



Escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista: legislação e impasses na prática educacional

*Schooling of students with autism spectrum disorder: legislation and challenges in
educational practice*

*Escolarización de estudiantes con trastorno del espectro autista: legislación y
desafíos en la práctica educativa*

Iris Rodrigues dos Santos

Mestranda em Ciências da Educação | Universidad Autónoma de Asunción | Assunção | Paraguai

E-mail: irisrodrigues380@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5232-8618>

Fábio Machado de Oliveira

Doutor em Cognição e Linguagem/Interdisciplinar | Universidade Estadual do Norte Fluminense | Rio de Janeiro | Brasil

E-mail: fabiomac@gmail.com | ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1336-2994>

Resumo:

A escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um dos principais desafios da educação inclusiva contemporânea, exigindo das instituições escolares a implementação de práticas pedagógicas capazes de assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes. Nesse contexto, este artigo tem como objetivo analisar o processo de escolarização de estudantes com TEA, discutindo sua trajetória histórica, os principais dispositivos legais que fundamentam a educação inclusiva no Brasil e os desafios enfrentados pelas instituições de ensino para a efetivação desse direito. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio da análise de livros, artigos científicos e documentos legais relacionados ao TEA, à Educação Especial e às políticas públicas de inclusão escolar. Os resultados evidenciaram que, embora o Brasil disponha de um conjunto expressivo de dispositivos legais voltados à garantia do direito à educação inclusiva, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, à insuficiência de recursos pedagógicos, às barreiras atitudinais e à implementação de práticas inclusivas no cotidiano escolar. Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar depende da articulação entre políticas públicas, gestão educacional, formação continuada de professores, Atendimento Educacional Especializado e participação da família, fortalecendo práticas pedagógicas fundamentadas na valorização da diversidade, na equidade e no respeito às singularidades dos estudantes com TEA.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Educação inclusiva. Escolarização. Educação especial. Políticas públicas.

Abstract:

The schooling of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) represents one of the main challenges of contemporary inclusive education, requiring schools to implement pedagogical practices that ensure students' access, permanence, participation, and learning. This article aims to

analyze the schooling process of students with ASD by discussing its historical development, the main legal frameworks supporting inclusive education in Brazil, and the challenges faced by educational institutions in ensuring this right. This bibliographic study was developed through the analysis of books, scientific articles, and legal documents related to ASD, Special Education, and public policies for inclusive education. The findings revealed that, although Brazil has established a comprehensive legal framework to guarantee the right to inclusive education, important challenges remain regarding teacher education, insufficient pedagogical resources, attitudinal barriers, and the implementation of inclusive educational practices in schools. It is concluded that effective school inclusion depends on the articulation of public policies, educational management, continuing teacher education, Specialized Educational Assistance, and family participation, promoting pedagogical practices grounded in diversity, equity, and respect for the individual characteristics of students with ASD.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Inclusive education. Schooling. Special education. Public policies.

Resumen:

La escolarización de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) constituye uno de los principales desafíos de la educación inclusiva contemporánea, exigiendo que las instituciones educativas implementen prácticas pedagógicas capaces de garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el aprendizaje de estos estudiantes. En este contexto, el presente artículo tiene como objetivo analizar el proceso de escolarización de estudiantes con TEA, abordando su trayectoria histórica, los principales marcos legales que sustentan la educación inclusiva en Brasil y los desafíos que enfrentan las instituciones educativas para garantizar este derecho. Se trata de una investigación bibliográfica desarrollada mediante el análisis de libros, artículos científicos y documentos legales relacionados con el TEA, la Educación Especial y las políticas públicas de inclusión educativa. La revisión evidenció que, aunque Brasil dispone de un amplio conjunto de normas destinadas a garantizar el derecho a la educación inclusiva, aún persisten desafíos relacionados con la formación docente, la insuficiencia de recursos pedagógicos, las barreras actitudinales y la implementación de prácticas inclusivas en el contexto escolar. Se concluye que la consolidación de la inclusión escolar depende de la articulación entre las políticas públicas, la gestión educativa, la formación continua del profesorado, la Atención Educativa Especializada y la participación de la familia, fortaleciendo prácticas pedagógicas fundamentadas en la diversidad, la equidad y el respeto a las particularidades de los estudiantes con TEA.

Palabras claves: Trastorno del Espectro Autista. Educación inclusiva. Escolarización. Educación especial. Políticas públicas.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva constitui um dos principais desafios das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no que se refere à garantia do direito à escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nas últimas décadas, importantes avanços legais e normativos ampliaram o reconhecimento da educação como direito de todos, assegurando o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial no ensino regular (Brasil, 2008; Brasil, 2015; Mantoan, 2015). Entretanto, a efetivação desses direitos

ainda encontra obstáculos relacionados à formação docente, à organização das instituições escolares, à disponibilidade de recursos pedagógicos e ao desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas (Glat; Pletsch, 2012; Mendes, 2010).

O Transtorno do Espectro Autista caracteriza-se por alterações persistentes na comunicação e na interação social, associadas à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestando-se desde a primeira infância e apresentando diferentes níveis de suporte, conforme as características e necessidades de cada indivíduo (American Psychiatric Association, 2022; Organização Mundial da Saúde, 2022). Essa diversidade de manifestações evidencia que não existem dois estudantes com TEA exatamente iguais, tornando indispensável a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis, individualizadas e fundamentadas nos princípios da educação inclusiva (Schmidt, 2017; Cunha, 2023).

