

PARA ALÉM DO ACESSO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Taiara Ferreira Santiago Silva de Oliveira

<https://orcid.org/0009-0004-2562-0203>

E-mail: thayedsonsantiago20@gmail.com

DOI-Geral: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N2>

DOI-Individual: <http://dx.doi.org/10.47538/RA-2026.V5N2-27>

RESUMO: A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um dos desafios centrais da educação contemporânea, sobretudo no que se refere à efetivação de práticas pedagógicas capazes de assegurar participação e aprendizagem em contextos escolares regulares. Este artigo tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva teórico-crítica, as práticas pedagógicas inclusivas voltadas à escolarização de crianças com TEA, problematizando seus fundamentos conceituais, limites e possibilidades no campo das Ciências da Educação. Metodologicamente, trata-se de um estudo qualitativo de natureza teórica, baseado na análise interpretativa de produções acadêmicas nacionais e internacionais, com ênfase em abordagens críticas da educação inclusiva. A análise evidencia que, apesar dos avanços normativos e discursivos em torno da inclusão escolar, persistem tensões relacionadas à medicalização das diferenças, à fragilidade da formação docente e às condições institucionais das escolas, que limitam a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas. Os resultados indicam que a inclusão escolar não se efetiva apenas pelo acesso à escola regular, mas exige a reorganização do currículo, das práticas pedagógicas e das culturas escolares, orientadas pelo reconhecimento da diversidade como princípio constitutivo da educação. Conclui-se que o fortalecimento da inclusão escolar de crianças com TEA depende da construção de projetos pedagógicos coletivos, sustentados por políticas educacionais comprometidas com a equidade, a justiça social e o direito à aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Práticas pedagógicas inclusivas. Inclusão escolar. Ciências da Educação.

BEYOND ACCESS: INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE SCHOOLING OF CHILDREN WITH AUTISTIC SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT: The school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) represents a central challenge in contemporary education, particularly regarding the implementation of pedagogical practices that ensure meaningful participation and learning in mainstream schools. This article aims to analyze, from a theoretical-critical perspective, inclusive pedagogical practices directed at the schooling of children with ASD, examining their conceptual foundations, limitations, and possibilities within the field of Educational Sciences. Methodologically, the study adopts a qualitative theoretical approach, based on the interpretative analysis of national and international academic literature, with emphasis on critical perspectives of inclusive education. The analysis reveals that, despite normative and discursive advances in inclusive education, persistent tensions related to the medicalization of difference, limitations in teacher education, and structural school conditions continue to constrain inclusive pedagogical practices. The

findings indicate that school inclusion cannot be reduced to access to mainstream education, but requires the reorganization of curricula, pedagogical practices, and school cultures grounded in the recognition of diversity as a constitutive educational principle. It is concluded that strengthening the inclusion of children with ASD depends on collective pedagogical projects supported by educational policies committed to equity, social justice, and the right to learning.

KEYWORDS: Inclusive education. Autism Spectrum Disorder. Inclusive pedagogical practices. School inclusion. Educational Sciences.

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem se afirmado, nas últimas décadas, como um dos principais eixos normativos e discursivos das políticas educacionais contemporâneas, especialmente no contexto da ampliação do acesso à escolarização de grupos historicamente excluídos. Ancorada em marcos legais nacionais e internacionais e sustentada por uma retórica de direitos humanos, equidade e justiça social, a inclusão escolar passou a ocupar posição central nos debates educacionais. No entanto, apesar de sua ampla legitimação política e institucional, a educação inclusiva permanece atravessada por contradições profundas entre seus pressupostos teóricos e sua materialização no cotidiano das escolas.

