPOSITIVO DE INCLUSÃO

5.1. Fundamentos e Organização do AEE

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui, no ordenamento jurídico brasileiro, o principal serviço de suporte à inclusão do aluno com deficiência na escola regular. Regulamentado pelo Decreto n. 7.611/2011, o AEE é definido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestados de forma complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Costa (2017) sublinha que o AEE não substitui a escolarização na classe comum, mas a potencializa ao oferecer ao aluno ferramentas específicas para superar as barreiras de comunicação, cognição e comportamento presentes no ambiente de ensino coletivo.

No caso dos alunos com TEA, o AEE assume funções que vão além da instrução acadêmica: inclui o desenvolvimento de habilidades de comunicação funcional para alunos não verbais, a elaboração de rotinas visuais que favorecem a previsibilidade, o ensino de habilidades sociais e o desenvolvimento de estratégias de autorregulação sensorial. Bezerra *et al.* (2022) ressaltam que essas intervenções, quando bem articuladas com o trabalho do professor regente na sala comum, produzem avanços substantivos na participação do aluno no grupo. A chave está na comunicação

sistemática entre o professor do AEE e os demais docentes, que precisa ser institucionalizada como prática regular da gestão escolar.

Duarte *et al.* (2023) reforçam que a eficácia do AEE está diretamente relacionada à disponibilidade de recursos materiais e tecnológicos adequados nas salas de recursos multifuncionais. Muitas escolas carecem de materiais básicos para a comunicação alternativa, como pranchas de comunicação, softwares específicos e materiais sensoriais. Essa escassez compromete a qualidade do atendimento e, por consequência, o aproveitamento do aluno na sala regular. O investimento público no equipamento e na manutenção das salas de recursos é, portanto, uma condição necessária, ainda que não suficiente, para a inclusão de qualidade.

5.2. O Mediador Escolar e o Plano Educacional Individualizado

Além do AEE, a figura do mediador escolar surge como um recurso fundamental para garantir a participação efetiva do aluno com TEA nas atividades da sala de aula comum. Previsto na Lei Berenice Piana para os casos de comprovada necessidade, esse profissional atua como facilitador da aprendizagem e da interação social, traduzindo as demandas do ambiente escolar para o repertório cognitivo e comunicativo do aluno. Costa (2017) alerta para o risco de que o mediador se torne uma figura de vigilância ou controle, criando uma relação de dependência que inibe a autonomia do estudante, razão pela qual sua atuação deve ser planejada com vistas à progressiva independência do aluno.

O Plano Educacional Individualizado (PEI) é outro instrumento de gestão pedagógica que tem ganhado relevância no contexto da inclusão do aluno com TEA. Costa, Schmidt e Camargo (2023)

demonstraram que a implementação do PEI aumenta significativamente o engajamento do professor regente com as necessidades do aluno com TEA, pois cria um quadro de referência partilhado que orienta as decisões cotidianas da prática pedagógica. O PEI define, de forma participativa, os objetivos de aprendizagem, as adaptações curriculares, os recursos de apoio e os indicadores de progresso para cada aluno.

O AEE desempenha um papel estratégico ao oferecer subsídios para que o professor regente consiga adaptar seus conteúdos de forma eficiente. Teodoro, Godinho e Hachimine (2016) destacam que o sucesso da inclusão no ensino fundamental depende da qualidade desse atendimento complementar no contraturno. É na sala de recursos que o aluno desenvolve habilidades de organização e comunicação que serão aplicadas na sala comum. Esse suporte técnico é o que viabiliza a autonomia do estudante em longo prazo e reduz a dependência de estratégias de manejo emergenciais.

6. A TRÍADE ESCOLA, FAMÍLIA E SOCIEDADE NA CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO

6.1. O Papel da Família no Processo de Escolarização

A família é o primeiro e mais permanente contexto de desenvolvimento da criança com TEA. Sua participação no processo de escolarização não é apenas desejável: é indispensável para o sucesso das estratégias pedagógicas adotadas. O diagnóstico de autismo gera, na maioria das famílias, um impacto emocional profundo que envolve fases de negação, luto e reconfiguração das expectativas em relação ao filho. Serra (2015) aponta que esse processo, quando não acompanhado por suporte adequado, pode

resultar em isolamento social da família e em uma postura de hiperproteção que, paradoxalmente, limita as oportunidades de desenvolvimento da criança.

