

O ESPECTRO DA DIFERENÇA NA ESCOLA PÚBLICA: UM ENSAIO TEÓRICO SOBRE A EVOLUÇÃO DE TGD PARA TEA E A EQUIDADE EDUCACIONAL

**THE SPECTRUM OF DIFFERENCE IN PUBLIC SCHOOLS: A THEORETICAL
ESSAY ON THE EVOLUTION FROM PDD TO ASD AND EDUCATIONAL
EQUITY**

Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Humanas • 16/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/784186056](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784186056)

Ana Claudia Alexandra Almeida Silva

RESUMO

Este artigo constitui um ensaio teórico e de revisão da literatura que tem por objetivo fornecer subsídios conceituais e pedagógicos para a promoção da equidade na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais da educação básica, visando amparar a reestruturação institucional de escolas municipais, com foco na rede de Delmiro Gouveia/AL. O estudo contextualiza a transição nosológica de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) para o conceito de espectro (TEA), operacionalizando-se por meio de pesquisa bibliográfica e documental baseada no método hipotético-dedutivo. A análise teórica demonstra que a promoção da equidade exige a superação do modelo médico-clínico em prol do modelo social, evidenciando que o desenvolvimento cognitivo e social do estudante com TEA depende da mediação pedagógica intencional e do abandono de receitas clínicas na docência. Conclui-se que a inclusão efetiva demanda uma engenharia institucional coordenada pela gestão escolar, que articule o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação continuada prático-reflexiva e a parceria colaborativa com as famílias. Este referencial teórico consolida-se como um instrumento para fundamentar as políticas locais e converter a garantia formal de matrícula em um espaço escolar efetivamente democrático e equitativo.

Palavras-chave: educação inclusiva; transtorno do espectro autista; equidade escolar; mediação pedagógica; gestão escolar.

ABSTRACT

This article is a theoretical and literature review essay that aims to provide conceptual and pedagogical insights for promoting equity in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the early years of basic education, with the goal of supporting the institutional restructuring of municipal schools, focusing on the

school system in Delmiro Gouveia, Alagoas. The study contextualizes the nosological transition from Pervasive Developmental Disorders (PDD) to the spectrum concept (ASD), operationalized through bibliographic and documentary research based on the hypothetical-deductive method. The theoretical analysis demonstrates that promoting equity requires moving beyond the medical-clinical model in favor of the social model, highlighting that the cognitive and social development of students with ASD depends on intentional pedagogical mediation and the abandonment of clinical prescriptions in teaching. It is concluded that effective inclusion requires institutional engineering coordinated by school administration, which integrates Specialized Educational Services (AEE), practical-reflective continuing education, and collaborative partnerships with families. This theoretical framework serves as a tool to inform local policies and transform the formal guarantee of enrollment into an effectively democratic and equitable school environment.

Keywords: inclusive education; autism spectrum disorder; school equity; pedagogical mediation; school management.

1. INTRODUÇÃO

A democratização do acesso à educação básica no cenário brasileiro contemporâneo consolidou a escola pública como um território de direitos e de acolhimento da diversidade humana. No âmbito das Ciências da Educação e, especificamente, no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, a promoção da equidade escolar apresenta-se como um dos maiores desafios teóricos e práticos enfrentados pelos sistemas de ensino. Este campo de pesquisa investiga não apenas a inserção física de estudantes com necessidades específicas na rede regular, mas a

reestruturação radical das instituições de ensino para garantir condições equitativas de permanência, participação e desenvolvimento cognitivo. Sob essa ótica, o presente artigo insere-se no debate científico sobre as barreiras e as potencialidades da inclusão escolar, focando na realidade das salas de aula regulares dos anos iniciais do ensino fundamental.

O tema central deste estudo delimita-se na revisão teórica das práticas pedagógicas e de gestão escolar voltadas à promoção da equidade na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com o intuito de fornecer subsídios científicos para amparar as ações de uma escola municipal de educação básica no município de Delmiro Gouveia, localizado no estado de Alagoas. Para fins de precisão terminológica, faz-se necessário conceituar os termos estruturantes deste trabalho. A educação inclusiva é compreendida como um paradigma que pressupõe a transformação da cultura, das políticas e das práticas escolares para atender à diversidade dos alunos como um direito inalienável (Sassaki, 1997, p. 42). A equidade educacional, por sua vez, diferencia-se da igualdade formal por pressupor o reconhecimento das diferenças individuais e a adoção de estratégias personalizadas que eliminem as barreiras ao aprendizado, garantindo igualdade de oportunidades (Unesco, 2019, p. 18).

