

OS DESAFIOS DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ESCOLA REGULAR

**THE CHALLENGES OF INCLUDING STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM
DISORDER (ASD) IN REGULAR SCHOOLS**

Ciências Sociais Aplicadas • 04/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788224596](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788224596)

Edilma Bernado Duda

Ednalda Bernado Claudio

Charlline Vlândia Silva de Melo

Elisângela Bezerra Magalhães

RESUMO

O presente artigo investiga as dificuldades enfrentadas por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, à luz dos avanços da legislação brasileira em relação à educação inclusiva e dos obstáculos ainda presentes na prática escolar. O estudo visa analisar as principais barreiras encontradas no processo de inclusão desses estudantes, com ênfase nas práticas pedagógicas tradicionais e na presente necessidade de ajustes e flexibilização curricular. Trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em estudos que discutem o autismo, a educação inclusiva, a escolarização e as intervenções pedagógicas no ambiente escolar. Os resultados da pesquisa mostram que, embora o acesso dos estudantes com TEA às escolas regulares esteja amparado legalmente, sua inclusão efetiva ainda enfrenta desafios. A persistência de metodologias de ensino padronizadas e pouco flexíveis pode dificultar a participação e a aprendizagem desses estudantes, indicando a necessidade de práticas pedagógicas que considerem suas características, necessidades e diferentes formas de aprendizagem. A adaptação curricular aparece como uma alternativa relevante para favorecer o acesso aos conteúdos, a participação nas atividades e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes com TEA. Conclui-se que a inclusão escolar não deve se limitar à matrícula e à permanência física do estudante na escola, sendo imprescindível promover mudanças nas práticas pedagógicas e na organização curricular. Dessa forma, o fortalecimento de uma educação mais flexível e inclusiva revela-se fundamental para garantir a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA no ensino regular.

Palavras-chave: Autismo; Educação Inclusiva; Ensino Regular; Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article investigates the difficulties faced by students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream education, considering the advances in Brazilian legislation regarding inclusive education and the obstacles that still persist in school practices. The study aims to analyze the main barriers encountered in the inclusion process of these students, with an emphasis on traditional pedagogical practices and the need for curricular adjustments and flexibility. This is a bibliographic study based on research addressing autism, inclusive education, schooling, and pedagogical interventions in the school environment. The findings indicate that, although access to mainstream schools for students with ASD is legally guaranteed, their effective inclusion still faces significant challenges. The persistence of standardized and inflexible teaching methodologies may hinder these students' participation and learning, highlighting the need for pedagogical practices that take into account their characteristics, needs, and different ways of learning. Curriculum adaptation emerges as a relevant strategy to facilitate access to content, participation in activities, and the development of the potential of students with ASD. It is concluded that school inclusion should not be limited to enrollment and the student's physical presence at school; rather, it is essential to promote changes in pedagogical practices and curriculum organization. Therefore, strengthening a more flexible and inclusive educational approach is fundamental to ensuring the participation and learning of students with ASD in mainstream education.

Keywords: Autism; Inclusive Education; Mainstream Education; Pedagogical Practices.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um princípio central da educação contemporânea, alicerçado no direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência e à aprendizagem no espaço escolar. No Brasil, avanços legislativos relacionados à inclusão educacional ampliaram a presença de estudantes com deficiência e com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares. Esse processo foi consolidado pela Constituição Federal de 1988, que garante o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino; pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei nº 9.394/1996), que define a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular e prevê currículos, métodos, técnicas e recursos específicos às necessidades dos estudantes; pela Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e reconheceu a pessoa como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais; e pela Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Lei nº 13.146/2015), que ratificou o direito a um sistema educacional inclusivo, com acessibilidade, adaptações razoáveis, recursos de apoio e condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem.

Todavia, a garantia da matrícula não implica, por si só, que o processo de inclusão ocorra de maneira efetiva, uma vez que ainda são observadas barreiras relacionadas às práticas pedagógicas, à organização curricular e às condições oferecidas no cotidiano escolar. O TEA caracteriza-se por particularidades relativas à comunicação, à interação social e aos padrões de comportamento, manifestando diferentes níveis de suporte e formas de apresentação entre os indivíduos. Conforme assinalam Faria e Borba (2024), a compreensão do autismo deve abranger sua diversidade, evitando generalizações e reconhecendo que cada estudante possui

características e necessidades próprias. No contexto educacional, essa diversidade implica que a escola esteja preparada para implementar estratégias que favoreçam a participação e a aprendizagem, atendendo às especificidades de cada estudante.

A presença de estudantes com TEA no ensino regular representa, portanto, um avanço relevante na perspectiva da educação inclusiva, mas também revela desafios para a organização das práticas escolares. Entre esses desafios, sobressaem a persistência de práticas pedagógicas tradicionais e a reduzida flexibilização curricular. Estudos indicam que os processos de escolarização de estudantes com TEA ainda são marcados por currículos orientados por uma perspectiva tradicional e por poucas ou quase nenhuma adequação curriculares (Firmino; Mesquita; Rodrigues, 2022).

Quando as práticas pedagógicas não se flexibilizam em função das necessidades de aprendizagem dos estudantes, surgem dificuldades para favorecer sua participação e aprendizagem no contexto escolar. Nesse sentido, Mantoan (2003) ressalta a necessidade de conceber a inclusão como uma transformação da própria escola, e não apenas como a inserção de estudantes considerados diferentes em uma estrutura que permanece inalterada.