Nesse cenário, a escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) emerge como um campo particularmente revelador das tensões que atravessam a educação inclusiva. O aumento expressivo das matrículas de estudantes com TEA em escolas regulares, observado em diferentes países, tem sido acompanhado por desafios pedagógicos, institucionais e epistemológicos que colocam em xeque modelos educacionais historicamente organizados a partir da homogeneização dos processos de ensino e aprendizagem. Embora o acesso à escola regular represente uma conquista inegável, sua ampliação não tem sido necessariamente acompanhada pela transformação das práticas pedagógicas, das culturas escolares e das estruturas institucionais que sustentam a exclusão educacional.

Do ponto de vista clínico, o TEA é caracterizado como uma condição do neurodesenvolvimento marcada por diferenças na comunicação social, na interação social e pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestando-se de forma heterogênea entre os indivíduos. Todavia, quando

transposto de maneira acrítica para o campo educacional, o diagnóstico tende a operar como um dispositivo de classificação e normalização, frequentemente utilizado para justificar a baixa expectativa em relação à aprendizagem, a fragmentação curricular e a responsabilização individual do aluno ou de sua condição neurológica. Esse movimento contribui para a medicalização da educação e para a despolitização das dificuldades enfrentadas no processo de escolarização, deslocando o foco das práticas pedagógicas e das condições institucionais para o indivíduo diagnosticado.

Diversos estudos no campo da educação inclusiva têm alertado que a simples presença da criança com TEA na escola regular não garante, por si só, a efetivação da inclusão escolar. A permanência, a participação e a aprendizagem desses estudantes estão diretamente relacionadas à adoção de práticas pedagógicas inclusivas, compreendidas não como um conjunto de técnicas isoladas, mas como construções sociais, históricas e políticas que expressam concepções de ensino, aprendizagem e diferença. Nesse sentido, a inclusão escolar exige a superação de modelos pedagógicos padronizados e a construção de práticas intencionalmente planejadas, flexíveis e comprometidas com a valorização da diversidade.

Apesar do avanço do debate acadêmico e do fortalecimento do arcabouço normativo em torno da educação inclusiva, observa-se que grande parte das produções sobre a escolarização de crianças com TEA permanece concentrada em abordagens de cunho clínico, comportamental ou instrumental, frequentemente orientadas pela busca de estratégias de adaptação do aluno à lógica escolar existente. Ainda são incipientes, especialmente no campo das Ciências da Educação, análises teórico-críticas que problematizem as práticas pedagógicas inclusivas a partir das contradições estruturais da escola contemporânea, interrogando seus fundamentos epistemológicos, suas condições materiais e suas implicações políticas.

Diante desse cenário, torna-se necessário deslocar o foco analítico das características individuais da criança com TEA para a análise das práticas pedagógicas, das culturas escolares e das políticas educacionais que moldam os processos de inclusão e exclusão no interior da escola regular. Tal deslocamento permite compreender que as dificuldades associadas à inclusão escolar não são inerentes ao diagnóstico, mas

produzidas, em grande medida, pelas formas como o sistema educacional organiza o currículo, o trabalho docente e a gestão da diversidade.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar, sob uma perspectiva teórico-crítica, as práticas pedagógicas inclusivas voltadas à escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista no contexto da escola regular. Busca-se problematizar os fundamentos teóricos que sustentam tais práticas, bem como evidenciar seus limites, tensões e possibilidades, considerando as contradições entre o discurso inclusivo e a realidade educacional contemporânea. Ao adotar essa abordagem, o estudo pretende contribuir para o aprofundamento crítico do debate sobre educação inclusiva, reafirmando a centralidade das práticas pedagógicas e da transformação institucional na garantia do direito à aprendizagem de todos os estudantes.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórico-crítica, situada no campo das Ciências da Educação. Trata-se de um artigo de revisão teórica analítica, cujo objetivo não é a mensuração de fenômenos empíricos, mas a problematização conceitual e epistemológica das práticas pedagógicas inclusivas direcionadas à escolarização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da escola regular.

