PARA ALÉM DO DIAGNÓSTICO: ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA NO ESPAÇO ESCOLAR

BEYOND THE DIAGNOSIS: WELCOMING AND BELONGING OF STUDENTS WITH ASD IN THE SCHOOL ENVIRONMENT

https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-007

Luciano João da Silva
Mestrado
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
Recife/PE
E-mail: luciano.joao@ufpe.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/7521338210112105

Ronilda Roacab de Meneses
Mestre
Instituição UNIVATES
Boa Vista, Roraima
E-mail: roroacab@hotmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/5018113228641383

Iraneide Dias da Silva
Pós-graduação em: Gestão e Psicopedagogia Institucional (2018); Análise do Comportamento Aplicada ABA na Alfabetização de Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2022); Neuropsicopedagoga Clínica (2024).
Paudalho-PE
E-mail: Iraneidedias94@gmail.com
Lattes: https://lattes.cnpq.br/1218063772030815

Maria Elenice Pereira da Silva
Mestrado Profissional em Propriedade Intelectual e Transferência de Tecnologia para a Inovação – PROFNIT –
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba - IFPB
E-mail: maria.elenice@ufpi.edu.br
Lattes: http://lattes.cnpq.br/0921297025342763

Adriana Peres de Barros
Especializacão em Educação Infantil e Alfabetização
Instituição AVEC Associação Varzeagrandense de Ensino e Cultura
FIVE Faculdade Integrada de Várzea Grande
E-mail: adrianaperes_@hotmail.com

Jane Gomes de Castro
Especialização
Universidade Federal de Lavras
Lavras/Minas Gerais: Ecoturismo: Interpretação e Educação Ambiental.
E-mail: 996812523j@gmail.com ou Jane_leve@gmail.com

Javan Ferreira
Mestrando em Ciência da Religião, PUC-SP; Especialista em Psicopedagogia, Licenciado em Pedagogia e Sociologia
E-mail: javanfpr@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/9865058959427944
ORCID: https://orcid.org/0009-0008-5476-6550

Tânia Lucia dos Reis
Especialização em Métodos e técnicas de ensino
Universidade federal do Rio de janeiro
E-mail: taniaassessoria67@gmail.com

Lorena Eduarda Richil de Carvalho Araújo
Centro Educacional Claretiano
Curso: Gestão de Recursos Humanos
E-mail: lorenarichil07@gmail.com

Jarkleydson Alex Alves de Moura Silva
Pós-graduando em Ensino de Matemática
Centro de Ensino Superior de Arcoverde
Ibimirim-PE
E-mail: Jarkleydson@gmail.com
Lattes: http://lattes.cnpq.br/6894893318107621

RESUMO

Este capítulo discute a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no espaço escolar, compreendendo que a presença desses sujeitos na escola precisa ultrapassar a matrícula, o acesso físico e o cumprimento formal da legislação. A reflexão parte da ideia de que o diagnóstico, embora importante para a garantia de direitos e para a organização de apoios pedagógicos, não pode definir sozinho a experiência escolar do estudante. Nesse sentido, o acolhimento e o pertencimento são assumidos como dimensões centrais da inclusão, pois dizem respeito ao modo como a escola reconhece singularidades, organiza suas práticas, estabelece vínculos com a família e cria condições para que o estudante participe da vida escolar. Com base em pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, o estudo dialoga com autores que discutem inclusão escolar, Transtorno do Espectro Autista, gestão educacional, relação entre escola e família, práticas pedagógicas inclusivas e permanência. A discussão evidencia que uma escola inclusiva não se constrói apenas por adaptações pontuais, mas por uma cultura institucional comprometida com escuta, planejamento, mediação docente e corresponsabilidade. Conclui-se que incluir estudantes com TEA significa construir condições reais para que eles aprendam, convivam, participem e se reconheçam como parte do espaço escolar.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão escolar; Acolhimento; Pertencimento; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This chapter discusses the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the school environment, understanding that their presence at school must go beyond enrollment, physical access, and formal compliance with legislation. The reflection is based on the idea that diagnosis, although important for guaranteeing rights and organizing pedagogical support, cannot alone define the student's school experience. In this sense, welcoming and belonging are understood as central dimensions of inclusion, as they concern the way the school recognizes singularities, organizes its practices, establishes bonds with the family, and creates conditions for the student to participate in school life. Based on bibliographic research with a qualitative approach, the study dialogues with authors who discuss school inclusion, Autism Spectrum Disorder, educational management, the relationship between school and family, inclusive pedagogical practices, and permanence. The discussion shows that an inclusive school is not built only through occasional adaptations, but through an institutional culture committed to listening, planning, teacher mediation, and co-responsibility. It is concluded that including students with ASD means building real conditions for them to learn, interact, participate, and recognize themselves as part of the school environment.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; School inclusion; Welcoming; Belonging; Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem ocupado lugar importante nas discussões educacionais contemporâneas, especialmente porque desafia a escola a rever suas formas de ensinar, acolher, avaliar e conviver. Não se trata apenas de assegurar o acesso ao espaço escolar, mas de garantir que esse estudante seja reconhecido como sujeito de direitos, de aprendizagem e de participação social. Nesse sentido, pensar a inclusão para além do diagnóstico significa compreender que o TEA não pode ser tomado como limite absoluto, mas como uma condição que exige da escola práticas mais sensíveis, planejadas e comprometidas com o desenvolvimento integral.