A perspectiva inclusiva exige repensar as práticas pedagógicas e criar condições para que a diversidade seja contemplada no processo educativo. Assim, a escola regular deve desenvolver configurações de organização do ensino que permitam a participação de todos os estudantes, respeitando seus diferentes ritmos, características e modos de aprendizagem.

A adaptação e a flexibilização curricular desempenham papel relevante nesse processo. A adequação de atividades, recursos pedagógicos, estratégias de ensino e instrumentos de avaliação possibilita diferentes formas de acesso aos conteúdos escolares, sem retirar do estudante com TEA o direito de participar do currículo comum. As pesquisas sobre intervenções no ambiente escolar e escolarização inclusiva ressaltam a importância de práticas planejadas e de acompanhamento contínuo, de modo que as estratégias pedagógicas sejam ajustadas às necessidades apresentadas pelos estudantes (Tognette; Santos; Silva, 2023).

Essa compreensão também dialoga com as contribuições de Morin (2001), para quem é necessário repensar a educação a partir de uma perspectiva que considere a complexidade do sujeito e ultrapasse formas fragmentadas de compreender o processo educativo. No contexto da inclusão, isso significa reconhecer que os estudantes não aprendem de maneira homogênea e que a escola precisa estar aberta à construção de diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem. Estudos como os de Silva (2009), Mota e Freire (2024) e Silveira, Santos e Stascxak (2021) também demonstram que a escolarização de estudantes com TEA envolve aspectos que superam a dimensão pedagógica, exigindo a participação articulada da escola, da família e dos profissionais envolvidos no acompanhamento do estudante.

Dessa forma, compreender as dificuldades encontradas no ensino regular torna-se fundamental para identificar barreiras e formular possibilidades que contribuam para uma educação verdadeiramente inclusiva. Diante desse contexto, essas pesquisas têm como objetivo investigar as dificuldades enfrentadas por estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular,

com ênfase nas práticas pedagógicas tradicionais e na necessidade de adaptação e flexibilização curricular.

Busca-se analisar de que maneira a organização do ensino pode favorecer ou dificultar a participação e a aprendizagem desses estudantes, considerando os avanços da educação inclusiva e os desafios ainda presentes na realidade escolar. A relevância deste estudo reside na necessidade de ampliar as discussões sobre a inclusão de estudantes com TEA para além do acesso à escola. Garantir a inclusão significa proporcionar condições para que esses estudantes participem das atividades, tenham acesso ao conhecimento e desenvolvam suas potencialidades. Nesse sentido, debater as dificuldades presentes no ensino regular pode contribuir para o fortalecimento de práticas pedagógicas mais flexíveis e para a construção de uma escola que reconheça e valorize a diversidade como parte fundamental do processo educativo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Educação Inclusiva

Ao longo da trajetória da educação, diferentes perspectivas nortearam o atendimento às pessoas com deficiência no contexto escolar. Ao longo da história educativa, diversas abordagens orientaram a forma de atender estudantes com deficiência nas escolas. Entre essas abordagens, destacam-se os modelos de integração e de inclusão, que correspondem a diferentes etapas na evolução das políticas públicas e das práticas educacionais. Dentre elas, sobressaem-se os modelos de integração e de inclusão, representando fases distintas na evolução das políticas públicas e nas práticas pedagógicas. Embora ambos tenham como propósito

assegurar o acesso à educação, esses conceitos distinguem-se pela maneira como compreendem a participação dos estudantes e a responsabilidade da escola diante da diversidade humana. Se bem que ambos visam garantir o acesso ao ensino, os termos divergem quanto à compreensão da participação discente e ao papel que cabe à escola frente à diversidade humana.

Segundo Mantoan (2003), embora os termos integração e inclusão sejam frequentemente empregados como equivalentes, eles apresentam concepções distintas no âmbito educacional. Conforme Mantoan (2003), apesar de os vocábulos integração e inclusão serem muitas vezes usados como sinônimos, eles encerram concepções educacionais diferentes. A integração escolar caracteriza-se pela inserção do estudante com deficiência na escola regular, desde que ele seja capaz de adaptar-se às regras, ao currículo e às práticas pedagógicas já estabelecidas pela instituição. A integração escolar define-se pela colocação do aluno com deficiência na escola regular contanto que este consiga ajustar-se às normas, ao currículo e às práticas pedagógicas vigentes na instituição.

Nesse cenário, pode-se considerar que a responsabilidade pelo processo de adaptação tende a recair predominantemente sobre o próprio estudante, que precisaria desenvolver habilidades para atender às demandas do ensino comum. Nesse contexto, a responsabilidade pela adaptação costuma recair majoritariamente sobre o estudante, exigindo dele o desenvolvimento de competências para suprir as exigências do ensino regular. Diante de possíveis dificuldades nesse processo de adaptação, poderia ocorrer o encaminhamento do aluno para atendimentos ou classes especializadas. Quando surgem dificuldades de adaptação, torna-se

comum o encaminhamento do aluno para serviços ou turmas especializadas.