Ademais, este artigo adota a nomenclatura contemporânea de Transtorno do Espectro Autista (TEA), caracterizado por um *continuum* de manifestações nas áreas de comunicação social e padrões restritos de comportamento, em substituição ao termo histórico Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), superando a fragmentação diagnóstica anterior.

A escolha deste tema justifica-se pela necessidade premente de investigar a distância existente entre o robusto arcabouço legal que assegura o direito à inclusão e a realidade material vivenciada no cotidiano das escolas públicas municipais. Embora a legislação brasileira garanta a matrícula incondicional e a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) (Brasil, 2008, p. 15), os educadores na linha de frente enfrentam severas limitações estruturais, pedagógicas e formativas que comprometem a qualidade do ensino.

Busca-se refletir teoricamente sobre como essas diretrizes podem subsidiar as práticas em um município do sertão alagoano, como Delmiro Gouveia, permite preencher uma lacuna na literatura científica, que frequentemente carece de reflexões aplicadas às particularidades das redes municipais de ensino do Nordeste brasileiro. Assim, esta pesquisa caracteriza-se como um ensaio teórico que busca fornecer bases científicas para o aprimoramento contínuo das políticas públicas locais de educação especial.

Diante dessas constatações e das contradições que permeiam a prática inclusiva, formula-se o problema específico desta pesquisa por meio da seguinte pergunta orientadora: Como as práticas pedagógicas e de gestão escolar podem contribuir para a promoção da equidade na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais da educação básica em uma escola municipal de Delmiro Gouveia/AL?

A partir dessa indagação central, desdobram-se subquestões que buscam investigar na literatura as concepções de inclusão e equidade, além de mapear as estratégias didáticas e de gestão

apontadas como eficazes pelos marcos teóricos e normativos contemporâneos.

Para orientar a investigação, estabeleceram-se hipóteses e pressupostos teóricos fundamentados na literatura da área. O pressuposto inicial é de que, embora a matrícula do aluno com TEA esteja legalmente assegurada, persistem limitações estruturais e formativas que reduzem a inclusão a uma inserção física passiva, comprometendo a equidade. Adicionalmente, levanta-se a hipótese de que as barreiras enfrentadas no cotidiano escolar derivam da fragmentação das ações institucionais; sem um planejamento articulado que envolva a gestão, os docentes e a família, as iniciativas de inclusão tornam-se pontuais e insuficientes. Por fim, pressupõe-se que práticas pedagógicas inclusivas, quando associadas à formação continuada dos professores e ao apoio ativo da gestão, são capazes de promover o desenvolvimento cognitivo e social efetivo do estudante no espectro.

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar como as práticas de promoção da equidade por meio da inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais da educação básica podem auxiliar uma escola pública municipal de Delmiro Gouveia/AL, identificando desafios e potencialidades para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. Para alcançar essa meta, definiram-se os seguintes objetivos específicos: I) mapear na literatura as concepções de inclusão e equidade aplicáveis ao contexto escolar; II) sistematizar as práticas pedagógicas fundamentadas em evidências voltadas a alunos com TEA; III) analisar teoricamente o papel da gestão escolar na implementação de ações inclusivas; IV) discutir os desafios inerentes à prática docente relatados pela literatura; e V)

propor um referencial estratégico que contribua ativamente para orientar a educação inclusiva na escola amparada neste município.

A metodologia adotada para responder às questões levantadas e atingir os objetivos propostos pauta-se em uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, operacionalizada por meio de pesquisa bibliográfica e documental. O método hipotético-dedutivo foi utilizado para a revisão da literatura e análise documental, permitindo confrontar as diretrizes normativas nacionais e internacionais com as teorias de aprendizagem vigentes, considerando uma escola pública municipal de Delmiro Gouveia/AL.

O artigo está estruturado em seções temáticas que refletem o encadeamento lógico-dedutivo da pesquisa. A Seção 1 contempla esta Introdução; a Seção 2 aborda as diretrizes históricas da Declaração de Salamanca para a inclusão, bem como a mais recente evolução paradigmática e nosológica que marcou a transição do diagnóstico de TGD para o conceito de TEA (espectro). A Seção 3 analisa a mediação pedagógica e as práticas docentes no espectro autista, tendo como principal referencial a teoria histórico-cultural do desenvolvimento de Vygotsky e a síntese de práticas inclusivas. A Seção 4 discute o papel da gestão escolar, da formação continuada e da articulação institucional como vetores de equidade, fundamentando-se nas contribuições prático-reflexivas e na concepção de equidade da Unesco. Por fim, apresentam-se as Conclusões na Seção 5.