Nesse contexto, o ambiente escolar assume papel fundamental no desenvolvimento acadêmico, social e emocional desses estudantes. Mais do que garantir a matrícula na rede regular de ensino, a inclusão escolar pressupõe condições efetivas para que todos participem das atividades pedagógicas em igualdade de oportunidades, respeitando suas especificidades e potencialidades (Mantoan, 2015; Booth; Ainscow, 2011). Isso implica compreender que a inclusão não depende exclusivamente do estudante, mas da capacidade da escola em reorganizar suas práticas, eliminar barreiras à aprendizagem e promover uma cultura institucional pautada na equidade e no respeito às diferenças (Brasil, 2008; Booth; Ainscow, 2011).

Embora o ordenamento jurídico brasileiro disponha de um conjunto expressivo de normas voltadas à proteção dos direitos das pessoas com deficiência e das pessoas com TEA, persistem desafios que dificultam a concretização desses dispositivos no cotidiano escolar. Entre eles destacam-se a insuficiência da formação inicial e continuada dos professores, a limitação dos serviços de apoio especializado, a inadequação de recursos didáticos e tecnológicos, bem como as dificuldades de articulação entre escola, família e equipes multiprofissionais (Mendes, 2010; Glat; Pletsch, 2012; Brasil, 2015).

Diante desse cenário, torna-se necessário ampliar as discussões sobre os avanços alcançados pela legislação brasileira e, simultaneamente, refletir sobre os entraves que ainda comprometem a efetivação de uma educação verdadeiramente inclusiva para estudantes com TEA. O fortalecimento de práticas pedagógicas baseadas na valorização das diferenças, na flexibilização curricular e na formação continuada dos profissionais da educação representa condição indispensável para a consolidação de sistemas educacionais inclusivos (Mantoan, 2015; Nóvoa, 2022).

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar o processo de escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, discutindo a evolução histórica da educação especial, os

principais dispositivos legais que asseguram o direito à educação inclusiva e os desafios enfrentados pelas instituições escolares para promover práticas pedagógicas que favoreçam a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento desses estudantes. Para alcançar esse propósito, o estudo encontra-se organizado em três seções: inicialmente apresenta uma contextualização histórica da escolarização de pessoas com TEA; em seguida, discute os principais marcos legais que fundamentam a educação inclusiva no Brasil; e, por fim, analisa os impasses que ainda permeiam a prática educacional e a efetivação do processo inclusivo.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 Escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: perspectivas históricas

A compreensão acerca da escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) está diretamente relacionada à evolução histórica da Educação Especial e das concepções construídas ao longo do tempo sobre deficiência, desenvolvimento humano e processos de aprendizagem. Durante séculos, pessoas que apresentavam diferenças cognitivas, sensoriais ou comportamentais foram submetidas à exclusão social, permanecendo afastadas dos espaços educacionais e dos direitos fundamentais. Inicialmente, as explicações sobre essas condições eram predominantemente influenciadas por concepções religiosas e médicas, que compreendiam a deficiência como incapacidade individual, justificando práticas de segregação, institucionalização e invisibilidade social (Carneiro, 2006; Jannuzzi, 1985).

Na Antiguidade, diferentes civilizações adotavam práticas que refletiam concepções excludentes sobre as pessoas que apresentavam algum tipo de deficiência. Em muitas sociedades, crianças consideradas incapazes eram abandonadas ou privadas da convivência comunitária, uma vez que predominava a crença de que tais indivíduos representavam um obstáculo ao desenvolvimento social. Durante a Idade Média, embora tenha havido maior influência das instituições religiosas na assistência às pessoas com deficiência, ainda prevaleciam interpretações baseadas na caridade e na compaixão, sem o reconhecimento de seus direitos sociais ou educacionais. Apenas com o avanço do pensamento humanista e do Iluminismo iniciou-se um processo gradual de valorização da educação como possibilidade de desenvolvimento humano, inclusive para aqueles que anteriormente eram considerados incapazes de aprender.

No campo educacional, um dos marcos históricos mais relevantes ocorreu no início do século XIX com as experiências desenvolvidas pelo médico francês Jean Marc Gaspard Itard junto ao menino Victor de Aveyron, conhecido como o "selvagem de Aveyron". Embora os resultados obtidos

não tenham alcançado plenamente os objetivos inicialmente propostos, as estratégias pedagógicas adotadas por Itard representaram um importante avanço ao demonstrar que indivíduos anteriormente considerados incapazes poderiam desenvolver habilidades mediante intervenções educativas sistematizadas. Essa experiência consolidou importantes fundamentos para a constituição da Educação Especial enquanto campo de conhecimento e prática pedagógica (Carneiro, 2006; Pessotti, 1984; Jannuzzi, 1985).