A educação inclusiva representa um modelo educacional contemporâneo alicerçado na perspectiva dos direitos humanos, articulando igualdade e diferença como valores indissociáveis. A educação inclusiva configura-se como um paradigma contemporâneo, fundamentado na perspectiva dos direitos humanos e na articulação inseparável entre igualdade e diferença. Essa concepção ultrapassa a noção de equidade meramente formal ao considerar historicamente os processos de produção da exclusão no âmbito interno e externo da escola (Brasil, 2008). Essa visão vai além de uma equidade apenas formal ao analisar, historicamente, os mecanismos que geram exclusão tanto no interior quanto no exterior da escola (Brasil, 2008).

Em contraste com abordagens precedentes voltadas à integração ou à educação especial em regime de segregação, a educação inclusiva assegura que todas as pessoas são capazes de aprender e que cada indivíduo apresenta particularidades, interesses, competências e demandas de aprendizagem singulares, demandando que os obstáculos à participação e à construção do conhecimento sejam eliminados de maneira sistemática. Em oposição às abordagens anteriores, centradas na integração ou na educação especial segregada, à educação inclusiva afirma a capacidade universal de aprendizagem e reconhece as singularidades de interesses, habilidades e necessidades de cada pessoa, exigindo a remoção sistemática dos entraves à participação e à aprendizagem.

Entendemos que a inclusão escolar constitui uma transformação

significativa na maneira de conceber a educação, exigindo a superação de práticas pedagógicas convencionais que fragmentam o conhecimento e categorizam os estudantes de forma excludente. Considera-se que a inclusão escolar representa uma mudança substancial na concepção educativa, implicando a ruptura com práticas pedagógicas tradicionais que compartimentam saberes e classificam os alunos de modo excludente.

O modelo educacional estruturado em disciplinas é baseado em uma perspectiva reducionista tende a compartimentar os saberes e os sujeitos, dificultando a construção de um ambiente educacional que valorize a diversidade e reconheça as diferentes formas de aprendizagem. O modelo disciplinar, de viés reducionista, tende a segregar conteúdos e sujeitos, obstaculizando a edificação de um ambiente escolar que valorize a diversidade e reconheça múltiplas maneiras de aprender.

Nessa concepção, (Mantoan, 2003, p. 17) afirma que "na perspectiva de o 'especial da educação', a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula". Nesse sentido, Mantoan (2003, p. 17) sustenta que "na perspectiva do 'especial da educação', a inclusão é uma provocação, cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino das escolas, atingindo todos os alunos que fracassam em suas salas de aula".

Gomes e Scatolin (2020) destacam que a inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental para ampliar as oportunidades de participação na sociedade e favorecer o desenvolvimento de sua autonomia. Gomes e Scatolin (2020) salientam que a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro

Autista (TEA) é crucial para ampliar suas oportunidades de participação social e para promover o desenvolvimento de autonomia.

Diante de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e exigente, a inserção desses indivíduos nos diferentes espaços sociais, educacionais e econômicos desde cedo contribui para o desenvolvimento de suas habilidades e potencialidades, favorecendo sua inclusão e participação social. Num mercado de trabalho crescente em competitividade e exigência, a presença precoce desses indivíduos em espaços sociais, educacionais e econômicos ajuda a desenvolver suas competências e potencialidades, fortalecendo sua inclusão e participação social.

Assim, a inclusão não deve ser compreendida apenas como uma proposta voltada aos estudantes com deficiência, mas como um processo de transformação da escola, capaz de promover melhorias no ensino para todos. Desse modo, a inclusão não deve ser vista exclusivamente como uma ação dirigida aos alunos com deficiência, mas como um processo transformador da escola, apto a aprimorar o ensino para toda a comunidade escolar. Portanto, a educação inclusiva amplia o compromisso da instituição escolar com a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a garantia de oportunidades de aprendizagem, contribuindo para a construção de um ambiente educacional mais democrático, participativo e equitativo. Assim, a educação inclusiva amplia o compromisso institucional com a valorização da diversidade, o respeito às diferenças e a oferta de oportunidades de aprendizagem, colaborando para a formação de um ambiente escolar mais democrático, participativo e justo.

Nesse cenário, a educação inclusiva defende a reorganização das práticas pedagógicas e do currículo, fundamentando-se na articulação dos conhecimentos, na colaboração e no respeito às diferenças. Nesse panorama, a educação inclusiva advoga pela reestruturação das práticas pedagógicas e do currículo, apoiando-se na integração dos saberes, na cooperação e no reconhecimento das diferenças. Em vez de compreender a diversidade como um obstáculo ao processo de ensino e aprendizagem, a escola inclusiva passa a reconhecê-la como um elemento essencial para o desenvolvimento educacional e para a convivência democrática.

Ao invés de encarar a diversidade como barreira ao ensino e à aprendizagem, a escola inclusiva a considera componente fundamental para o desenvolvimento educativo e para a convivência democrática. Essa concepção rompe com a lógica da segregação, que historicamente diferenciou estudantes considerados "normais" daqueles identificados como "deficientes", propondo uma educação que assegure igualdade de direitos, oportunidades e participação a todos.