Sob a ótica da relevância acadêmica e social, esta pesquisa oferece uma significativa contribuição social e jurídica. No plano social, o estudo fomenta a conscientização pública e o engajamento comunitário, desmistificando tabus associados ao autismo e

fortalecendo a parceria entre a escola e as famílias na construção de uma sociedade mais solidária. No plano jurídico-pedagógico, a pesquisa fornece subsídios práticos e científicos para que os gestores públicos e os profissionais da educação de Delmiro Gouveia/AL possam reestruturar suas ações institucionais, aprimorando as políticas locais de educação especial e garantindo que o direito constitucional à equidade educacional seja efetivamente materializado no cotidiano das salas de aula comuns.

2 A TRANSIÇÃO PARADIGMÁTICA DA INTEGRAÇÃO PARA A INCLUSÃO E A EVOLUÇÃO CONCEITUAL: DE TGD A TEA

A evolução histórica da educação especial revela um percurso marcado por profundas rupturas paradigmáticas, transitando progressivamente de modelos de segregação estrutural para propostas de efetiva inclusão escolar. No início dessa trajetória, com raízes históricas mais evidentes a partir do século XVI, a resposta social dispensada aos indivíduos com deficiência pautava-se em uma abordagem estritamente custodial, na qual o confinamento em asilos e hospitais constituía a regra (Araújo; Linhares, 2014, p. 37). Esse modelo operava sob a premissa de um forte viés médico-psicológico, estruturando a escolarização como um sistema paralelo que legitimava a exclusão sob a justificativa de assistência clínica continuada.

A insustentabilidade ética, científica e social desse isolamento impulsionou, a partir da segunda metade do século XX, o surgimento do movimento de integração escolar, cujo marco inicial remonta aos países nórdicos na década de 1960 (Mantoan, 2003, p. 41). O paradigma da integração fundamentava-se no princípio da normalização, propondo a inserção do aluno com necessidades

específicas na escola regular por meio de arranjos organizacionais específicos, como as classes especiais e as salas de recursos (Araújo; Linhares, 2014, p. 41).

Todavia, a literatura evidencia que esse modelo integrativo apresentava severas limitações conceituais, uma vez que pressupunha uma inserção apenas condicional. Sob a égide da integração, a macroestrutura escolar permanecia essencialmente inalterada, impondo ao estudante a responsabilidade de adaptar-se às exigências cognitivas e aos ritmos preestabelecidos pela instituição para que nela pudesse ser admitido e mantido (Mantoan, 2003, p. 16).

Em contraposição direta a essa rigidez, o paradigma da inclusão escolar consolida-se como uma proposta de mudança radical e sistêmica, que desloca o foco epistemológico da adaptação do indivíduo para a transformação estrutural da própria instituição de ensino. Na perspectiva inclusiva, compreende-se que a escola regular não deve promover seleções prévias, tampouco manter serviços segregados ou currículos paralelos que perpetuem a diferenciação excludente (Araújo; Linhares, 2014, p. 42). O imperativo ético passa a ser o de reestruturar a cultura e as práticas pedagógicas para acolher incondicionalmente a diversidade humana (Mantoan, 2003, p. 16).

Essa ruptura paradigmática é sustentada teoricamente pela transição do modelo médico-clínico de deficiência para o modelo social. Enquanto a abordagem clínica localiza o “problema” exclusivamente no sujeito, reduzindo-o ao seu diagnóstico, o modelo social teoriza a deficiência como o resultado do embate entre os impedimentos corporais de um indivíduo e as barreiras

arquitetônicas, atitudinais e pedagógicas historicamente impostas pela sociedade (Díaz et al., 2009, p. 12). Por conseguinte, a diferença transmuta-se de uma anomalia a ser "curada" para uma dimensão intrínseca e valorizada da subjetividade.

No âmbito político e normativo, a Declaração de Salamanca (1994) operou como o vetor internacional definitivo para a difusão global da educação inclusiva. O documento estabeleceu a premissa de que os sistemas de ensino devem contemplar as características, interesses e necessidades únicas de aprendizagem de todas as crianças, determinando que escolas comuns com orientação inclusiva representam o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias (Brasil, 1994, p. 2).

No ordenamento jurídico brasileiro, a transposição dessas diretrizes globais estruturou-se em um robusto arcabouço constitucional e infraconstitucional, consolidando o direito à inclusão. A Constituição Federal de 1988 consagrou a educação como dever do Estado (Brasil, 1988), diretriz posteriormente regulamentada por normativas como o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Esse direito foi ainda elevado materialmente com a incorporação da Convenção de Guatemala (Brasil, 2001), que criminalizou a discriminação estrutural contra pessoas com deficiência no acesso ao ensino.