A presença de estudantes com TEA na escola convoca professores, gestores, famílias e demais profissionais da comunidade educativa a construírem respostas coletivas diante das diferenças. Magnus, Souza e Germann (2025) destacam que o Transtorno do Espectro Autista envolve desafios relacionados à comunicação, à interação social e ao comportamento, o que exige práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às necessidades desses alunos. Essa compreensão permite afirmar que a inclusão não se realiza apenas pela matrícula, mas pela criação de condições concretas de permanência, participação e pertencimento.

Oliveira et al. (2026) também contribuem para essa discussão ao defenderem que a inclusão de estudantes com TEA exige atuação colaborativa entre gestão escolar, professores, família e comunidade educativa. Essa perspectiva amplia o debate, pois retira a inclusão do campo da responsabilidade individual do professor e a situa como compromisso institucional. Assim, uma escola inclusiva precisa organizar tempos, espaços, recursos, planejamentos e relações para que o estudante com TEA não seja apenas recebido, mas efetivamente acolhido.

Esse debate também se relaciona à ideia de permanência. Estar matriculado não significa, necessariamente, estar incluído. O estudante pode frequentar a escola e, ainda assim, permanecer isolado, pouco ouvido ou submetido a práticas que não consideram suas formas próprias de comunicação e aprendizagem. Calixto (2025), ao analisar a percepção de estudantes com TEA sobre inclusão e permanência, identifica dimensões como acolhimento, acessibilidade, suporte pedagógico, sociabilidade e experiência acadêmica. Embora sua pesquisa esteja situada no âmbito universitário, suas contribuições ajudam a pensar a educação básica, pois evidenciam que a inclusão precisa ser percebida pelo próprio estudante como experiência concreta de apoio, reconhecimento e participação.

O presente capítulo está organizado em cinco partes. Inicialmente, discute-se o Transtorno do Espectro Autista e os desafios da inclusão escolar, considerando os direitos educacionais e as singularidades dos estudantes com TEA. Em seguida, aborda-se a passagem da matrícula ao pertencimento, destacando que a presença física na escola não garante, por si só, uma experiência inclusiva. Na sequência, analisa-se a relação entre escola, família e gestão escolar como eixo de corresponsabilidade no processo inclusivo. Posteriormente, são apresentadas práticas pedagógicas voltadas ao acolhimento, à mediação docente e à permanência escolar. Por fim, retomam-se as principais reflexões desenvolvidas, defendendo que a inclusão escolar precisa ultrapassar o diagnóstico e constituir uma experiência concreta de reconhecimento, participação e pertencimento.

2 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) precisa ser compreendido, no campo educacional, para além da nomeação diagnóstica. O diagnóstico é importante porque assegura direitos, orienta encaminhamentos e possibilita a organização de apoios pedagógicos; no entanto, ele não pode reduzir o estudante a uma condição clínica. No espaço escolar, cada estudante com TEA apresenta formas próprias de comunicação, interação, aprendizagem, sensibilidade e participação. Por isso, a inclusão exige que a escola abandone respostas padronizadas e construa práticas capazes de reconhecer a singularidade de cada sujeito.

Magnus, Souza e Germann (2025) destacam que o TEA envolve desafios específicos nas áreas da comunicação, da interação social e do comportamento, exigindo da escola uma postura pedagógica mais sensível. As autoras afirmam:

> O Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta desafios específicos nas áreas da comunicação, interação social e comportamento, exigindo que as escolas adotem práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às necessidades desses alunos.