Essa abordagem rompe com a lógica segregacionista que, historicamente, separou alunos tidos como "normais" daqueles rotulados como "deficientes", propondo uma educação que garanta igualdade de direitos, oportunidades e participação a todos. Além das mudanças estruturais nas instituições de ensino, a inclusão requer uma transformação nas concepções e nas práticas dos profissionais da educação. Para além das alterações estruturais nas escolas, a inclusão demanda uma revisão das concepções e das práticas dos profissionais da educação. Os docentes são chamados a adotar metodologias mais flexíveis, colaborativas e contextualizadas, capazes de responder às necessidades específicas de cada

estudante, sem perder de vista a dimensão coletiva do processo educativo.

Os professores são convocados a empregar metodologias mais flexíveis, cooperativas e contextualizadas, aptas a atender às necessidades singulares de cada aluno, sem descuidar da dimensão coletiva do processo educativo. Assim, o ensino deixa de priorizar a padronização e passa a reconhecer e valorizar as singularidades de cada indivíduo. Desse modo, o ensino abandona a priorização da padronização para reconhecer e valorizar as singularidades individuais.

Dessa forma, a construção de uma escola efetivamente inclusiva demanda a revisão do currículo, das estratégias metodológicas, dos processos avaliativos e das relações estabelecidas no espaço escolar. Portanto, erguer uma escola verdadeiramente inclusiva exige revisar o currículo, as estratégias metodológicas, os procedimentos avaliativos e as relações no contexto escolar. Somente por meio de uma educação orientada pelos princípios da cidadania, da equidade e do respeito à diversidade será possível assegurar a participação de todos os estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa, acessível e livre de preconceitos e práticas discriminatórias. Só mediante uma educação guiada pelos princípios da cidadania, equidade e respeito à diversidade será viável garantir a participação de todos os estudantes, promovendo uma aprendizagem significativa, acessível e isenta de preconceitos e discriminações.

Nessa perspectiva, torna-se indispensável compreender que as mudanças institucionais e as mudanças nas formas de pensar são processos interdependentes, como destaca Morin (2001). Nessa ótica, é imprescindível reconhecer que as transformações

institucionais e as mudanças de mentalidade são processos interligados, conforme ressalta Morin (2001). "Para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições." "Para reformar a instituição, é preciso reformar as mentalidades, mas não se pode reformar as mentalidades sem antes reformar as instituições."

2.2. O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do desenvolvimento neurológico marcada por dificuldades permanentes na comunicação e na interação social, além da presença de comportamentos, interesses e atividades restritos e repetitivos (*American Psychiatric Association*, 2014). Esses sinais costumam surgir nos primeiros anos de vida e podem comprometer o desenvolvimento e a participação do indivíduo em diferentes contextos sociais. Com o avanço das investigações científicas, a compreensão acerca do TEA passou por mudanças significativas ao longo do tempo.

Os estudos desenvolvidos ofereceram uma visão mais abrangente sobre suas características, formas de manifestação e possíveis fatores relacionados à sua ocorrência, contribuindo para a evolução do seu conceito. Nesse contexto, Silva (2009) ressalta que o conceito foi modificando-se com o passar do tempo, visto que as pesquisas foram desvelando suas inúmeras naturezas, níveis de intensidade e causas diversas, incluindo hipóteses de origem orgânica, neurológica, biológica, perinatal, fatores genéticos, dentre outras. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) classifica o TEA em três níveis de suporte, definidos de acordo com a intensidade do auxílio necessário para que a pessoa execute suas

atividades cotidianas, estabeleça comunicação e participe das interações sociais. Essa classificação permite um planejamento mais eficaz das estratégias de intervenção, facilitando a oferta de um acompanhamento individualizado e compatível com as necessidades específicas de cada indivíduo. As pessoas classificadas no nível I de suporte (autismo leve) geralmente mantêm autonomia na realização de suas atividades diárias e, em muitos casos, podem não reconhecer que possuem a condição, uma vez que suas características apresentam-se de maneira mais discreta e, por vezes, são mascaradas de forma inconsciente.

Além disso, indivíduos com TEA nível I costumam preferir rotinas, resistindo a mudanças e exibindo um padrão de pensamento mais rígido. Já no nível II de suporte (autismo moderado), as manifestações do TEA tornam-se mais evidentes, exigindo auxílio substancial para a realização de atividades cotidianas, como alimentar-se, vestir-se e realizar a higiene pessoal, além do acompanhamento por meio de intervenções terapêuticas. Em geral, o diagnóstico ocorre ainda na infância, devido aos atrasos no desenvolvimento da linguagem, às dificuldades na comunicação e aos prejuízos nas interações sociais.

Nessa classificação, os padrões de comportamento restritos e repetitivos tendem a apresentar maior intensidade e frequência. Entretanto, quando recebem o suporte adequado, esses indivíduos podem ampliar sua autonomia e alcançar um funcionamento satisfatório em diferentes aspectos da vida diária. Enquanto no nível III de suporte (autismo severo), considerado a forma que apresenta maior necessidade de assistência, as pessoas com TEA requerem suporte contínuo e intensivo para auxiliar-se nas atividades do cotidiano.