Contudo, paralelamente à solidificação desse arcabouço político-legal, a efetivação da equidade pedagógica exigiu profundas revisões conceituais atreladas à evolução das ciências médicas, especialmente no que tange aos transtornos do neurodesenvolvimento. Historicamente, as diretrizes educacionais brasileiras, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial de

2008, categorizavam o público-alvo sob a nomenclatura de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) (Brasil, 2008, p. 15). Essa taxonomia, derivada de manuais diagnósticos anteriores, agrupava condições diagnósticas fragmentadas, como o autismo infantil e a síndrome de Asperger, em entidades clínicas isoladas.

A partir de 2013, com a publicação do DSM-5, e de sua posterior adoção pela CID-11, o conceito clínico de TGD foi cientificamente superado pela terminologia unificada de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O elemento central dessa mudança teórica é a formulação do conceito de “espectro”, que reconhece a existência de um *continuum* de manifestações sociocomunicativas e comportamentais. Tal perspectiva postula que, embora exista um núcleo diagnóstico compartilhado, há uma variabilidade infinita de habilidades, potencialidades e demandas de suporte, que oscilam intrinsecamente ao longo do desenvolvimento do indivíduo e em resposta ao ambiente escolar.

Sob um ponto de vista estritamente analítico e educacional, a adoção acadêmica do conceito de espectro (TEA) impõe implicações pedagógicas contundentes. Diante da singularidade e da fluidez cognitiva que caracterizam o TEA, evidencia-se como cientificamente insustentável a imposição de metodologias padronizadas ancoradas na premissa de que “um tamanho serve para todos” (Mantoan, 2003, p. 25). A literatura especializada aponta que o cenário exige adaptações curriculares fluidas e focadas não no rótulo nosológico, mas nas barreiras objetivas enfrentadas em sala de aula (Jenkins; et. al., 2003, p. 413).

Em síntese, a articulação histórica entre a consolidação ético-política da inclusão e a evolução conceitual para o diagnóstico de TEA

redefine os alicerces teóricos da escola pública contemporânea. A promoção da equidade consolida-se, portanto, como um dever de justiça social e reorganização institucional (Unesco, 2019, p. 18). É a partir da apropriação desse denso arcabouço conceitual que as redes públicas, a exemplo do cenário municipal investigado, podem fundamentar pedagogicamente suas políticas e superar a fragmentação no atendimento educacional.

3. MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA E PRÁTICAS DOCENTES NO ESPECTRO AUTISTA (TEA): SUPERANDO O IMAGINÁRIO TECNICISTA

A inserção do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na sala de aula comum impõe ao campo educacional o complexo desafio de superar o imaginário tecnicista, o qual historicamente reduziu a prática docente à aplicação mecânica de pacotes metodológicos ou a treinamentos clínicos isolados. A literatura crítica adverte que esse viés tecnicista fomenta a falsa premissa de que a atuação com alunos no espectro exigiria uma especialização clínica prévia por parte do professor regente. Tal concepção desautoriza o saber pedagógico intrínseco à docência e transfere indevidamente a responsabilidade do ensino para terapeutas externos, esvaziando o papel formador da escola.

Em contrapartida, argumenta-se teoricamente que o desenvolvimento cognitivo e social do aluno com TEA no ambiente escolar não se sustenta em intervenções de caráter clínico-reabilitador, mas sim na solidez da mediação pedagógica intencional. A fundamentação epistemológica dessa diretriz repousa na teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, que postula serem as funções psicológicas superiores – como a atenção

voluntária, a memória lógica e o pensamento abstrato – de origem eminentemente social e cultural.

Sob essa lente teórica, o aprendizado deixa de ser concebido como um processo passivo de maturação biológica para assumir a posição de motor do desenvolvimento. Esse fenômeno ocorre de forma privilegiada na zona de desenvolvimento proximal, mediante a mediação exercida por parceiros mais experientes e a apropriação de signos e instrumentos culturais. Especificamente em relação ao TEA, frequentemente caracterizado por barreiras intrínsecas na comunicação e na interação, a escola regular consolida-se como um espaço insubstituível de estimulação, no qual a convivência com os pares neurotípicos atua como um elemento mediador e socializador basilar.