Posteriormente, os estudos de Édouard Séguin ampliaram as contribuições iniciadas por Itard ao desenvolver métodos pedagógicos voltados à estimulação sensorial e ao desenvolvimento da autonomia de pessoas com deficiência intelectual. Tais experiências exerceram influência significativa na consolidação das primeiras instituições especializadas e contribuíram para o reconhecimento da educação como instrumento de desenvolvimento humano, ainda que predominasse uma perspectiva clínica e reabilitadora (Jannuzzi, 1985; Carneiro, 2006).

Ao longo do século XX, a Educação Especial consolidou-se em diversos países como modalidade destinada ao atendimento de estudantes considerados incapazes de acompanhar o ensino comum. Embora esse modelo tenha possibilitado o acesso de muitas pessoas à escolarização, também contribuiu para a segregação educacional, uma vez que o atendimento ocorria predominantemente em instituições especializadas, afastadas do convívio escolar regular. Nessa perspectiva, a deficiência era compreendida como um problema individual que deveria ser corrigido ou compensado, cabendo ao estudante adaptar-se às exigências da escola.

Somente a partir das décadas de 1970 e 1980, impulsionados pelos movimentos internacionais em defesa dos direitos humanos e das pessoas com deficiência, iniciou-se uma importante mudança de paradigma. Gradativamente, o foco deslocou-se do modelo médico para o modelo social da deficiência, segundo o qual as limitações enfrentadas pelas pessoas não decorrem exclusivamente de suas características individuais, mas também das barreiras físicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais presentes na sociedade. Essa mudança influenciou profundamente as políticas públicas educacionais e fortaleceu o movimento em favor da educação inclusiva, fundamentado no princípio de que todas as pessoas têm direito à aprendizagem em ambientes escolares comuns. (Mantoan, 2015).

No que se refere especificamente ao autismo, os primeiros estudos científicos surgiram apenas no século XX. O termo "autismo" foi empregado inicialmente por Eugen Bleuler, em 1911, para caracterizar um sintoma associado à esquizofrenia, relacionado ao afastamento da realidade e ao comprometimento das relações sociais. Posteriormente, em 1943, Leo Kanner publicou o estudo *Autistic Disturbances of Affective Contact*, no qual descreveu onze crianças que apresentavam dificuldades persistentes na interação social, alterações na comunicação e padrões restritos e

repetitivos de comportamento. Esse trabalho tornou-se referência para a compreensão clínica do transtorno e marcou o início das investigações sistemáticas sobre o autismo (Leboyer, 1995).

Quase simultaneamente, Hans Asperger desenvolveu estudos com crianças que apresentavam dificuldades na interação social associadas a habilidades cognitivas e linguísticas preservadas. Embora suas pesquisas tenham permanecido pouco conhecidas durante décadas, elas exerceram importante influência na ampliação da compreensão acerca da heterogeneidade do autismo, contribuindo posteriormente para a concepção de espectro adotada pelos manuais diagnósticos contemporâneos. (Leboyer, 1995; Frith, 1993).

Ao longo das décadas seguintes, diferentes teorias buscaram explicar a origem do autismo. Inicialmente predominaram interpretações de natureza psicanalítica, que atribuíam o transtorno às relações familiares, especialmente ao vínculo materno, hipótese conhecida como teoria das "mães geladeiras". Entretanto, os avanços das pesquisas nas áreas da neurologia, genética, psicologia do desenvolvimento e neurociências demonstraram a ausência de evidências científicas capazes de sustentar essa interpretação, consolidando o entendimento do autismo como uma condição do neurodesenvolvimento de origem multifatorial. (Leboyer, 1995).

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista é compreendido como uma condição caracterizada por alterações persistentes na comunicação e na interação social, associadas à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Essas manifestações apresentam diferentes níveis de intensidade, exigindo variados níveis de suporte ao longo da vida. Essa compreensão evidencia que não existem dois indivíduos com TEA exatamente iguais, tornando indispensável o planejamento de estratégias educacionais individualizadas, respeitando as potencialidades, os interesses e as necessidades específicas de cada estudante.

Nesse contexto, destaca-se também a contribuição dos estudos sobre a denominada Teoria da Mente, desenvolvida principalmente por Simon Baron-Cohen (1997), Alan Leslie (1987) e Uta Frith (1993), que procuraram compreender as dificuldades apresentadas por pessoas com autismo em interpretar intenções, emoções, crenças e estados mentais de outras pessoas. Embora atualmente essa teoria represente apenas uma das abordagens explicativas do funcionamento cognitivo no TEA, ela contribuiu significativamente para ampliar o entendimento acerca das dificuldades de interação social características do transtorno e influenciou importantes pesquisas nas áreas da Psicologia, Educação e Neurociências.

Mais recentemente, outras abordagens passaram a complementar a compreensão do TEA, incluindo estudos sobre funções executivas, processamento sensorial, coerência central e neurodiversidade. A perspectiva da neurodiversidade, em especial, propõe compreender o autismo não apenas sob a ótica das limitações, mas também considerando as diferentes formas de

funcionamento neurológico como parte da diversidade humana. Essa concepção tem influenciado significativamente os debates contemporâneos sobre educação inclusiva, ao defender práticas pedagógicas centradas nas potencialidades dos estudantes e no reconhecimento de suas singularidades (Silberman, 2015; Walker, 2021).