Essa compreensão evidencia que a inclusão escolar não pode ser tratada como ação improvisada ou como simples cumprimento de uma exigência legal. Ao contrário, ela exige planejamento, formação docente, reorganização dos espaços e compromisso institucional com o desenvolvimento integral do estudante. Quando a escola compreende o TEA apenas como dificuldade, tende a limitar suas expectativas. Quando o compreende como uma condição que exige mediações específicas, passa a construir possibilidades reais de aprendizagem e convivência.

A legislação brasileira também fortalece esse entendimento ao reconhecer a pessoa com TEA como sujeito de direitos. A Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e garante à pessoa com TEA os direitos assegurados às pessoas com deficiência. Contudo, a existência da lei não garante, por si só, a efetivação da inclusão. É necessário que a escola transforme o direito previsto em prática cotidiana, garantindo não apenas acesso, mas permanência, participação e aprendizagem.

Nesse sentido, Magnus, Souza e Germann (2025) ampliam a discussão ao defenderem que a inclusão precisa envolver acolhimento, respeito às singularidades e construção de um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento dos estudantes com TEA:

> A pesquisa qualitativa enfatiza a necessidade do acolhimento, do respeito às singularidades e da construção de um espaço escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos com TEA, promovendo vínculos afetivos e reconhecimento da diversidade.

A citação reforça uma ideia central para este capítulo: incluir não significa apenas permitir que o estudante esteja na sala de aula, mas criar condições para que ele participe da vida escolar. A inclusão, portanto, precisa ser compreendida como uma prática que envolve vínculos, escuta, adaptação, convivência e reconhecimento. Nessa perspectiva, o estudante com TEA não deve ser visto como alguém que precisa se ajustar sozinho à escola, mas como sujeito que convoca a instituição a rever suas formas de ensinar e acolher.

Mantoan (2015) contribui para esse debate ao defender que a escola inclusiva precisa romper com práticas seletivas e classificatórias, assumindo a diferença como parte constitutiva do processo educativo.

A inclusão, nessa perspectiva, não consiste em adaptar o estudante à escola, mas em transformar a escola para que ela seja capaz de ensinar a todos. Essa compreensão dialoga diretamente com os desafios vividos por estudantes com TEA, pois muitas barreiras não estão apenas nas características individuais do estudante, mas nas formas rígidas de organização escolar, na ausência de formação docente e nas dificuldades de comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Assim, os desafios da inclusão escolar de estudantes com TEA envolvem tanto a compreensão do transtorno quanto a capacidade da escola de reorganizar suas práticas. Não basta saber o que é o autismo; é preciso construir uma cultura escolar que reconheça o estudante com TEA como parte legítima da comunidade educativa. Quando a escola assume essa responsabilidade, o diagnóstico deixa de ser visto como limite e passa a ser compreendido como ponto de partida para a construção de apoios, vínculos e possibilidades de aprendizagem.

3 DA MATRÍCULA AO PERTENCIMENTO: QUANDO A INCLUSÃO PRECISA GANHAR SENTIDO

A matrícula de estudantes com TEA no ensino regular representa um avanço importante, mas não pode ser confundida com inclusão plena. Estar presente na escola não significa, necessariamente, sentir-se pertencente a ela. Um estudante pode ocupar fisicamente a sala de aula e, ainda assim, permanecer isolado, pouco escutado, sem participação efetiva nas atividades e sem vínculos significativos com colegas e professores. Por isso, a inclusão precisa ser pensada como experiência concreta de pertencimento, e não apenas como presença formal.

Oliveira et al. (2026) afirmam que a inclusão de estudantes com TEA exige uma atuação articulada entre diferentes sujeitos da comunidade escolar:

> A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar exige uma atuação sensível, planejada e colaborativa entre gestão escolar, professores, família e comunidade educativa.

Essa afirmação é fundamental porque mostra que o pertencimento não nasce de ações isoladas. Ele depende de uma rede de cuidado, planejamento e corresponsabilidade. Quando a escola trabalha de forma fragmentada, o estudante com TEA corre o risco de ser visto como responsabilidade exclusiva do professor da turma ou da família. No entanto, sua inclusão precisa envolver toda a instituição, desde a gestão escolar até os colegas de sala, passando pelos profissionais de apoio, pelos professores e pelas famílias.