Por conseguinte, a superação do modelo médico-clínico exige que a docência compreenda a sala de aula não como um anexo terapêutico para a reabilitação de déficits, mas como um território de mediação cultural e construção coletiva de significados. O “saber clínico”, embora forneça subsídios biológicos valiosos para a compreensão das especificidades do espectro, não deve colonizar o espaço pedagógico a ponto de converter o ensino em protocolos comportamentais rígidos. A equidade efetiva-se, portanto, quando o educador assume sua autoridade pedagógica, estruturando o conhecimento de modo a acolher a diversidade sem reduzir o sujeito ao seu diagnóstico.

Essa postura analítica encontra expressiva ressonância na metáfora do “caleidoscópio”, que ilustra a riqueza de uma classe inclusiva: cada estudante representa uma peça singular, indispensável para a formação de um padrão coletivo complexo e dinâmico. Observa-se

que a heterogeneidade, longe de constituir um obstáculo gerencial, converte-se em uma vantagem didática. Ao interagirem com a diferença, os alunos sem necessidades específicas aprimoram a empatia e a percepção de suas próprias limitações, enquanto os estudantes no espectro encontram modelos diversificados de comunicação e comportamento, enriquecendo exponencialmente suas vivências formativas.

Para que essa heterogeneidade resulte em equidade material, a literatura aponta a necessidade premente de adoção do princípio da flexibilização curricular aliado ao Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Destaca-se que flexibilizar o currículo não implica o empobrecimento de conteúdos acadêmicos ou a redução sistemática de objetivos, práticas que frequentemente subestimam o potencial do aluno com TEA e perpetuam uma exclusão cognitiva velada. Pelo contrário, o DUA exige a diversificação arquitetada de estratégias de ensino – como o uso de recursos visuais, táteis, a estruturação de rotinas previsíveis e a aplicação de avaliações formativas –, garantindo múltiplos meios de representação e engajamento para toda a turma.

A operacionalização dessa mediação requer, outrossim, a apropriação de Práticas Baseadas em Evidências (PBE) no âmbito educacional. Estudos demonstram que estratégias pedagógicas cientificamente estruturadas favorecem diretamente o desenvolvimento acadêmico, social e emocional de estudantes com transtornos do neurodesenvolvimento. Ferramentas como o suporte visual, a construção de histórias sociais, a análise de tarefas e o fomento à comunicação funcional conferem previsibilidade ao aluno com TEA, mitigando comportamentos disruptivos muitas vezes decorrentes de sobrecarga sensorial ou de incompreensão das

dinâmicas do ambiente normativo. O amparo científico da prática afasta o assistencialismo e confere rigor metodológico ao ato de ensinar.

Adicionalmente, a mediação pedagógica inclusiva pressupõe a estruturação de uma rede de apoio instrucional coesa, que articule intrinsecamente o professor regente e o especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE). A perspectiva do co-ensino (ou ensino colaborativo) emerge na literatura como o modelo ideal, permitindo o planejamento conjunto de adaptações sem extirpar o estudante com TEA do convívio fundamental com seus pares. A segregação em salas de recursos em caráter permanente ou a oferta exclusiva de tarefas paralelas simplificadas configuram desvios metodológicos que violam os preceitos da inclusão radical.

Em meio a essas transformações estruturais, não se pode negligenciar a dimensão da subjetividade docente. A presença de alunos com demandas complexas na escola regular frequentemente evidencia fragilidades formativas e desencadeia sentimentos de ansiedade, frustração e resistência frente ao imprevisível. Reconhecer que a inclusão tensiona a identidade profissional do professor é uma etapa fundamental para superar o imobilismo. Essa angústia intrínseca deve ser acolhida institucionalmente e canalizada para a prática reflexiva, transformando o desafio imposto pela diferença em um catalisador de investigação e inovação metodológica.

Nessa mesma direção analítica, a promoção da equidade frente ao TEA repele categoricamente a adoção da chamada “pedagogia da compaixão” ou de um facilitacionismo condescendente, o qual tende a isentar o estudante de desafios intelectuais sob a

justificativa falaciosa de protegê-lo. Disciplinar pedagogicamente e desafiar o estudante dentro de suas reais fronteiras cognitivas constitui, na verdade, um ato de respeito acadêmico essencial para a construção de sua autonomia futura. A escola inclusiva opera mediante a manutenção de altas expectativas em relação ao aprendizado, estimulando potencialidades singulares sem ignorar os níveis de suporte necessários.

Em síntese, ao se afastar do imaginário tecnicista e ancorar-se em bases epistemológicas e científicas sólidas, a mediação pedagógica redefine a identidade do educador contemporâneo como um arquiteto de contextos interativos de aprendizagem. A efetivação da inclusão do aluno com TEA transcende, desta forma, a mera aplicação de protocolos clínicos de contenção, revelando-se como um profundo exercício de intencionalidade didática, criatividade e compromisso ético com a aprendizagem equitativa.