Nas últimas décadas, a compreensão científica sobre o autismo passou por profundas transformações. A publicação do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5) e de sua versão revisada (DSM-5-TR), bem como da *Classificação Internacional de Doenças* (CID-11), substituiu denominações anteriormente utilizadas, como Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, adotando oficialmente a expressão Transtorno do Espectro Autista (TEA) (American Psychiatric Association, 2022; Organização Mundial da Saúde, 2022).

Essa evolução conceitual repercutiu diretamente no campo educacional. A escolarização de estudantes com TEA deixou de ser compreendida apenas sob a perspectiva clínica e passou a ser discutida a partir dos princípios da educação inclusiva, que reconhecem a diversidade como característica inerente ao ambiente escolar e atribuem às instituições de ensino a responsabilidade de eliminar barreiras à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento de todos os estudantes. A escola deixa de exigir que o estudante se adapte a modelos rígidos de ensino e passa a assumir o compromisso de reorganizar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades de uma população escolar cada vez mais diversa.

Nesse sentido, o processo de escolarização de estudantes com TEA deve estar fundamentado em práticas pedagógicas flexíveis, na valorização das potencialidades individuais, na adaptação curricular quando necessária e na utilização de recursos de acessibilidade que favoreçam a participação ativa desses estudantes em todas as atividades escolares. A inclusão escolar pressupõe, portanto, a construção de ambientes educacionais acolhedores, colaborativos e comprometidos com a equidade, reconhecendo que aprender constitui um direito de todos, independentemente de suas características ou necessidades específicas (American Psychiatric Association, 2022; Organização Mundial da Saúde, 2022). Dessa forma, compreender a trajetória histórica da escolarização de estudantes com TEA permite reconhecer que os avanços observados nas últimas décadas resultam da articulação entre mudanças científicas, sociais, legais e educacionais. Entretanto, embora a literatura contemporânea evidencie progressos significativos na compreensão do transtorno e na consolidação da educação inclusiva, ainda persistem desafios relacionados à formação docente, à organização das escolas, à oferta de recursos especializados, ao fortalecimento das políticas públicas e à superação das barreiras que limitam a plena participação dos estudantes com TEA no ambiente escolar. Esses aspectos serão aprofundados nas próximas seções, que abordarão a legislação educacional e os

desafios da prática inclusiva no contexto brasileiro. (Mantoan, 2015; Booth; Ainscow, 2011).

2.2 Educação inclusiva, legislação e direitos dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista

A construção da educação inclusiva no Brasil é resultado de um longo processo de transformação das políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. Durante grande parte da história, predominou um modelo assistencialista e segregador, no qual os estudantes com deficiência eram encaminhados para instituições especializadas ou permaneciam excluídos do sistema educacional. Essa realidade refletia uma concepção médico-clínica da deficiência, segundo a qual as limitações individuais justificavam a separação desses estudantes dos espaços escolares comuns. Somente a partir da segunda metade do século XX, impulsionada pelos movimentos internacionais em defesa dos direitos humanos, pela democratização do ensino e pelo fortalecimento das discussões sobre cidadania, consolidou-se uma nova compreensão acerca da inclusão escolar, fundamentada no reconhecimento da educação como direito universal e condição indispensável para o desenvolvimento humano e a participação social.

Essa mudança de paradigma foi influenciada por importantes documentos internacionais que passaram a compreender a deficiência não apenas como uma condição individual, mas também como resultado das barreiras impostas pela sociedade. Sob essa perspectiva, a escola deixa de selecionar aqueles considerados aptos à aprendizagem e assume a responsabilidade de reorganizar suas práticas pedagógicas para atender à diversidade presente no ambiente escolar. A inclusão passa, portanto, a ser compreendida como um processo contínuo de transformação institucional, orientado pelos princípios da igualdade de oportunidades, da equidade e do respeito às diferenças.

No Brasil, a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 representou um divisor de águas na consolidação dos direitos educacionais das pessoas com deficiência (Brasil, 1988). Ao estabelecer, em seu artigo 205, que a educação constitui direito de todos e dever do Estado e da família, a Carta Magna reafirmou o compromisso constitucional com a universalização do acesso à educação. Da mesma forma, o artigo 208 determinou que o atendimento educacional especializado deve ser ofertado preferencialmente na rede regular de ensino, consolidando uma nova perspectiva para a Educação Especial e rompendo, gradativamente, com práticas historicamente segregadoras (Brasil, 1988).

Esse marco constitucional foi posteriormente fortalecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/1996) (Brasil, 1996), que reconheceu a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis e etapas da educação básica e superior. A legislação

estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar currículos, métodos, recursos didáticos, organização escolar e profissionais qualificados para atender às necessidades específicas dos estudantes, reafirmando que a educação inclusiva exige adaptações institucionais e pedagógicas capazes de promover a aprendizagem de todos (Brasil, 1996).

No cenário internacional, um dos documentos mais influentes para a consolidação da educação inclusiva foi a Declaração de Salamanca, elaborada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994). O documento defende que todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais, devem frequentar escolas comuns, capazes de reconhecer e responder às diferentes necessidades educacionais. A Declaração de Salamanca representou um marco para diversos países, inclusive o Brasil, ao reforçar que as diferenças individuais constituem elemento natural do processo educativo e que cabe aos sistemas de ensino desenvolver estratégias pedagógicas capazes de acolher essa diversidade.