Alguns indivíduos podem apresentar ausência de comunicação verbal, maior tendência ao isolamento e forte apego a determinados interesses ou objetos específicos. Em situações de ansiedade, sobrecarga ou estresse, podem manifestar comportamentos agressivos direcionados a si mesmos ou a outras pessoas. Mesmo com acompanhamento terapêutico especializado, podem apresentar limitações significativas na independência e necessitar de auxílio permanente, podendo, em alguns casos, exigir medidas de apoio no âmbito jurídico. A Lei nº 12.764/2012, responsável por instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, estabelece, no artigo 1º, § 2º, que os indivíduos com TEA sejam reconhecidos como pessoas com deficiência para todos os fins legais. Essa regulamentação garante o acesso aos direitos destinados às pessoas com deficiência, sobretudo no que diz respeito à educação, à saúde e à participação social. De acordo com Mota e Freire (2024), a escola desempenha um papel fundamental no processo de investigação diagnóstica, pois constitui um dos primeiros espaços em que a criança experimenta interações sociais fora do contexto familiar. Nesse ambiente, podem ser observadas dificuldades mais acentuadas relacionadas à compreensão e ao cumprimento das normas de convivência social, aspecto que pode representar um desafio significativo para crianças com TEA. Oliveira et al. (2014) afirmam que, para que a aprendizagem escolar se efetive, é fundamental promover mudanças que atendam às necessidades dos estudantes com TEA, reconhecendo e valorizando suas singularidades.

Dessa forma, torna-se possível construir uma nova perspectiva educacional, voltada ao desenvolvimento integral de todos os alunos, independentemente de suas dificuldades, potencialidades, deficiências, condições socioeconômicas ou culturais. Segundo as

autoras, o ensino deve ser planejado com base nas competências, nos interesses, nos conhecimentos prévios e nas habilidades de cada estudante.

Assim, as características sensoriais, intelectuais, físicas, motoras ou comportamentais não devem ser vistas como impedimentos ao processo de ensino e aprendizagem. Pelo contrário, as atividades e estratégias pedagógicas devem ser organizadas em diferentes níveis de complexidade, considerando o ritmo e o tempo de aprendizagem de cada aluno. Também é importante utilizar recursos pedagógicos diversificados, materiais didáticos adaptados e tecnologias assistivas, de modo a facilitar a participação e a aprendizagem de todos (Oliveira et al., 2014).

Nesse contexto, Silveira, Silva e Stascxak (2021) destacam que, à medida que cresce o número de matrículas de estudantes com TEA, também se ampliam as preocupações relacionadas à oferta de uma educação de qualidade, capaz de atender às necessidades desses alunos, garantir o acesso ao currículo e promover as adaptações necessárias para uma inclusão efetiva. As autoras ressaltam, ainda, a importância de planejar as atividades pedagógicas de modo a incorporar práticas lúdicas, como jogos e brincadeiras, tornando o processo de ensino mais atrativo e contribuindo para a construção de um ambiente escolar favorável à socialização.

A disponibilização de serviços compatíveis com as necessidades dos estudantes não acompanha o aumento do número de matrículas, o que dificulta a permanência desses alunos no ambiente escolar e compromete a qualidade da educação ofertada. Santos et al. (2020) reconhecem os progressos alcançados na legislação voltada à inclusão, porém enfatizam a importância da ampliação do

Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os autores defendem que a atuação do poder público ainda se mostra insuficiente para estabelecer uma estrutura capaz de atender, de forma adequada, às necessidades dos estudantes com TEA.

3. METODOLOGIA

A metodologia científica é fundamental na concepção de pesquisas acadêmicas, pois orienta as etapas e os procedimentos empregados para investigar um fenômeno ou uma questão de estudo. Dentro desse contexto, a perspectiva qualitativa prioriza a compreensão aprofundada dos fenômenos sociais e educacionais, valorizando os sentidos, significados e interpretações formados pelos sujeitos com base em suas experiências e no contexto em que estão inseridos (Gatti e André, 2011).

Por isso, a metodologia qualitativa mostra-se apropriada para pesquisas que almejam analisar opiniões, práticas, desafios e vivências relacionadas a um determinado objeto de investigação. Na área da educação, essa linha possibilita apreender, por exemplo, as dificuldades enfrentadas por estudantes com Transtorno do Espectro Autista, as estratégias que professores adotam e os entraves que tornam difícil a efetivação da inclusão escolar. Este estudo constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza exploratória, elaborada a partir do levantamento e da análise de artigos científicos que trabalham os desafios relativos à inclusão de estudantes com TEA no ensino regular.

A pesquisa bibliográfica baseia-se na utilização de materiais já publicados, sobretudo livros e artigos científicos, como fontes para o

levantamento e a análise do conhecimento sobre o tema investigado, permitindo o contato com distintas perspectivas teóricas e contribuições científicas (Gil, 2017). Após o levantamento das publicações, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos dos estudos localizados. Em seguida, foram examinados integralmente aqueles que se relacionavam com o tema e atendiam aos critérios previamente estabelecidos. A interpretação dos dados ocorreu de forma qualitativa, considerando os tópicos que se mostraram recorrentes nos artigos selecionados.