4. GESTÃO ESCOLAR, FORMAÇÃO CONTINUADA E ARTICULAÇÃO INSTITUCIONAL COMO VETORES DE EQUIDADE FRENTE AO TEA

O conceito de equidade educacional, conforme preconizado pela literatura contemporânea, transcende a mera garantia formal de acesso à escola regular, exigindo a eliminação ativa das barreiras sistêmicas que obstaculizam o aprendizado e a participação plena de todos os estudantes (Unesco, 2019, p. 18). No contexto específico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), a promoção dessa equidade não pode ser reduzida a uma responsabilidade isolada do professor regente no interior da sala de aula. A literatura demonstra que a verdadeira inclusão demanda uma complexa engenharia institucional, estruturada de forma sistêmica, reconhecendo que o sucesso educacional é o resultado de um esforço coletivo e

coordenado, capaz de transformar profundamente a cultura e as macropolíticas da instituição de ensino (Sasaki, 1997, p. 42).

Nesse arcabouço sistêmico, a gestão escolar assume um papel de liderança catalisadora. A perspectiva analítica aponta que o corpo gestor deve afastar-se de uma administração puramente burocrática e centralizadora para atuar como um facilitador de processos democráticos, responsável por mediar conflitos, reorganizar tempos e espaços, e fomentar uma cultura de colaboração mútua. Essa liderança gerencial constitui o vetor central que viabiliza a transição de um modelo escolar focado na homogeneidade para uma instituição sensível à diversidade, na qual a diferença é epistemologicamente acolhida como um valor constitutivo, e não como um problema pedagógico a ser isolado (Díaz *et al.*, 2009, p. 45).

A efetivação dessa cultura colaborativa exige que a escola seja concebida como uma comunidade de aprendizagem coletivamente responsável pelo percurso formativo de cada indivíduo (Brasil, 1994, p. 35). Sob o paradigma da inclusão radical, argumenta-se que a responsabilidade pela escolarização do aluno com TEA deixa de ser terceirizada de forma individualizada ao professor da classe comum ou restrita ao especialista do Atendimento Educacional Especializado (AEE), passando a ser capilarizada por todo o corpo docente e administrativo. Tal corresponsabilidade institucional pressupõe o planejamento pedagógico conjunto e a superação do isolamento profissional, fatores indispensáveis para a estruturação de ambientes educacionais verdadeiramente democráticos (Mantoan, 2003, p. 35).

Para sustentar essa arquitetura colaborativa, a formação continuada dos professores consolida-se como um pilar inegociável. A literatura adverte que esse processo formativo deve ser urgentemente reorientado para além dos modelos tradicionais, que frequentemente se baseiam em cursos teóricos, massificados e distanciados da realidade das salas de aula (Garcia, 2011, p. 198). A capacitação docente voltada ao atendimento de estudantes no espectro não deve limitar-se à transmissão passiva de jargões clínicos ou à prescrição de técnicas comportamentais padronizadas. Em vez disso, a formação necessita centrar-se na reflexão crítica continuada, estimulando a investigação-ação como ferramenta legítima de aprimoramento didático e desconstrução de entraves metodológicos (Araújo; Linhares, 2014, p. 48).

Essa perspectiva prático-reflexiva fundamenta-se na premissa de que as matrizes institucionais de ensino não se transformam sem o efetivo engajamento intelectual e emocional de seus profissionais (Nóvoa, 2019, p. 7). A alteração da práxis pedagógica exige um processo permanente de sensibilização que desmistifique estigmas historicamente associados ao autismo, promovendo um espaço seguro e amparado para o compartilhamento de angústias e incertezas inerentes à docência inclusiva (Araújo; Linhares, 2014, p. 49). É exclusivamente mediante fóruns coletivos de reflexão que o corpo docente reconstrói sua identidade profissional, sentindo-se encorajado para enfrentar a complexidade imposta pela diversidade.

Adicionalmente à reestruturação formativa, a articulação intrínseca entre a sala de aula regular e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) apresenta-se como um alicerce metodológico imprescindível (Brasil, 1994, p. 30). O AEE, categorizado normativamente como uma modalidade transversal, deve operar

em estrita consonância dialógica com o planejamento do professor regente. Evidencia-se que o professor especialista do AEE precisa atuar sob a ótica do co-ensino, subsidiando a confecção de suportes visuais, a adaptação de materiais didáticos e a estruturação de vias de comunicação funcional que viabilizem a permanência cognitiva e social do aluno na classe comum, mitigando frontalmente os riscos de segregação velada (Mantoan, 2003, p. 32).