A opção por uma abordagem teórico-crítica fundamenta-se na compreensão de que a inclusão escolar constitui um fenômeno histórico, social e político, atravessado por disputas discursivas e institucionais que não podem ser apreendidas por meio de procedimentos meramente descritivos. Assim, o método adotado privilegia a análise interpretativa de produções acadêmicas, buscando tensionar conceitos, identificar pressupostos implícitos e evidenciar contradições presentes no campo da educação inclusiva, conforme defendem abordagens críticas em pesquisa educacional (Ball, 2016; Biesta, 2010).

O corpus teórico foi constituído a partir de um levantamento sistematizado da literatura científica nacional e internacional publicada prioritariamente nos últimos dez anos, com vistas a assegurar atualidade e relevância ao debate. A busca foi realizada em

bases de dados reconhecidas internacionalmente — como Scopus, Web of Science, ERIC e SciELO —, complementada por consultas ao Google Scholar para identificação de obras de referência amplamente citadas no campo.

Foram utilizados descritores em língua portuguesa e inglesa, combinados por operadores booleanos, incluindo: educação inclusiva, Transtorno do Espectro Autista, autismo, práticas pedagógicas inclusivas, inclusão escolar e escola regular. A seleção dos textos seguiu critérios rigorosos de inclusão: (a) relevância teórica para o campo da educação inclusiva; (b) enfoque educacional, com exclusão de estudos exclusivamente clínicos ou biomédicos; (c) publicação em periódicos científicos, livros ou capítulos de livros com reconhecida circulação acadêmica; e (d) alinhamento com perspectivas críticas ou sociopolíticas da inclusão escolar.

O processo de análise desenvolveu-se em três etapas interdependentes. Inicialmente, realizou-se uma leitura exploratória, com o objetivo de mapear os principais eixos temáticos e identificar recorrências conceituais. Em seguida, procedeu-se à leitura analítica aprofundada dos textos selecionados, focalizando os fundamentos teóricos, as concepções de inclusão escolar e as proposições relativas às práticas pedagógicas voltadas às crianças com TEA. Por fim, realizou-se uma leitura interpretativa e crítica, orientada pela articulação entre diferentes referenciais teóricos, buscando evidenciar convergências, divergências e lacunas no debate acadêmico.

A análise dos materiais não se orientou por categorias previamente definidas, mas adotou uma lógica indutiva e reflexiva, na qual as categorias analíticas emergiram do próprio diálogo crítico com a literatura. Essa estratégia metodológica permitiu compreender as práticas pedagógicas inclusivas não como técnicas neutras, mas como construções sociais situadas, atravessadas por relações de poder, discursos normativos e condições institucionais específicas, em consonância com perspectivas críticas da pesquisa educacional (Slee, 2011; Goodley, 2014).

Ao adotar esse percurso metodológico, o estudo busca contribuir para o aprofundamento teórico do campo da educação inclusiva, oferecendo uma análise que ultrapassa descrições normativas ou prescritivas e problematiza os sentidos atribuídos à inclusão escolar de crianças com TEA. Trata-se, portanto, de um método coerente com o

objetivo do artigo, que privilegia a densidade analítica, a reflexividade teórica e o compromisso com uma abordagem crítica da educação.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA PROMESSA EMANCIPATÓRIA ÀS CONTRADIÇÕES ESTRUTURAIS

A educação inclusiva consolidou-se, no cenário internacional, como um princípio normativo central das políticas educacionais contemporâneas, frequentemente associada aos ideais de equidade, justiça social e democratização do acesso à escola. No entanto, autores críticos têm argumentado que a institucionalização da inclusão escolar, especialmente a partir de organismos multilaterais e reformas educacionais globais, produziu um campo marcado por ambiguidades, no qual discursos progressistas coexistem com práticas pedagógicas e estruturas escolares profundamente excludentes.

Sob essa perspectiva, a inclusão não pode ser compreendida apenas como um avanço linear em direção à justiça educacional, mas como um processo historicamente situado, atravessado por relações de poder e por disputas em torno da normalização da diferença. Estudos no campo da sociologia crítica da educação apontam que a escola contemporânea, mesmo sob o discurso da inclusão, continua operando por meio de dispositivos classificatórios que hierarquizam sujeitos, saberes e modos de aprender, reafirmando padrões normativos de desempenho e comportamento.