Os resultados foram organizados nas seguintes categorias temáticas: prática docente; adaptação curricular e estratégias de ensino; acessibilidade e recursos educacionais; interação social e participação dos estudantes; barreiras atitudinais; e implementação das políticas públicas de inclusão. Essa sistematização permitiu identificar convergências e divergências entre os estudos, contribuindo para a compreensão dos principais desafios enfrentados no processo de inclusão de estudantes com TEA na escola regular.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir da avaliação dos estudos selecionados, foram delineadas categorias referentes aos principais aspectos que compõem o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA. Com o objetivo de organizar melhor os achados, os resultados foram distribuídos em categorias de análise, ponderando os temas mais recorrentes na literatura, tais como práticas pedagógicas, ajustes dessas práticas, estratégias de ensino, adaptação curricular, recursos pedagógicos, participação na sala regular, interação e desenvolvimento e

acompanhamento escolar. A Tabela I resume os principais resultados identificados nos estudos investigados.

Quadro 1. Categorias de análise e resultados encontrados nos estudos

Categoria de análise	Resultados encontrados nos estudos	Número de estudos/autores que sustentam o achado	Autores que sustentam os achados
Práticas pedagógicas	Predominância de práticas tradicionais, padronizadas, mecânicas e pouco flexíveis, que nem sempre contemplam as especificidades dos estudantes com TEA.	3	Firmino, Mesquita e Rodrigues (2022); Mota e Freire (2024); Silveira, Santos e Stascxak (2021).
Flexibilização das práticas pedagógicas	Necessidade de diversificação das estratégias de ensino, considerando as características, necessidades, potencialidades e diferentes formas de aprendizagem dos estudantes com TEA.	3	Mantoan (2003); Silveira, Santos e Stascxak (2021); Tognette, Santos e Silva (2023).
Estratégias de ensino	Superação de práticas repetitivas e pouco contextualizadas, com utilização de estratégias que favoreçam o desenvolvimento, a interação e a	2	Mota e Freire (2024); Tognette, Santos e Silva (2023).

	participação ativa do estudante		
Adaptação curricular	Necessidade de flexibilização e adaptação do currículo para atender às especificidades dos alunos com TEA, considerando seus diferentes ritmos, necessidades e possibilidades de aprendizagem.	3	Brasil (2008); Firmino, Mesquita e Rodrigues (2022); Mantoan (2003).
Recursos pedagógicos	Utilização de recursos pedagógicos diversificados, atividades lúdicas e estratégias específicas como possibilidades para favorecer a aprendizagem, a comunicação e a interação dos estudantes com TEA.	2	Silveira, Santos e Stascxak (2021); Tognette, Santos e Silva (2023).
Participação na sala regular	A inclusão efetiva ultrapassa a presença física do estudante na sala regular, exigindo condições que favoreçam sua participação, interação, aprendizagem e pertencimento ao ambiente escolar.	4	Brasil (2008); Mantoan (2003); Silveira, Santos e Stascxak (2021); Cavalcante (2025).
Interação e desenvolvimento	As interações sociais e as mediações realizadas no ambiente escolar constituem elementos importantes para o	2	Mota e Freire (2024); Silveira, Santos e Stascxak (2021).

	desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos estudantes com TEA.		
Acompanha mento escolar	O acompanhamento individualizado pode contribuir para a permanência, participação e desenvolvimento do estudante com TEA, favorecendo sua escolarização no ensino regular.	1	Cavalcante (2025).

Fonte: Elaborado pelos autores (2026).

Conforme apresentado no Quadro 1, os resultados foram organizados em oito categorias de análise, o que possibilitou identificar os principais aspectos discutidos pela literatura sobre a escolarização de estudantes com TEA.

Entre os resultados encontrados, destaca-se a presença do estudante na turma regular, mencionada por quatro dos estudos/autores analisados. Os dados sugerem que inclusão vai além da mera presença física do aluno na escola ou na sala de aula. É preciso assegurar condições que permitam sua participação nas atividades, a interação com colegas e docentes, o desenvolvimento de suas potencialidades e o reconhecimento de sua pertença ao ambiente escolar. Essa leitura aproxima-se da perspectiva de educação inclusiva defendida por Mantoan (2003) e dos princípios estabelecidos pelo Brasil (2008).

A categoria práticas pedagógicas também se sobressai, sendo sustentada por três estudos. Os autores identificam a persistência de

práticas tradicionais padronizadas, mecânicas e pouco flexíveis que podem obstruir a participação e a aprendizagem de estudantes com TEA. Isso evidencia que a matrícula na escola regular, embora necessária, não garante por si só uma educação inclusiva, visto que as metodologias adotadas em sala precisam contemplar as especificidades desses alunos.

Em contraposição às práticas tradicionais, três estudos ressaltam a necessidade de flexibilizar as práticas pedagógicas para favorecer a inclusão. Os achados indicam a relevância de diversificar as abordagens de ensino, considerando as características, necessidades, potencialidades e modos distintos de aprendizagem dos estudantes com TEA. Assim, a flexibilização pedagógica configura-se como caminho para romper com modelos homogêneos de ensino e ampliar as oportunidades de participação e aprendizagem.

A adequação do currículo, igualmente sustentada por três referências, aparece como outro elemento significativo. As pesquisas apontam que o currículo deve ser flexibilizado para atender aos diferentes ritmos, necessidades e possibilidades de aprendizagem dos estudantes com TEA. Neste contexto, a adaptação curricular não deve ser vista como diminuição das oportunidades de aprendizagem, mas como estratégia para viabilizar o acesso ao conhecimento por meio de condições e procedimentos ajustados a cada estudante.