Outro importante avanço ocorreu com a ratificação, pelo Brasil, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas em 2006 (ONU, 2006) e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009 (Brasil, 2009). A Convenção reafirma o direito das pessoas com deficiência à educação em sistema inclusivo em todos os níveis, destacando que nenhuma pessoa poderá ser excluída do ensino regular em razão de sua deficiência. Esse documento consolidou o entendimento de que a inclusão escolar constitui um direito humano fundamental e uma responsabilidade permanente do Estado (ONU, 2006; Brasil, 2009).

No contexto nacional, a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008 (Brasil, 2008), representou um dos mais importantes avanços das políticas educacionais brasileiras. Esse documento redefiniu o papel da Educação Especial, compreendendo-a como modalidade complementar e suplementar ao ensino regular, destinada a eliminar barreiras que dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes público da Educação Especial. Além disso, fortaleceu a implantação das Salas de Recursos Multifuncionais e do Atendimento Educacional Especializado (AEE), concebidos como instrumentos de apoio ao processo de escolarização, e não como substitutos da educação comum (Brasil, 2008).

O Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011) reforçou essa perspectiva ao regulamentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado e estabelecer que compete aos sistemas de ensino assegurar recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas, materiais pedagógicos adaptados e profissionais especializados para atender às necessidades dos estudantes. Dessa forma, o decreto amplia a responsabilidade do poder público ao reconhecer que a inclusão escolar depende de investimentos

permanentes em infraestrutura, formação profissional e organização dos serviços de apoio pedagógico (Brasil, 2011).

No que se refere especificamente às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, representa um marco jurídico de grande relevância. Além de instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a legislação reconheceu oficialmente a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Essa equiparação ampliou significativamente a proteção jurídica desse público, assegurando direitos relacionados à educação, à saúde, ao trabalho, à assistência social e à participação comunitária. No campo educacional, a lei reafirma o direito à matrícula na escola regular, proíbe qualquer forma de discriminação e determina que sejam adotadas medidas capazes de assegurar atendimento adequado às necessidades de cada estudante (Brasil, 2012).

Outro avanço significativo ocorreu com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015), que consolidou diversos direitos já previstos na legislação nacional e internacional. A LBI estabelece que a educação deve ser ofertada em sistema inclusivo em todos os níveis de ensino, assegurando igualdade de oportunidades, acessibilidade, adaptações razoáveis, tecnologias assistivas e eliminação de todas as formas de discriminação. A legislação também atribui às instituições de ensino a responsabilidade de promover condições que favoreçam a aprendizagem e a participação de todos os estudantes, fortalecendo uma concepção de inclusão baseada na equidade e na valorização da diversidade (Brasil, 2015).

Além dos dispositivos legais específicos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 (Brasil, 2017), também reforça princípios importantes para a educação inclusiva ao defender uma formação integral dos estudantes, pautada no respeito às diferenças, na equidade e no desenvolvimento de competências capazes de favorecer a participação social. Embora a BNCC não seja destinada exclusivamente à Educação Especial, seus princípios dialogam diretamente com as propostas inclusivas ao reconhecer a necessidade de flexibilização das práticas pedagógicas e da valorização das diferentes formas de aprender (Brasil, 2017).

Paralelamente aos avanços normativos, observa-se uma significativa evolução nas discussões pedagógicas acerca da escolarização de estudantes com TEA. Pesquisas recentes demonstram que a efetivação da inclusão depende da articulação entre políticas públicas, gestão escolar democrática, formação inicial e continuada dos professores, flexibilização curricular, práticas pedagógicas colaborativas e participação ativa das famílias. A inclusão deixa, assim, de representar apenas o cumprimento de uma obrigação legal para constituir um compromisso ético, político e pedagógico com a construção de uma escola verdadeiramente democrática (Mantoan, 2015; Glat; Pletsch, 2012).

Nesse contexto, autores contemporâneos da educação inclusiva ressaltam que a presença do estudante com TEA na escola regular exige mudanças estruturais e culturais nas instituições educacionais. Isso implica reorganizar práticas pedagógicas, eliminar barreiras arquitetônicas, comunicacionais, metodológicas e atitudinais, bem como desenvolver ambientes escolares acolhedores capazes de favorecer a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes. A escola inclusiva, portanto, não pode limitar-se ao simples acesso, mas deve garantir condições efetivas para que todos os estudantes participem das experiências educativas em igualdade de oportunidades (Booth; Ainscow, 2011; Mantoan, 2015).

Outro aspecto frequentemente discutido na literatura contemporânea refere-se à necessidade de fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, gestores escolares, equipes multiprofissionais e famílias. A atuação integrada desses diferentes sujeitos amplia as possibilidades de identificação das necessidades dos estudantes, favorece a construção de estratégias pedagógicas mais adequadas e contribui para a consolidação de práticas educacionais centradas no desenvolvimento das potencialidades de cada indivíduo (Mendes, 2010; Glat; Pletsch, 2012).