Autores como Slee (2011) e Graham e Slee (2008) alertam que a educação inclusiva, quando reduzida a uma agenda técnica ou administrativa, corre o risco de se transformar em uma “retórica vazia”, incapaz de produzir mudanças substantivas nas culturas escolares. Nesse sentido, a inclusão passa a funcionar como um mecanismo de legitimação institucional, que amplia o acesso formal à escola sem questionar os fundamentos epistemológicos e organizacionais que sustentam a exclusão educacional.

Essa crítica é reforçada por análises que situam a educação inclusiva no contexto mais amplo das reformas educacionais de orientação neoliberal. Ball (2016) argumenta que políticas educacionais contemporâneas, ao enfatizarem eficiência, padronização e responsabilização, produzem condições adversas para a efetivação de práticas inclusivas. A lógica da performatividade, nesse cenário, tensiona diretamente os princípios da

inclusão, ao subordinar os processos educativos a métricas de rendimento incompatíveis com a valorização da diversidade.

Assim, compreender a educação inclusiva exige ultrapassar abordagens normativas e reconhecer suas contradições estruturais, analisando-a como um campo em disputa, no qual se confrontam projetos educacionais distintos e, por vezes, antagônicos.

O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E A CRÍTICA À MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

No campo educacional, o Transtorno do Espectro Autista tem sido frequentemente abordado a partir de referenciais clínicos e biomédicos, que, embora relevantes para a compreensão de aspectos do neurodesenvolvimento, tornam-se problemáticos quando transpostos de forma acrítica para a escola. A centralidade do diagnóstico no cotidiano escolar tende a produzir processos de medicalização da educação, nos quais dificuldades pedagógicas e institucionais são reinterpretadas como déficits individuais.

A literatura internacional crítica sobre deficiência e autismo tem problematizado esse movimento, destacando que o diagnóstico, longe de ser um elemento neutro, atua como um dispositivo de poder que regula expectativas, práticas pedagógicas e trajetórias escolares. Autores vinculados aos Disability Studies e aos Critical Autism Studies argumentam que a ênfase excessiva na dimensão clínica contribui para a naturalização das desigualdades educacionais e para a desresponsabilização das instituições escolares.

Goodley (2014) sustenta que a deficiência deve ser compreendida como uma construção relacional, produzida na interação entre sujeitos e contextos sociais, e não como uma característica intrínseca do indivíduo. Essa abordagem desloca o foco analítico do corpo diagnosticado para as barreiras sociais, culturais e pedagógicas que limitam a participação e a aprendizagem. No caso do autismo, esse deslocamento é particularmente relevante, uma vez que as formas de comunicação, interação e aprendizagem associadas ao espectro desafiam modelos pedagógicos baseados na homogeneização.

Autores como Milton (2012) e O'Dell, Bertilsdotter Rosqvist e Brownlow (2016) ampliam essa crítica ao introduzir o conceito de *double empathy problem*, evidenciando que as dificuldades comunicacionais atribuídas às pessoas autistas são, na realidade,

produto de uma falha relacional mútua entre sujeitos com experiências cognitivas e sensoriais distintas. Essa perspectiva questiona a ideia de inadequação unilateral do aluno com TEA e convoca a escola a repensar suas práticas pedagógicas e comunicacionais.

Ao incorporar essas contribuições, a educação inclusiva é desafiada a superar leituras deficitárias do TEA e a construir abordagens pedagógicas que reconheçam a legitimidade de diferentes modos de ser, aprender e se relacionar no espaço escolar.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: ENTRE ADAPTAÇÃO TÉCNICA E TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR

As práticas pedagógicas inclusivas ocupam lugar central no debate sobre a escolarização de crianças com TEA, sendo frequentemente apresentadas como a principal via para a efetivação da inclusão escolar. No entanto, a literatura crítica alerta para o risco de reduzir tais práticas a um conjunto de estratégias técnicas voltadas à adaptação do aluno à lógica escolar existente, sem questionar os pressupostos que estruturam o currículo, a avaliação e a organização do ensino.