Quanto às estratégias de ensino, dois estudos enfatizam a urgência de superar práticas repetitivas e descontextualizadas. Os resultados apontam para a adoção de estratégias que promovam o desenvolvimento, a interação e a participação ativa do aluno. Essa

perspectiva demonstra o papel central do professor na construção de situações de aprendizagem que estimulem a participação do estudante com TEA, levando em conta suas características e potencialidades.

Na categoria recursos didáticos, dois estudos destacam o uso de materiais variados, atividades lúdicas e procedimentos específicos como possibilidades para favorecer aprendizagem, comunicação e interação. Esses recursos podem tornar os conteúdos mais acessíveis e significativos, sobretudo quando empregados de forma planejada e alinhada aos objetivos pedagógicos.

A categoria interação e desenvolvimento, presente em dois estudos, evidencia a importância das relações sociais e das mediações no contexto escolar. A interação com professores e colegas pode ser elemento-chave para o desenvolvimento de habilidades e potencialidades dos estudantes com TEA. Portanto, a inclusão deve abarcar não só os aspectos acadêmicos, mas também as dimensões social e relacional da escolarização.

Por fim, o acompanhamento pedagógico individualizado, identificado em um estudo, aponta para a relevância de um olhar singular sobre o estudante com TEA. Embora essa categoria tenha sido menos recorrente entre os estudos, sua existência é significativa, porque o acompanhamento sistemático contribui para identificar necessidades, monitorar progressos e dificuldades e orientar ajustes nas estratégias pedagógicas.

De modo geral, os resultados da revisão mostram que os principais desafios da inclusão de estudantes com TEA relacionam-se à superação de práticas pedagógicas padronizadas e à construção de

propostas mais flexíveis, diversificadas e individualizadas. Os achados também indicam que a efetiva inclusão depende da articulação de múltiplos fatores, envolvendo práticas pedagógicas, adaptação curricular, estratégias de ensino, recursos didáticos, acompanhamento escolar e oportunidades de interação e participação.

Portanto, os estudos analisados convergem na ideia de que incluir o estudante com TEA não se resume a garantir matrícula e permanência na escola regular, mas a assegurar condições pedagógicas e relacionais que possibilitem sua participação, aprendizagem, desenvolvimento e sentimento de pertencimento ao espaço escolar. Essa constatação reforça a necessidade de práticas educativas planejadas e flexíveis, capazes de responder à diversidade presente nas salas de aula.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada permitiu apreender que a inclusão escolar de estudantes com TEA nas escolas regulares configura um processo que ultrapassa a garantia do acesso e da matrícula. Embora os avanços legais e educacionais tenham ampliado o direito à escolarização inclusiva, os resultados mostraram que ainda persistem barreiras, sobretudo no que se refere às práticas pedagógicas, à organização curricular e às condições necessárias para que esses estudantes participem efetivamente do ensino e da aprendizagem.

Com base nas contribuições de Mantoan (2003), entende-se que a inclusão escolar exige uma transformação da escola e de suas práticas, de forma que as diferenças deixem de ser vistas como

entraves e passem a integrar a diversidade do espaço educativo. Essa perspectiva é corroborada pelas diretrizes brasileiras (2008), que defendem a garantia de condições de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial no ensino regular. No mesmo sentido, Silveira, Santos e Stascxak (2021) destacam a necessidade de práticas pedagógicas diversificadas e ajustadas às demandas dos estudantes com TEA, favorecendo sua participação e aprendizado no contexto escolar. Adicionalmente, Cavalcante (2025) ressalta a importância do acompanhamento escolar para promover a permanência, a participação e o desenvolvimento desses estudantes. Portanto, a presença de estudantes com TEA na turma regular deve vir acompanhada de oportunidades reais de participação, aprendizagem, interação e desenvolvimento, de modo a evitar que a inclusão se limite à mera inserção física no ambiente escolar.

As pesquisas examinadas também revelaram que a manutenção de práticas pedagógicas predominantemente tradicionais pode dificultar a efetivação da inclusão quando o ensino permanece rígido e pouco flexível. Nesse cenário, é imprescindível repensar métodos de ensinar, considerando a necessidade de adaptar e flexibilizar o currículo, as atividades, os recursos pedagógicos e os instrumentos de avaliação. Entende-se por adaptação curricular não a redução das possibilidades de aprendizagem do estudante com TEA, mas a criação de percursos alternativos que lhe permitam acessar os conteúdos trabalhados na escola.

Essa perspectiva aproxima-se das ideias de Morin (2001), que defendem a reestruturação do pensamento educativo e a superação da visão fragmentada do processo de ensino. Para a inclusão escolar, essa concepção implica considerar o estudante em sua

complexidade e reconhecer que a aprendizagem não pode ser organizada exclusivamente a partir de modelos padronizados. Assim, a escola deve acolher a diversidade e as distintas maneiras pelas quais os estudantes aprendem, participam e se relacionam com o conhecimento.

As investigações de Silva (2009), Faria e Borba (2024), Mota e Freire (2024) e Silveira, Santos e Stascxak (2021) substanciam a necessidade de levar em conta as especificidades do TEA na escolarização, reconhecendo que esses estudantes apresentam características, necessidades e modos de interação com o ambiente distintos. Por isso, não se pode prescrever uma única intervenção ou prática pedagógica universal para todos os alunos com TEA. Inclusão exige observação, planejamento, monitoramento e flexibilização das estratégias empregadas em sala de aula.