Apesar dos importantes avanços observados no campo legislativo, diversos estudos evidenciam que ainda existe um distanciamento entre os direitos formalmente assegurados e sua efetiva implementação nas escolas brasileiras. Dificuldades relacionadas à insuficiência da formação docente, à escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos, à limitada oferta de serviços especializados, às barreiras atitudinais e à fragilidade das políticas públicas de financiamento continuam representando obstáculos à consolidação de uma educação verdadeiramente inclusiva (Mendes, 2010; Mantoan, 2015).

Dessa forma, a garantia do direito à educação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista depende não apenas da existência de dispositivos legais, mas da construção de políticas públicas permanentes que assegurem condições concretas para sua implementação. Isso envolve investimentos contínuos na formação de professores, ampliação dos serviços de apoio, fortalecimento da gestão escolar inclusiva, desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e promoção de uma cultura educacional fundamentada no respeito à diversidade e na valorização das potencialidades humanas. Somente por meio dessa articulação será possível transformar os avanços legislativos em experiências concretas de inclusão, participação e aprendizagem para todos os estudantes (Brasil, 2015; Mantoan, 2015).

2.3 Desafios da escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na prática educacional

Além dos aspectos relacionados à formação docente e às práticas pedagógicas, torna-se necessário considerar que a efetivação da inclusão escolar depende da construção de uma cultura institucional comprometida com a valorização da diversidade. A escola inclusiva não se caracteriza apenas pela presença física dos estudantes com TEA em salas de aula comuns, mas pela capacidade de promover experiências de aprendizagem significativas, relações interpessoais respeitosas e oportunidades efetivas de participação em todas as atividades escolares. Nesse sentido, a inclusão constitui um processo contínuo de transformação da cultura, das políticas e das práticas educacionais, exigindo que toda a comunidade escolar assuma uma postura comprometida com a eliminação das barreiras que limitam a aprendizagem e a participação dos estudantes (Booth; Ainscow, 2011; Mantoan, 2015; Brasil, 2015).

A gestão escolar exerce papel decisivo nesse processo, uma vez que compete aos gestores promover condições organizacionais favoráveis ao desenvolvimento de práticas inclusivas. Isso envolve a elaboração de projetos pedagógicos comprometidos com os princípios da educação inclusiva, a organização de momentos de formação continuada para os profissionais da escola, a disponibilização de recursos didáticos e tecnológicos, bem como o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e equipes multiprofissionais. Quando a inclusão passa a integrar o planejamento institucional da escola, aumenta significativamente a possibilidade de construção de práticas pedagógicas mais consistentes e permanentes (Lück, 2009; Mantoan, 2015).

Outro aspecto que merece destaque refere-se ao papel desempenhado pela família no processo de escolarização dos estudantes com TEA. A literatura evidencia que a participação familiar favorece o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes, uma vez que possibilita maior articulação entre as estratégias desenvolvidas no ambiente escolar e aquelas utilizadas no contexto familiar. O diálogo permanente entre escola e família permite compartilhar informações relevantes acerca das características, interesses, potencialidades e necessidades do estudante, favorecendo a construção de intervenções pedagógicas mais adequadas e individualizadas. Assim, a parceria entre esses diferentes espaços educativos fortalece o acompanhamento do desenvolvimento do estudante e amplia as possibilidades de aprendizagem (Dessen; Polonia, 2007; Glat; Pletsch, 2012).

Além disso, o trabalho interdisciplinar representa importante estratégia para a consolidação da inclusão escolar. A atuação integrada entre professores, psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e demais profissionais envolvidos no atendimento às pessoas com TEA

contribui para uma compreensão mais ampla das necessidades dos estudantes e favorece a elaboração de estratégias de intervenção articuladas. Essa atuação colaborativa não substitui o papel do professor, mas amplia as possibilidades de planejamento e acompanhamento do processo educativo, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais eficientes e contextualizadas (Mendes, 2010; Glat; Pletsch, 2012).

Outro desafio frequentemente apontado pelas pesquisas contemporâneas refere-se à necessidade de flexibilização curricular. Embora os currículos escolares estabeleçam competências e habilidades comuns para todos os estudantes, a educação inclusiva pressupõe que essas aprendizagens possam ser alcançadas por diferentes caminhos. Dessa forma, flexibilizar o currículo não significa reduzir sua qualidade ou diminuir as expectativas em relação ao desempenho dos estudantes com TEA, mas adaptar objetivos, metodologias, recursos, tempos e formas de avaliação para que todos tenham oportunidades reais de aprendizagem. Essa perspectiva rompe com modelos homogêneos de ensino e reconhece que a diversidade constitui elemento constitutivo do processo educativo (Mantoan, 2015; Booth; Ainscow, 2011).

No contexto atual, as tecnologias digitais e as tecnologias assistivas também assumem papel cada vez mais relevante na promoção da inclusão escolar. Recursos como softwares educativos, aplicativos de comunicação alternativa, plataformas digitais interativas, quadros digitais, dispositivos móveis e materiais multimodais ampliam as possibilidades de acesso ao currículo e favorecem diferentes formas de comunicação, expressão e aprendizagem. Quando utilizados de maneira planejada e articulados às estratégias pedagógicas, esses recursos contribuem significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da interação social e das habilidades acadêmicas dos estudantes com TEA (Galvão Filho, 2009; Brasil, 2015).