O vínculo entre família e escola deve ser construído sobre bases de confiança mútua, transparência e compartilhamento de objetivos. Os pais e cuidadores detêm um conhecimento empírico sobre a criança que é insubstituível para o planejamento pedagógico: eles sabem quais estímulos provocam crises sensoriais, quais interesses podem funcionar como motivadores e quais estratégias de comunicação são mais eficazes. Duarte *et al.* (2023) demonstram que as escolas que incluem sistematicamente a família nas reuniões de planejamento do AEE e do PEI obtêm melhores resultados na participação do aluno, pois as intervenções se tornam mais coerentes com a realidade vivida fora da escola.

Camargo e Bosa (2009), em revisão crítica da literatura sobre competência social, inclusão escolar e autismo, concluíram que a inclusão escolar bem estruturada é capaz de promover ganhos significativos no desenvolvimento da competência social da criança com TEA, especialmente na capacidade de iniciar e manter interações com pares. Esses ganhos dependem, contudo, de condições que raramente estão presentes de forma simultânea: professores preparados, suporte especializado, aceitação dos colegas e envolvimento familiar consistente.

6.2. A Escola Como Agente de Transformação Cultural

A inclusão escolar não é apenas um processo pedagógico: é também um processo de transformação cultural. A escola que acolhe a diferença educa não apenas o aluno com TEA, mas toda a

comunidade escolar para uma convivência baseada no respeito à neurodiversidade. Serra (2015) destaca que o *bullying* e o isolamento social são as formas mais cruéis de exclusão que o aluno autista enfrenta dentro da escola, e que sua prevenção exige trabalho educativo sistemático com todos os alunos sobre as diferenças neurológicas e a importância da empatia.

Para Duarte *et al.* (2023), o compromisso com a inclusão precisa ser incorporado ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola de forma genuína, e não apenas como cláusula formal para atender a exigências legais. Isso significa que a escola deve reservar tempo e recursos para a formação continuada de todos os seus profissionais, para a adaptação de seus espaços físicos e para a construção de uma cultura de valorização das diferenças. A gestão escolar desempenha um papel central nesse processo, pois é ela que cria ou bloqueia as condições institucionais necessárias para que a inclusão aconteça na prática cotidiana.

7. DESAFIOS ESPECÍFICOS NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

7.1. Precariedade Estrutural e Seus Efeitos

Embora o direito à educação inclusiva seja universal, a realidade da escola pública brasileira apresenta desafios estruturais que agravam as dificuldades do processo de inclusão do aluno com TEA. A escassez de recursos financeiros, a infraestrutura precária, a superlotação das turmas e a ausência de equipes multiprofissionais são obstáculos que afetam de forma desproporcional as escolas situadas em municípios de menor porte e em regiões periféricas. Ambrosim e Ambrosim (2024) documentaram que a falta de mediadores escolares na rede pública compromete gravemente o

acompanhamento individualizado que o aluno autista necessita para participar das atividades coletivas.

Os ambientes escolares superlotados e com elevado nível de ruído representam um desafio sensorial específico para muitos alunos no espectro autista, que apresentam hipersensibilidade auditiva ou tátil. Bezerra *et al.* (2022) ressaltam que a inadequação dos espaços físicos pode ser suficiente para desencadear crises de ansiedade que inviabilizam a permanência do aluno na escola. A acessibilidade sensorial, ainda pouco contemplada nas normas de construção escolar, é uma dimensão que precisa ser incorporada aos projetos de reforma e ampliação das escolas públicas de todo o país.

A rotatividade de professores e mediadores escolares é outro fator que prejudica especialmente os alunos com TEA, dado que esses estudantes dependem fortemente da previsibilidade e da consistência nas relações interpessoais. Ambrosim e Ambrosim (2024) apontam que a precarização dos contratos de trabalho dos mediadores, frequentemente contratados por tempo determinado ou por meio de convênios com organizações sociais, é uma das causas mais relevantes dessa instabilidade. A criação de cargos efetivos para esses profissionais, por meio de concursos públicos específicos, seria uma medida estrutural necessária.