Autores como Florian e Black-Hawkins (2011) defendem que a pedagogia inclusiva deve ser compreendida como um compromisso com o ensino de todos, rejeitando abordagens baseadas na diferenciação compensatória e na individualização excessiva. Para essas autoras, práticas inclusivas não se restringem à adaptação curricular para determinados alunos, mas implicam a construção de ambientes de aprendizagem responsivos à diversidade como princípio organizador do ensino.

Essa perspectiva converge com a crítica ao currículo prescritivo e padronizado, amplamente discutida na literatura internacional. A flexibilização curricular, nesse contexto, não pode ser entendida como simplificação de conteúdos, mas como reconfiguração dos modos de acesso ao conhecimento, das formas de participação e das relações pedagógicas estabelecidas em sala de aula. Para alunos com TEA, isso implica reconhecer a importância de múltiplas linguagens, suportes visuais, previsibilidade e mediação pedagógica, sem, contudo, reforçar práticas segregadoras ou paralelas.

Ao mesmo tempo, estudos críticos apontam que a ênfase exclusiva em práticas pedagógicas individuais tende a obscurecer os condicionantes estruturais da inclusão. A

efetivação de práticas inclusivas está intrinsecamente relacionada às condições de trabalho docente, à organização do tempo escolar, ao tamanho das turmas e ao suporte institucional. Assim, a pedagogia inclusiva deve ser compreendida como uma construção coletiva, situada em um contexto institucional e político mais amplo.

DOCÊNCIA, TRABALHO COLABORATIVO E CULTURA ESCOLAR INCLUSIVA

O papel do professor na construção da inclusão escolar tem sido amplamente reconhecido na literatura educacional. Contudo, abordagens críticas alertam para o risco de responsabilização individual do docente frente a desafios que são, em grande medida, estruturais. A expectativa de que o professor, isoladamente, seja capaz de responder às demandas da diversidade pode reforçar sentimentos de inadequação profissional e contribuir para a reprodução de práticas excludentes.

Estudos internacionais sobre trabalho docente e inclusão enfatizam a importância da construção de culturas escolares inclusivas, sustentadas pelo trabalho colaborativo, pela formação continuada crítica e pela articulação entre diferentes profissionais da educação. A inclusão, nesse sentido, deixa de ser uma tarefa individual para se constituir como um projeto institucional, que envolve gestão escolar, políticas públicas e compromisso coletivo.

A partir de uma perspectiva histórico-cultural, a aprendizagem é compreendida como um processo socialmente mediado, que se constrói nas interações entre sujeitos. Essa compreensão reforça a centralidade das relações pedagógicas e do ambiente escolar na promoção da aprendizagem, deslocando o foco do desempenho individual para os processos de mediação e participação. Tal abordagem é particularmente relevante para a escolarização de crianças com TEA, ao reconhecer que o desenvolvimento ocorre em contextos relacionais e culturais específicos.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

A análise teórico-crítica da literatura especializada evidência que a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista constitui um campo atravessado

por disputas conceituais, pedagógicas e políticas, no qual avanços normativos coexistem com práticas escolares que permanecem fortemente ancoradas em lógicas de normalização e padronização. Embora a educação inclusiva tenha se consolidado como princípio orientador das políticas educacionais contemporâneas, sua materialização no cotidiano escolar revela limites estruturais que tensionam a efetivação do direito à aprendizagem.