Entretanto, a simples disponibilização de recursos tecnológicos não garante a inclusão. É indispensável que os professores sejam preparados para selecionar, adaptar e utilizar esses recursos de forma coerente com os objetivos educacionais e com as necessidades individuais dos estudantes. Nesse sentido, a formação docente deve contemplar o desenvolvimento de competências digitais e pedagógicas que possibilitem integrar as tecnologias ao cotidiano escolar como instrumentos de mediação da aprendizagem e não apenas como recursos complementares (Nóvoa, 2022; Imbernón, 2011).

Outro elemento fundamental para a efetivação da inclusão refere-se à construção de relações interpessoais positivas entre os estudantes. A convivência em ambientes inclusivos favorece o desenvolvimento da empatia, do respeito às diferenças e da cooperação, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes da diversidade humana. Para os estudantes com TEA, as interações estabelecidas no ambiente escolar representam importantes oportunidades para o desenvolvimento

das habilidades sociais, comunicativas e emocionais, desde que a escola promova estratégias que favoreçam a participação em atividades coletivas, projetos colaborativos e situações de aprendizagem compartilhada (Vygotsky, 2007; Mantoan, 2015).

Cabe destacar, ainda, que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo em constante aperfeiçoamento. As transformações sociais, os avanços científicos e a evolução das políticas públicas exigem permanente atualização das práticas educacionais. Nesse cenário, a produção científica recente tem enfatizado a importância da formação continuada baseada em evidências, do desenvolvimento de pesquisas aplicadas ao contexto escolar e da avaliação sistemática das políticas públicas de inclusão, possibilitando identificar avanços, desafios e perspectivas para o fortalecimento dos sistemas educacionais inclusivos (Imbernón, 2011; Nóvoa, 2022).

Por fim, observa-se que os desafios relacionados à escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista ultrapassam os limites da sala de aula e envolvem questões estruturais, culturais, políticas e sociais. A construção de uma educação verdadeiramente inclusiva exige investimentos permanentes em formação profissional, infraestrutura, recursos pedagógicos, acessibilidade e fortalecimento das redes de apoio, bem como o compromisso ético de toda a sociedade com a promoção dos direitos humanos e da justiça social. Somente por meio da articulação entre legislação, políticas públicas, gestão educacional, práticas pedagógicas inovadoras e participação da comunidade escolar será possível garantir que os estudantes com TEA tenham assegurado não apenas o direito de frequentar a escola, mas também de aprender, participar, desenvolver suas potencialidades e exercer plenamente sua cidadania (Brasil, 2015; Mantoan, 2015; Booth; Ainscow, 2011).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa possibilitou analisar a trajetória histórica da escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), evidenciando que a compreensão sobre o transtorno e as formas de atendimento educacional passaram por profundas transformações ao longo das últimas décadas. A evolução dos conhecimentos científicos, aliada ao fortalecimento das políticas públicas e dos dispositivos legais voltados à educação inclusiva, contribuiu para a consolidação do direito dessas pessoas ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem na escola regular, promovendo mudanças significativas na forma como a sociedade e as instituições educacionais compreendem a diversidade humana.

Ao longo da revisão bibliográfica, verificou-se que a concepção de inclusão escolar evoluiu de uma perspectiva centrada na deficiência para uma abordagem fundamentada nos direitos humanos,

na equidade e no reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo dos processos educativos. Essa mudança de paradigma representa importante avanço para a Educação Especial, uma vez que desloca o foco das limitações individuais para a responsabilidade dos sistemas educacionais em eliminar barreiras que dificultam a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA.

Entretanto, embora os avanços legislativos representem importantes conquistas, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta desafios significativos. A pesquisa evidenciou que a insuficiência da formação inicial e continuada dos professores, a escassez de recursos pedagógicos e tecnológicos, as limitações estruturais das instituições escolares, a fragilidade das políticas de acompanhamento e as dificuldades de articulação entre escola, família e equipes multiprofissionais permanecem como fatores que dificultam a implementação de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas. Esses desafios demonstram que a existência de um sólido arcabouço legal, por si só, não garante a efetivação do direito à educação, sendo indispensável sua materialização por meio de políticas públicas consistentes e investimentos permanentes.

Observou-se, ainda, que a inclusão não pode ser compreendida apenas como o direito de matrícula do estudante com TEA na escola regular. Trata-se de um processo permanente de reorganização das práticas pedagógicas, do currículo, da avaliação, da gestão escolar e da cultura institucional, exigindo que a escola desenvolva estratégias capazes de reconhecer as singularidades dos estudantes e promover condições efetivas para sua aprendizagem e desenvolvimento integral. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser responsabilidade exclusiva da Educação Especial e passa a constituir compromisso de toda a comunidade escolar.

Outro aspecto evidenciado ao longo deste estudo refere-se à importância da formação docente como elemento central para a consolidação da educação inclusiva. O professor ocupa posição estratégica na mediação do processo educativo, sendo responsável por planejar intervenções pedagógicas, flexibilizar metodologias, adaptar recursos e promover experiências de aprendizagem capazes de atender à diversidade presente na sala de aula. Contudo, para que esse trabalho seja desenvolvido com qualidade, torna-se indispensável que os profissionais tenham acesso à formação continuada, apoio institucional e condições adequadas de trabalho, possibilitando a constante atualização de seus conhecimentos e práticas pedagógicas.