7.2. Caminhos Possíveis: Políticas e Boas Práticas

Apesar das dificuldades, a escola pública é também um espaço de resistência criativa, onde professores e gestores constroem soluções inovadoras para os desafios da inclusão. Teodoro, Godinho e Hachimine (2016) documentaram experiências bem-sucedidas em escolas municipais do interior do país, nas quais a parceria entre o

professor regente e o professor do AEE, mediada por reuniões semanais de planejamento colaborativo, produziu avanços expressivos na aprendizagem e na socialização de alunos com TEA. Esses casos evidenciam que, quando as condições mínimas de suporte são garantidas, os profissionais da escola pública são capazes de construir práticas inclusivas de qualidade.

A formação continuada em serviço, realizada dentro da escola e a partir das demandas concretas dos professores, tem se mostrado mais eficaz do que cursos desconectados da realidade escolar. Camargo *et al.* (2020) propõem um modelo de formação centrado nas necessidades reais identificadas pelos próprios professores, que combina momentos de estudo teórico com espaços de reflexão sobre a prática e de construção colaborativa de estratégias. Desenvolvido em parceria com universidades públicas, esse modelo tem potencial para se tornar uma política de Estado de abrangência nacional, superando a lógica pontual e genérica que ainda predomina nas redes de ensino.

8. TECNOLOGIAS ASSISTIVAS E COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA ESCOLA INCLUSIVA

A tecnologia assistiva constitui, no contexto da educação inclusiva, um conjunto de recursos, serviços e estratégias que visam ampliar as capacidades funcionais da pessoa com deficiência, favorecendo sua autonomia e participação social. No caso dos alunos com TEA, as tecnologias assistivas assumem relevância especial no campo da comunicação, uma vez que parte significativa desses estudantes apresenta dificuldades no uso da linguagem oral como principal meio de expressão. A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), que inclui o uso de símbolos gráficos, pranchas de comunicação,

sistemas de troca de figuras e aplicativos de voz gerada por dispositivo, tem sido amplamente documentada como recurso eficaz para ampliar a participação de alunos não verbais (Bezerra *et al.*, 2022).

Costa, Costa e Vieira Junior (2023), em estudo de caso publicado na Revista Educação Especial da UFSM, demonstraram que o uso do aplicativo SpeeCH como tecnologia assistiva não apenas ampliou o repertório comunicativo de uma criança com TEA, mas também reduziu comportamentos de frustração associados à incapacidade de se expressar verbalmente. Esse tipo de evidência reforça a importância de que as salas de recursos multifuncionais sejam equipadas com recursos tecnológicos atualizados e de que os professores do AEE recebam formação específica para seu uso no cotidiano escolar.

As rotinas visuais, representações gráficas da sequência de atividades do dia, são outro recurso de baixo custo e alto impacto para alunos com TEA. Ao antecipar o que vai acontecer, elas reduzem a ansiedade associada à imprevisibilidade e aumentam a disposição do aluno para participar das atividades. Teodoro, Godinho e Hachimine (2016) documentaram que a introdução de rotinas visuais nas salas de aula regular, associada à formação do professor regente para seu uso, produziu melhora significativa no engajamento de alunos com TEA em três turmas do ensino fundamental, com benefícios que se estenderam a todos os alunos da turma.

A pesquisa sobre tecnologia assistiva no campo do TEA ainda é considerada escassa no contexto brasileiro, especialmente no que diz respeito à avaliação da efetividade de intervenções em contextos

naturais de sala de aula. Bezerra *et al.* (2022) e Ambrosim e Ambrosim (2024) apontam a necessidade de estudos longitudinais que acompanhem o uso de recursos tecnológicos ao longo do percurso escolar. Essa lacuna evidencia a importância de fortalecer as parcerias entre universidades e redes de ensino, criando espaços de pesquisa colaborativa que contribuam para a melhoria contínua das práticas inclusivas.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Brasil reúne, paradoxalmente, dois movimentos simultâneos: o avanço normativo consistente e a persistência de barreiras práticas que limitam a efetividade das garantias legais. O ordenamento jurídico brasileiro, estruturado sobre a Constituição Federal de 1988, a Declaração de Salamanca de 1994, a Lei Berenice Piana de 2012, o Estatuto da Pessoa com Deficiência de 2015 e a Política Nacional de Educação Especial de 2008, oferece uma base sólida para a exigência do direito à educação inclusiva de qualidade. A concretização desse direito depende, no entanto, de condições que o texto legal, isoladamente, não é capaz de criar.