Os resultados desta análise indicam que as práticas pedagógicas inclusivas direcionadas às crianças com TEA são frequentemente construídas em um contexto de contradição: ao mesmo tempo em que se reconhece formalmente a diversidade, mantém-se uma organização escolar pouco permeável à transformação curricular e pedagógica. Esse cenário reforça a compreensão de que a inclusão escolar não pode ser analisada como um processo linear ou plenamente consolidado, mas como uma construção social marcada por assimetrias de poder e por condições institucionais desiguais (Slee, 2011).

INCLUSÃO ESCOLAR PARA ALÉM DO ACESSO: PERMANÊNCIA, PARTICIPAÇÃO E APRENDIZAGEM

A literatura internacional é consistente ao afirmar que a ampliação do acesso à escola regular, embora fundamental, não garante, por si só, a inclusão escolar. Estudos críticos têm demonstrado que políticas inclusivas frequentemente operam de forma restrita, limitando-se à matrícula do aluno, sem assegurar sua participação efetiva nos processos pedagógicos e sua aprendizagem significativa (Ainscow; Miles, 2008).

No caso das crianças com TEA, essa inclusão condicionada manifesta-se quando a presença do aluno na sala de aula não é acompanhada por mudanças substantivas nas práticas pedagógicas. Nesses contextos, a dificuldade de aprendizagem tende a ser interpretada como um problema individual, associado ao diagnóstico, e não como resultado de um modelo pedagógico pouco responsivo à diversidade. Slee (2011) denomina esse fenômeno de inclusão retórica, na qual a escola incorpora o discurso da diversidade sem questionar os fundamentos que sustentam a exclusão educacional.

A análise crítica da literatura permite afirmar que a permanência e a aprendizagem de alunos com TEA estão diretamente relacionadas à capacidade institucional da escola

de rever suas práticas, seus currículos e suas formas de avaliação. Quando tais dimensões permanecem inalteradas, a inclusão tende a se limitar ao plano formal, reproduzindo desigualdades no interior do próprio espaço escolar.

MEDICALIZAÇÃO E NORMALIZAÇÃO: A CENTRALIDADE DO DIAGNÓSTICO COMO LIMITE PEDAGÓGICO

Um dos eixos centrais identificados na literatura refere-se à persistência de processos de medicalização da educação, particularmente no que diz respeito à escolarização de crianças com TEA. O diagnóstico, embora relevante para a compreensão de determinadas singularidades, assume frequentemente a função de dispositivo explicativo totalizante, utilizado para justificar dificuldades pedagógicas e para legitimar expectativas reduzidas de aprendizagem.

Autores vinculados aos Disability Studies argumentam que a medicalização desloca a atenção das práticas pedagógicas e das condições institucionais para o indivíduo diagnosticado, naturalizando desigualdades educacionais e desresponsabilizando a escola (Goodley, 2014). No caso do autismo, esse movimento é agravado pela tendência de interpretar diferenças comunicacionais e comportamentais como déficits a serem corrigidos, e não como expressões legítimas da diversidade humana.

A crítica formulada pelos Critical Autism Studies contribui para aprofundar essa análise ao questionar a unilateralidade das dificuldades atribuídas às pessoas autistas. O conceito de *double empathy problem*, proposto por Milton (2012), evidencia que os desafios comunicacionais emergem de falhas relacionais mútuas, e não exclusivamente de limitações individuais. Essa perspectiva desloca o foco do aluno para as relações pedagógicas e para a necessidade de a escola revisar suas práticas comunicacionais e interacionais.

Sob esse prisma, a centralidade do diagnóstico no cotidiano escolar atua como um mecanismo de normalização, ao estabelecer parâmetros implícitos de comportamento e aprendizagem considerados desejáveis. Quando tais parâmetros não são alcançados, o fracasso escolar tende a ser individualizado, reforçando processos de exclusão simbólica mesmo em contextos formalmente inclusivos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS: DA ADAPTAÇÃO TÉCNICA À TRANSFORMAÇÃO CURRICULAR

A análise da literatura evidencia que as práticas pedagógicas inclusivas ocupam lugar central no debate sobre a escolarização de crianças com TEA, mas são frequentemente concebidas de forma restrita, como adaptações técnicas destinadas a ajustar o aluno à lógica escolar existente. Estratégias como o uso de recursos visuais, a estruturação de rotinas e a mediação individualizada são amplamente descritas e reconhecidas como potencialmente favoráveis à participação de alunos com TEA.