Igualmente relevante é o fortalecimento do trabalho colaborativo entre professores da sala comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, gestores escolares, famílias e equipes multiprofissionais. A articulação entre esses diferentes atores favorece a construção de estratégias educacionais mais consistentes, amplia o conhecimento acerca das necessidades dos estudantes e fortalece a elaboração de intervenções pedagógicas pautadas em evidências científicas e nas potencialidades individuais de cada educando.

Os resultados desta pesquisa também evidenciam que a construção de ambientes escolares inclusivos exige investimentos contínuos em acessibilidade física, comunicacional, tecnológica e pedagógica. Recursos de tecnologia assistiva, materiais didáticos adaptados, metodologias ativas, flexibilização curricular, avaliação formativa e princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem constituem instrumentos importantes para ampliar a participação dos estudantes com TEA nas diferentes atividades escolares, favorecendo o desenvolvimento de competências acadêmicas, sociais e emocionais.

Além disso, torna-se necessário reconhecer que a inclusão escolar produz benefícios que extrapolam o público da Educação Especial. Ambientes educativos comprometidos com o respeito à diversidade, com a cooperação e com a valorização das diferenças favorecem o desenvolvimento de competências socioemocionais, fortalecem a convivência democrática e contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e comprometidos com os princípios da justiça social e dos direitos humanos. Dessa forma, investir em educação inclusiva significa investir na melhoria da qualidade da educação para todos os estudantes.

Cumprir destacar que a revisão realizada permitiu identificar importantes avanços na produção científica brasileira acerca da escolarização de estudantes com TEA. Entretanto, ainda são necessárias investigações que analisem de forma mais aprofundada a implementação das políticas públicas de inclusão, a efetividade das estratégias pedagógicas utilizadas nas escolas, os impactos da formação continuada de professores e o uso de tecnologias educacionais no processo de ensino e aprendizagem desse público. Pesquisas de natureza empírica poderão ampliar a compreensão sobre as experiências vivenciadas por estudantes, professores e famílias, contribuindo para o aperfeiçoamento das práticas educacionais e das políticas de inclusão.

Conclui-se, portanto, que a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista representa um compromisso social, ético, político e educacional que ultrapassa o simples cumprimento da legislação vigente. Garantir uma educação de qualidade implica reconhecer a diversidade humana como elemento constitutivo do ambiente escolar, valorizando as potencialidades de cada estudante e promovendo práticas pedagógicas pautadas na equidade, no respeito às diferenças e na participação de todos. A consolidação de sistemas educacionais verdadeiramente inclusivos dependerá da articulação permanente entre políticas públicas, instituições escolares, universidades, profissionais da educação, famílias e sociedade civil, fortalecendo uma cultura educacional comprometida com o direito universal à educação e com a construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e socialmente justa.

Por fim, espera-se que as reflexões apresentadas neste estudo contribuam para ampliar o debate sobre a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, incentivando o

desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, a formulação de políticas educacionais mais efetivas e a produção de novos conhecimentos científicos capazes de fortalecer o processo de inclusão escolar. Reconhecer a diversidade como princípio orientador da educação significa reafirmar que todos os estudantes, independentemente de suas características, possuem o direito de aprender, participar, desenvolver suas potencialidades e construir trajetórias educacionais marcadas pela dignidade, pela autonomia e pelo pleno exercício da cidadania.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. Texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- BARON-COHEN, Simon. From attention-goal psychology to belief-desire psychology: the development of a theory of mind, and its dysfunction. In: BARON-COHEN, Simon; TAGER-FLUSBERG, Helen; COHEN, Donald J. (org.). **Understanding other minds: perspectives from autism**. Oxford: Oxford University Press, 1997. p. 59-82.
- BOOTH, Tony; AINSWORTH, Mel. **Index for inclusion: developing learning and participation in schools**. 3. ed. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, DF: CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.
- BRASIL. **Decreto nº 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: seção 1, Brasília, DF, 18 nov. 2011.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.
- BRASIL. **Lei nº 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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.
- CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência mental como produção: de Itard à abordagem

histórico-cultural. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BEYER, Hugo Otto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 137-160.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 10. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2023.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

FRITH, Uta. **Autism: explaining the enigma**. 2. ed. Oxford: Blackwell, 2003.

FRITH, Uta. **Autism**. Scientific American, New York, v. 268, n. 6, p. 108-114, 1993.

GALVÃO FILHO, Teófilo Alves. **Tecnologia assistiva para uma escola inclusiva: apropriação, demandas e perspectivas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Educação inclusiva e formação de professores: processos educacionais e diversidade**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente no Brasil: dos primórdios à primeira Lei de Diretrizes e Bases**. Campinas: Autores Associados, 1985.

LEBOYER, Marion. **Autismo infantil: fatos e modelos**. Campinas: Papirus, 1995.

LESLIE, Alan M. Pretense and representation: the origins of "theory of mind". **Psychological Review**, Washington, v. 94, n. 4, p. 412-426, 1987.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Positivo, 2009.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Educação inclusiva: construindo uma escola para todos**. São Paulo: Moderna, 2010.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11)**. Genebra: Organização Mundial da Saúde, 2022.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.