Para além do suporte pedagógico interno, a literatura aponta a necessidade de a escola inclusiva coordenar sua atuação com serviços externos, integrando contribuições intersetoriais advindas de profissionais de saúde e assistência social, tais como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais (Brasil, 1994, p. 49). Essa articulação interdisciplinar é basilar para assegurar uma abordagem multidimensional do neurodesenvolvimento. Neste ponto, ressalta-se o protagonismo da gestão escolar na facilitação desse diálogo construtivo entre a clínica e a pedagogia, zelando para que os saberes especializados sejam traduzidos em estratégias de suporte sem, contudo, descaracterizar a natureza eminentemente educativa do espaço escolar (Araújo; Linhares, 2014, p. 50).

No que tange aos vínculos socioculturais, a parceria colaborativa com as famílias configura-se como um direito inalienável e um elemento preditor de sucesso na trajetória escolar do aluno com TEA (Brasil, 1994, p. 57). Os familiares e responsáveis detêm um repertório empírico profundo acerca das singularidades, interesses e modos de autorregulação do educando. Por esse motivo, as diretrizes inclusivas postulam que a família deve ser ativamente integrada aos processos de tomada de decisão, participando do delineamento dialógico do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI). Uma comunicação institucional transparente, expurgada de tecnicismos

inacessíveis, possibilita a construção de uma confiança mútua estruturante para a continuidade do aprendizado (Brasil, 1994, p. 57).

Em uma macroescala, a promoção da equidade demanda ainda a capilarização das ações inclusivas para o tecido social circunvizinho, mobilizando a comunidade e as organizações voluntárias locais (Brasil, 1994, p. 61). O fomento de parcerias com lideranças comunitárias e equipamentos sociais atua diretamente na criação de territórios mais acolhedores e na desconstrução sistêmica de atitudes discriminatórias na sociedade. Ao adotar essa postura expansiva, a escola transcende sua função precípua de difusão de conteúdos curriculares e consolida-se como um polo dinâmico de transformação sociopolítica e garantia de cidadania.

Em síntese, a revisão sistemática do papel da gestão escolar, da formação docente continuada e da articulação interinstitucional evidencia que a inclusão do aluno com TEA não se resume a uma etapa burocrática. Ao investigar teoricamente como esses vetores de equidade podem se materializar no cotidiano de instituições públicas, de modo a fornecer referenciais conceituais e estratégicos para o amparo de redes de ensino como a do município de Delmiro Gouveia/AL, o presente estudo ratifica uma tese basilar. Fica demonstrado que a garantia legal de matrícula figura como uma premissa inaugural incontornável, a qual, se desacompanhada de uma política institucional enérgica de reestruturação pedagógica e relacional, esvazia o preceito da equidade e neutraliza o potencial emancipatório da educação pública.

5. CONCLUSÃO

A investigação teórica empreendida neste ensaio permitiu consolidar um referencial analítico robusto acerca das práticas de promoção da equidade na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais da educação básica. Ao invés de buscar uma validação empírica isolada, o estudo cumpriu o objetivo de fornecer subsídios conceituais, jurídicos e pedagógicos consistentes para amparar a reestruturação institucional de redes públicas de ensino, com foco nas particularidades de municípios como Delmiro Gouveia/AL.

Evidencia-se, desde logo, a tese central da reflexão: a equidade escolar não se materializa de forma automática com a mera garantia legal de matrícula, mas exige uma engenharia institucional intencional, capaz de converter o espaço escolar em um território efetivamente democrático.

A análise da evolução histórica e nosológica corroborou que a transição do diagnóstico de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) para o conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA) possui implicações pedagógicas contundentes e irreversíveis. A adoção da perspectiva do espectro reconhece uma variabilidade infinita de manifestações sociocomunicativas, potencialidades e demandas de suporte. Por conseguinte, a revisão bibliográfica demonstrou ser cientificamente insustentável a imposição de metodologias padronizadas ancoradas na premissa homogeneizadora de que “um tamanho serve para todos”. A inclusão plena demanda a adoção imperativa de uma pedagogia que tome a singularidade de cada aluno como o ponto de partida do planejamento escolar.

Nesse sentido, o referencial mapeado atesta que a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva perpassa pela superação definitiva do modelo médico-clínico em favor do modelo social de deficiência. Enquanto a lógica clínica reduz o estudante ao seu déficit orgânico, fomentando expectativas excludentes, o modelo social exige que o sistema educacional assuma a responsabilidade por eliminar as barreiras arquitetônicas, atitudinais e instrucionais que obstaculizam a aprendizagem plena. A diferença transfigura-se, sob essa lente teórica, de um desvio individual a ser “curado” para uma dimensão enriquecedora da subjetividade humana e do convívio coletivo.