Entretanto, autores críticos alertam que, quando desvinculadas de uma revisão mais ampla do currículo e da organização pedagógica, tais práticas tendem a reforçar a lógica da excepcionalidade, produzindo formas sutis de segregação no interior da sala de aula (Florian; Black-Hawkins, 2011). Nesses casos, a inclusão é operacionalizada como adaptação pontual, e não como princípio estruturante do ensino.

A pedagogia inclusiva, sob uma perspectiva crítica, implica a transformação dos modos de acesso ao conhecimento, das formas de participação e das relações pedagógicas estabelecidas na escola. Florian (2014) sustenta que práticas verdadeiramente inclusivas não se orientam pela diferenciação compensatória, mas pela construção de ambientes de aprendizagem capazes de responder à diversidade como condição constitutiva do processo educativo. Para crianças com TEA, isso significa reconhecer múltiplas formas de comunicação e aprendizagem, sem subordinar essas diferenças a padrões normativos rígidos.

DOCÊNCIA, TRABALHO COLETIVO E RESPONSABILIDADE INSTITUCIONAL

Outro aspecto recorrente na literatura refere-se ao papel do professor na implementação das práticas pedagógicas inclusivas. Embora a docência seja reconhecida como elemento central nesse processo, observa-se uma tendência à responsabilização individual do professor frente a desafios que são, em grande medida, estruturais e institucionais.

Autores que analisam as políticas educacionais contemporâneas destacam que a intensificação do trabalho docente, aliada à lógica da performatividade e da responsabilização individual, cria condições adversas para a construção de práticas inclusivas (Ball, 2016). A expectativa de que o professor, isoladamente, seja capaz de responder às demandas da diversidade tende a obscurecer fatores como a ausência de tempo para planejamento coletivo, a precarização das condições de trabalho e a fragilidade das políticas de formação continuada.

A análise crítica da literatura aponta que a inclusão escolar exige a construção de culturas escolares inclusivas, sustentadas pelo trabalho colaborativo e pelo compromisso institucional com a diversidade. Nesse sentido, a responsabilidade pela inclusão deve ser compreendida como coletiva, envolvendo professores, gestores e políticas educacionais, e não como uma tarefa individual atribuída ao docente.

IMPLICAÇÕES TEÓRICAS PARA O CAMPO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Os resultados desta análise reforçam a compreensão de que a inclusão escolar de crianças com TEA não pode ser reduzida a um conjunto de práticas técnicas ou a um imperativo normativo. Trata-se de um processo político e pedagógico, atravessado por disputas em torno do currículo, da avaliação e das concepções de aprendizagem.

Ao deslocar o foco analítico das características individuais do aluno para as práticas pedagógicas e as estruturas escolares, o estudo dialoga com abordagens críticas que compreendem a deficiência e o autismo como construções relacionais, produzidas na interação entre sujeitos e contextos sociais (Goodley, 2014; Slee, 2011). Essa perspectiva amplia o debate sobre educação inclusiva ao questionar discursos naturalizados e ao reafirmar a necessidade de transformação institucional como condição para a garantia do direito à aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste artigo evidencia que a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista permanece atravessada por tensões estruturais que

extrapolam o plano normativo e discursivo das políticas educacionais. Embora a educação inclusiva esteja amplamente reconhecida como direito, sua efetivação no cotidiano escolar ainda se encontra condicionada por modelos pedagógicos e organizacionais pouco sensíveis à diversidade, o que limita a participação e a aprendizagem desses estudantes.