A formação continuada dos professores emerge, de forma recorrente na literatura consultada, como o eixo mais crítico do processo de inclusão. Não se trata apenas de oferecer mais cursos de capacitação, mas de reformular a estrutura da formação docente para incorporar, de forma sistemática, os conhecimentos sobre neurodiversidade, as estratégias pedagógicas baseadas em evidências e as habilidades colaborativas necessárias para o trabalho em equipe multiprofissional. Sem professores preparados, nenhuma

legislação será suficiente para garantir que o aluno com TEA aprenda e se sinta parte da comunidade escolar.

O Atendimento Educacional Especializado representa um dispositivo de grande potencial para a qualificação da inclusão, mas sua eficácia está condicionada à articulação com o trabalho da sala de aula regular, ao investimento em recursos materiais e tecnológicos adequados e à estabilidade das equipes de profissionais. A figura do mediador escolar precisa ser reconhecida e estruturada como cargo de carreira nas redes de ensino, com formação específica, supervisão continuada e condições de trabalho que permitam o desenvolvimento de vínculos estáveis com os alunos atendidos.

A tríade escola-família-sociedade constitui o alicerce sobre o qual a inclusão sustentável pode ser construída. A família não é apenas uma parceira desejável: é uma fonte de conhecimento insubstituível sobre a criança e um sujeito de direito no processo educativo. A sociedade precisa ser educada para a aceitação da neurodiversidade como parte integrante da condição humana, e a escola é o espaço privilegiado para o início dessa transformação cultural. Sem essa dimensão coletiva, a inclusão se reduz a um arranjo técnico frágil, susceptível a qualquer mudança de gestão ou de política pública.

O percurso aqui traçado evidencia que incluir não é apenas garantir a matrícula: é assegurar que cada aluno, com suas especificidades neurológicas, tenha acesso a um ensino que o reconheça, que invista em suas potencialidades e que lhe abra oportunidades reais de aprendizagem e convivência. Isso não é uma exigência de ordem burocrática. É uma questão de justiça que o sistema educacional

brasileiro ainda precisa aprender a responder de forma consistente e cotidiana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMBROSIM, Inês; AMBROSIM, Lucinéia. Autismo na escola pública: desafios e oportunidades. **Revista Científica Multidisciplinar**, 2024. DOI: 10.5281/zenodo.10815609. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/autismo-na-escola-publica-desafios-e-oportunidades>. Acesso em: 21 jan. 2026.

BEZERRA, Marcus Vinícius de Alencar *et al.* Inclusão de crianças com autismo na escola: uma revisão narrativa. '**RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 3, n. 12, p. e3122196, 2022. DOI: 10.47820/recima21.v3i12.2196.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011.

BRASIL. **Lei n. 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 n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 jul. 2015.

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

CAMARGO, Síglia Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. **Psicologia e Sociedade**, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009. DOI: 10.1590/S0102-71822009000100008.

CAMARGO, Síglia 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**, v. 36, e214220, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698214220. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3993/399362880102/html/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

CARLOTTO, Silvani; DANELICHEM, Marcia Regina de Assis; BILLERBECK, Grasielle Camapum. A inclusão do aluno autista na escola comum: desafios e possibilidades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 10, p. 2225-2244, out. 2021.

CAST. **Universal Design for Learning Guidelines.** Version 3.0 [graphic organizer]. Lynnfield, MA: CAST, 2024. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org>. Acesso em: 10 mar. 2026.

COSTA, Fihama Brenda Lucena da. **O processo de inclusão do aluno autista na escola regular: análise sobre as práticas pedagógicas.** 2017. 92 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Ensino Superior do Seridó, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó, 2017.

COSTA, D. S.; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280098, 2023. DOI: 10.1590/S1413-24782023280098. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/275/27574386065/html/>. Acesso em: 10 mar. 2026.