No tocante à atuação em sala de aula, a fundamentação teórica refutou o imaginário tecnicista que condiciona a eficácia docente a um treinamento clínico especializado prévio. Apoiando-se na teoria histórico-cultural, argumenta-se que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores do estudante com TEA é impulsionado precipuamente pela mediação pedagógica intencional. O educador deve exercer sua autoridade pedagógica apropriando-se de Práticas Baseadas em Evidências (PBE) e do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), estruturando rotinas e apoios que contemplem a diversidade cognitiva sem terceirizar o ensino à área terapêutica.

Contudo, a literatura adverte que a responsabilidade pela escolarização do aluno no espectro não pode recair de forma solitária sobre o professor regente. A efetivação da equidade demanda uma corresponsabilidade institucional capitaneada estrategicamente pela gestão escolar. O corpo gestor figura como o vetor indispensável para orquestrar um ambiente inclusivo, sendo imperativo o seu afastamento de um perfil essencialmente

burocrático para assumir a mediação de processos colaborativos. A gestão deve reorganizar tempos escolares e fomentar uma cultura em que o sucesso formativo de um estudante seja percebido como um dever inalienável de toda a instituição.

Como eixo intrínseco a essa reestruturação sistêmica, evidenciou-se que a formação continuada dos professores requer uma urgente reorientação metodológica. O ensaio destaca a necessidade de superação de modelos formativos teóricos massificados, os quais se revelam estéreis diante das dinâmicas vivas da sala de aula. A capacitação do corpo docente deve assumir um perfil prático-reflexivo, estabelecendo fóruns contínuos para a desconstrução de estigmas e o acolhimento dialógico das tensões da práxis pedagógica. A inclusão real só se viabiliza quando os próprios educadores encontram um terreno institucional seguro para metamorfosear sua atuação.

Adicionalmente, a síntese teórica consolida que a articulação fluida entre a sala de aula comum, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e as famílias é o alicerce que garante materialidade à inclusão. O AEE repele a lógica de currículo paralelo ou segregação intramuros, orientando-se estritamente pela diretriz do co-ensino. De forma análoga, a integração horizontal e transparente das famílias na elaboração do Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) edifica uma rede de colaboração coesa, essencial para alinhar as estratégias de socialização e impulsionar a trajetória educacional do aluno no espectro.

Inferre-se, portanto, que a transição em prol da equidade educacional transcende a mera adequação normativa; trata-se de

uma verdadeira reforma ética e estrutural das instituições. No plano aplicado, o arcabouço conceitual sistematizado neste trabalho almeja oferecer diretrizes sólidas para que redes de ensino, como a do município de Delmiro Gouveia/AL, balizem suas políticas formativas e de gestão. Em última análise, a escola inclusiva contemporânea apenas concretizará o seu postulado de justiça cognitiva e emancipação social quando reconhecer, incondicionalmente, a singularidade como fundamento normativo de qualquer ato pedagógico legítimo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Paula Cristina Vieira; LINHARES, Tatiana Corrêa. A inclusão escolar: breve histórico e alguns apontamentos para a prática do professor. **Paidéia**, Belo Horizonte, ano 11, n. 17, p. 35-59, jul./dez. 2014.

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

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 out. 2001.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Ação Social. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Needs Educativas Especiais**. Brasília, DF: CORDE, 1994.

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

BUSCAGLIA, Leo. **Os deficientes e seus pais**: um desafio ao aconselhamento. Rio de Janeiro: Record, 1993.

CAMPBELL, Malcolm; SZALAVITZ, Maia. **Crianças extraordinárias**. São Paulo: M. Books, 2010.

DÍAZ, Félix; BORDAS, Miguel; GALVÃO, Nelma; MIRANDA, Theresinha (org.). **Educação inclusiva, deficiência e contexto social**: questões contemporâneas. Salvador: EDUFBA, 2009.

GARCIA, Walter E. (coord.) Bernardete A. Gatti - Educadora e Pesquisadora. **Perfis da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

JENKINS, Joseph R.; ANTIL, Laurence R.; WAYNE, Susan K.; e VADASY, Patricia F. How Cooperative Learning Works for Special Education and Remedial Students. **Exceptional Children**, v. 69, n. 4, p. 413-437, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, p. e84910, 2019.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Inclusão e educação:** todos, sem exceção. Relatório Global de Monitoramento da Educação. Paris: UNESCO, 2019.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.