Os argumentos discutidos ao longo do texto indicam que a centralidade atribuída ao diagnóstico do TEA opera, frequentemente, como um dispositivo de explicação do fracasso escolar, deslocando a responsabilidade das práticas pedagógicas e das condições institucionais para o indivíduo. Esse movimento contribui para a reprodução de processos de medicalização da educação, nos quais diferenças são interpretadas como déficits, legitimando expectativas reduzidas de aprendizagem e restringindo as possibilidades de construção de trajetórias escolares significativas.

Ao problematizar a inclusão para além do acesso, o estudo reafirma que a presença física do aluno na escola não assegura, por si só, sua permanência qualificada nem sua participação efetiva nos processos pedagógicos. A efetivação da inclusão escolar de crianças com TEA depende, fundamentalmente, da capacidade institucional da escola de rever seus currículos, suas formas de avaliação e suas práticas pedagógicas, assumindo a diversidade como princípio constitutivo do processo educativo, e não como exceção a ser gerida.

As discussões apresentadas também permitem questionar a tendência à responsabilização individual do professor frente aos desafios da inclusão. Embora a docência seja central na mediação pedagógica, a expectativa de respostas isoladas obscurece a dimensão coletiva e política da inclusão escolar. A construção de culturas escolares inclusivas exige trabalho colaborativo, condições adequadas de formação e políticas educacionais comprometidas com a transformação institucional, em consonância com análises críticas sobre os limites das políticas educacionais contemporâneas (Ball, 2016).

Do ponto de vista teórico, o artigo contribui para o campo da educação inclusiva ao reforçar abordagens que compreendem o autismo e a deficiência como construções relacionais, produzidas na interação entre sujeitos, práticas pedagógicas e contextos sociais. Ao deslocar o foco das características individuais para as estruturas e dinâmicas escolares, o estudo alinha-se a perspectivas críticas que questionam a naturalização da

exclusão educacional e afirmam a inclusão como um projeto político-pedagógico orientado pela justiça social (Slee, 2011; Goodley, 2014).

Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar de crianças com TEA requer mais do que a ampliação do acesso ou a adoção de estratégias pedagógicas pontuais. Exige o enfrentamento de discursos medicalizantes, a revisão de práticas institucionais e o reconhecimento da diversidade como condição constitutiva da educação. Nesse horizonte, a inclusão deixa de ser compreendida como concessão ou adaptação e passa a ser afirmada como direito, responsabilidade coletiva e elemento central para a democratização do ensino.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. rev. **Porto Alegre**: Artmed, 2022.
- BALL, Stephen J. **Education, justice and democracy: The struggle over ignorance and opportunity**. London: Routledge, 2016.
- BIESTA, Gert. **Good education in an age of measurement: Ethics, politics, democracy**. Boulder: Paradigm Publishers, 2010.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 7 jul. 2015.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. **Educação inclusiva: cultura e práticas pedagógicas**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015.
- GOODLEY, Dan. **Disability studies: An interdisciplinary introduction**. London: Sage, 2014.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. **A educação inclusiva na realidade brasileira**. São Carlos: EdUFSCar, 2020.
- ORRÚ, Silvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo educativo**. Petrópolis: Vozes, 2018.
- PACHECO, José. **Escola da Ponte: formação e transformação da escola**. Petrópolis: Vozes, 2016.

RODRIGUES, David. **Educação inclusiva: dos conceitos às práticas de formação**. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Boitempo, 2016.

SLEE, Roger. **The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education**. London: Routledge, 2011.

UNESCO. **A guide for ensuring inclusion and equity in education**. Paris: UNESCO, 2017.

VYGOTSKY, Lev Semionovich. **Mind in society: The development of higher psychological processes**. Cambridge: Harvard University Press, 2018.

ZANATA, Eliana Marques; CAPELLINI, Vera Lúcia Messias Fialho. Práticas pedagógicas inclusivas e o aluno com TEA. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 2, p. 259–276, 2020.

Submissão: novembro de 2025. Aceite: dezembro de 2025. Publicação: abril de 2026.