COSTA, M. S.; COSTA, V. F. G.; VIEIRA JUNIOR, N. Uso do aplicativo SpeeCH como tecnologia assistiva para uma criança com transtorno do espectro autista (TEA): um estudo de caso. **Revista Educação Especial**, v. 36, n. 1, p. 1-19, 2023. DOI: 10.5902/1984686X70474. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/70474>. Acesso em: 10 mar. 2026.

DIAS, Renan Italo Rodrigues. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **Revista EaD e Tecnologias Digitais na Educação**, v. 4, n. 6, p. 30-38, 2016.

DUARTE, Edilene Maria da Silva *et al.* Inclusão da criança com transtorno de espectro autista (TEA) na escola. **Revista Internacional de Estudos Científicos**, v. 1, n. 1, p. 166-184, 2023. DOI: 10.61571/riec.v1i1.147. Disponível em:

<https://periodicos.educacaotransversal.com.br/index.php/riec/article/view/147>. Acesso em: 10 mar. 2026.

LAGO, Mara. **Autismo na escola: ação e reflexão do professor**. 2007. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MENEZES, Adriana Rodrigues Saldanha de. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 2012. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

NUNES, Debora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, set./dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 10 mar. 2026.

OLIVEIRA, Edneio. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na escola comum: desafios e possibilidades. **Revista EaD e Tecnologias Digitais na Educação**, v. 4, n. 6, 2016.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006. Promulgada no Brasil pelo Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.

SCHMIDT, Carlo *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 17, n. 3, p. 222-235, jan./abr. 2016. DOI: 10.15348/1980-6906/psicologia.v18n1p222-235. Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1516-36872016000100017. Acesso em: 10 mar. 2026.

SERRA, Dayse Christiane G. Sobre a inclusão de alunos com autismo na escola regular: quando o campo é quem escolhe a teoria. **Revista de Psicologia da UFC**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 163-176, jul./dez. 2010.

SERRA, Dayse. Autismo, família e inclusão. **Polêmica Revista Eletrônica**, v. 15, n. 4, out./dez. 2015.

TEODORO, Grazielle Cristina; GODINHO, Maíra Cássia Santos; HACHIMINE, Aparecida Helena Ferreira. A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental. **Research, Society and Development**, v. 1, n. 2, p. 127-143, ago. 2016.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2026.

¹ Doutorando em Educação (Universidade Federal do Pará – UFPA). Mestre em Ciências da Saúde (Universidade Federal do Amapá – Unifap). Professor de Educação Física vinculado à Secretaria de Educação do Estado do Amapá (Seed-Ap). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5750-044X>

² Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Docente associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Campus de Jacarezinho. Diretora do Centro

de Letras, Comunicação e Artes (CLCA/CJ). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0209-2124>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9894421129625846>

³ Bacharel em Direito pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Especialista em Advocacia Extrajudicial pela Faculdade Legale. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2070-8958>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0963357878850702>

⁴ Mestra em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP). Pós-graduada lato sensu em Alfabetização, Educação Inclusiva e Psicopedagogia Institucional. Graduada em Licenciatura em Letras pelas Faculdades Integradas Claretianas e em Pedagogia pela Faculdade de Pinhais (FAPI). Atua como Professora Coordenadora vinculada à Rede Municipal de Educação de Rio Claro – SP. Desenvolve pesquisas nas áreas de aprendizagem, desenvolvimento humano e tecnologias educacionais. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-7466-9420>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8248707588489022>

⁵ Doutora em Ciências do Movimento Humano. Mestre em Educação Física. Especialista em Docência no Ensino Superior. Graduada em Educação Física. Docente da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7026-3354>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8954194878263990>

⁶ Advogada e Pós-Graduanda em Direito da Criança, Juventude e Idoso e em Psicopedagogia com ênfase em Práticas Inclusivas pela

FAMART. Bacharela em Direito pela Universidade Estadual da Bahia (UNEB) e Pedagoga pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Mestranda em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bacharel em Biblioteconomia (UFES) e Bacharel em Direito (Faculdade Doctum de Serra). Bibliotecária/Documentalista da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-2126-7465>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4821785513427898>

⁸ Mestranda em Ciência da Informação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bacharel em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Bibliotecária/Documentalista da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5324441930254545>