Os estudos sobre intervenções e acompanhamento da escolarização inclusiva igualmente sublinham a importância de ações planejadas e articuladas para favorecer a participação dos estudantes com TEA. O acompanhamento escolar, nesse contexto, pode identificar as necessidades do estudante, monitorar seu desenvolvimento e orientar a organização das práticas pedagógicas. Contudo, esse acompanhamento deve estar integrado ao trabalho pedagógico da escola, sem substituir a responsabilidade institucional de garantir uma educação inclusiva.

Conclui-se, portanto, que, apesar dos progressos promovidos pela legislação, pela produção acadêmica e pelo debate sobre o autismo e a educação inclusiva, ainda há muito a avançar para que a inclusão se efetive nas salas regulares. Estudantes com TEA enfrentam desafios relacionados ao predomínio de práticas pedagógicas

tradicionais, à escassa flexibilização curricular e à necessidade de maior adequação das propostas educacionais às suas características e potencialidades.

Diante disso, torna-se necessário fortalecer uma perspectiva educacional que veja a inclusão como um compromisso contínuo de transformação das práticas escolares. Flexibilizar o currículo, diversificar as estratégias de ensino, empregar recursos pedagógicos apropriados e acompanhar o estudante de forma contínua constitui elementos fundamentais para favorecer sua participação e aprendizagem. Mais do que assegurar a presença do estudante com TEA na escola regular, é preciso garantir que ele tenha condições de aprender, participar, interagir e desenvolver suas potencialidades.

Por fim, considera-se que a inclusão escolar de estudantes com TEA não pode ser entendida como responsabilidade exclusiva do professor, mas como um processo coletivo que envolve toda a comunidade escolar. A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva depende da disposição para revisar práticas estabelecidas, reconhecer as diferenças e reorganizar o ensino de modo que o currículo sirva à aprendizagem de todos. Assim, os avanços legais representam conquistas importantes, porém sua efetivação exige mudanças contínuas nas concepções, nas práticas pedagógicas e na organização curricular das escolas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. ***Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5***. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

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

CAVALCANTE, Gisele. **O acompanhamento escolar como ferramenta na escolarização inclusiva de crianças com autismo**. *Ivy Enber Scientific Journal*, v. 4, n. 2, p. 87-109, 2025. DOI: <https://doi.org/10.57108/iesj.2025.4-2.6>.

FARIA, Maria Elisa Vaz de; BORBA, Marcia Guaraciara de Souza. **Autismo: sinais, níveis de suporte e diagnóstico: uma revisão sistemática de estudos recentes**. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 6, p. 4100-4112, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v10i6.14706>.

FIRMINO, Maria Gesikelle; MESQUITA, Amélia Maria Araújo; RODRIGUES, José Rafael Barbosa. **Enfoques curriculares no processo de escolarização de alunos com TEA: um estado do conhecimento**. *Revista Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 1-24, 2022. DOI: 10.15687/rec.v15i3.61554.

GATTI, Bernardete Angelina; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil**. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (org.). *Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Leticia Ellen Florencio. SCATOLIN, Henrique Guilherme. **Autismo e os desafios no mercado de trabalho**. *Revista Científica*

Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 05, Ed. 03, Vol. 09, pp. 153-168. Março de 2020.

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

MORIN, Edgar. ***A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento***. 4. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOTA, Maria Creusa; FREIRE, Sandra Ferraz de Castillo Dourado. **A escolarização de crianças autistas: contribuições da Teoria Histórico-Cultural**. *Revista Psicopedagogia*, São Paulo, v. 41, n. 124, p. 94-103, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20240016>.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; POKER, Rosimar Bortolini; OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf de. **Pedagogia inclusiva e educação especial: contornos da prática escolar**. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; POKER, Rosimar Bortolini; OLIVEIRA, Fátima Inês Wolf de; MARTÍNEZ, María Yolanda Muñoz (org.). *Prácticas pedagógicas en Educación Especial: hacia una Escuela Inclusiva*. Alcalá de Henares, Espanha: Universidad de Alcalá, 2014. p. 17–40.

SANTOS, Maria Isabel Gomes dos; BREDÁ, Ana Maria Reis d'Azevedo; ALMEIDA, Ana Margarida Pisco. **Promover o raciocínio geométrico em alunos com perturbação do espectro do autismo através de um ambiente digital**. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, Rio Claro, v. 34, n. 67, p. 375–398, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v34n67a02>

SILVA, Scheila Borges da. **O autismo e as transformações na família**. 2009. 59 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em

Psicologia) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

SILVEIRA, Núbia Maria Gomes; SANTOS, Laissa Karen Faustino; STASCXAK, Francinalda Machado. **Os desafios das crianças com autismo à Educação Inclusiva.** *Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6620>. Acesso em: 12 ago. 2026.

TOGNETTE, Maria Eduarda; SANTOS, Isabela Chicarelli Amaro; SILVA, Nilson Rogério da. **Intervenções para o aluno com TEA no ambiente escolar: uma revisão sistemática.** *Educere - Revista da Educação da UNIPAR*, Umuarama, v. 23, n. 1, p. 392-405, 2023. DOI: <https://doi.org/10.25110/educere.v23i1-024>.