O pertencimento escolar também se relaciona à forma como o estudante é percebido pelos demais sujeitos da escola. Se ele é visto apenas pelo diagnóstico, sua identidade fica limitada à condição clínica. No entanto, quando a escola reconhece seus interesses, suas formas de expressão, seus avanços e suas

possibilidades, ela contribui para que esse estudante se perceba como parte do grupo. Nesse sentido, incluir é também criar experiências de convivência, participação e reconhecimento.

Oliveira et al. (2026) reforçam que o direito à educação não pode ser reduzido à matrícula, pois envolve acolhimento, participação e respeito às singularidades:

> Pensar a inclusão desses estudantes é compreender que o direito à educação não se limita à matrícula, mas envolve acolhimento, participação, respeito às singularidades e criação de condições reais para que cada aluno possa aprender de acordo com suas possibilidades.

Essa citação sustenta a passagem da matrícula ao pertencimento, pois evidencia que a inclusão só ganha sentido quando o estudante encontra condições reais para aprender e participar. A matrícula é o início do processo, mas não pode ser seu ponto final. A escola precisa perguntar continuamente se o estudante está participando, se está sendo escutado, se compreende as propostas, se possui apoios adequados e se é reconhecido como parte da comunidade escolar.

Calixto (2025), ao investigar a percepção de estudantes com TEA sobre inclusão e permanência, também contribui para essa discussão ao mostrar que acolhimento, acessibilidade, suporte pedagógico e sociabilidade são dimensões decisivas da experiência inclusiva. O autor identifica, em sua análise, categorias que revelam a complexidade da permanência estudantil:

> A partir da análise foi possível observar cinco categorias: “Acolhimento”, “Acessibilidade e Suporte pedagógico”, “Sociabilidade”, “Experiência Acadêmica” e “Química e TEA”.

Embora a pesquisa de Calixto esteja situada no ensino superior, suas categorias ajudam a pensar também a educação básica, pois revelam que a inclusão precisa ser percebida pelo próprio estudante como experiência concreta de apoio, reconhecimento e participação. Não basta que a instituição declare ser inclusiva; é necessário que o estudante vivencie essa inclusão em sua rotina, em suas relações e em seu processo de aprendizagem.

Freire (1996) também contribui para essa reflexão ao defender uma prática educativa baseada no respeito ao educando, na escuta e no reconhecimento de sua presença no mundo. A partir dessa perspectiva, o estudante com TEA não pode ser tratado como alguém que apenas recebe intervenções, mas como sujeito que participa, interpreta, sente, aprende e produz sentidos. A escola inclusiva precisa escutar esse estudante, observar suas formas de comunicação e construir mediações que favoreçam sua autonomia e sua participação.

Dessa forma, passar da matrícula ao pertencimento significa compreender que a inclusão escolar precisa ganhar sentido na experiência vivida pelo estudante. A escola que apenas recebe não inclui

plenamente; a escola que acolhe, escuta, adapta, acompanha e reconhece constrói pertencimento. Para estudantes com TEA, esse movimento é decisivo, pois permite que a escola deixe de ser apenas um espaço obrigatório de frequência e se torne um lugar de aprendizagem, convivência e reconhecimento.

4 ESCOLA, FAMÍLIA E GESTÃO: UMA REDE DE CORRESPONSABILIDADE INCLUSIVA

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não pode ser compreendida como tarefa isolada do professor ou como responsabilidade exclusiva da família. Trata-se de um processo coletivo, que exige articulação entre gestão escolar, equipe pedagógica, docentes, profissionais de apoio, familiares e comunidade educativa. Quando essa rede atua de forma fragmentada, o estudante corre o risco de ser atendido apenas em situações emergenciais, sem continuidade, planejamento e acompanhamento de suas necessidades. Por isso, a inclusão precisa ser assumida como princípio institucional, e não como ação eventual.

Oliveira et al. (2026) destacam que a relação entre escola e família constitui elemento central para o fortalecimento das práticas inclusivas, pois permite que o estudante seja compreendido de maneira mais ampla, considerando tanto sua vivência escolar quanto suas experiências familiares. Nessa perspectiva:

> A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar exige uma atuação sensível, planejada e colaborativa entre gestão escolar, professores, família e comunidade educativa. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar o papel da gestão escolar na construção de uma cultura inclusiva para estudantes com TEA, considerando a relação entre escola e família como elemento fundamental para o fortalecimento das práticas pedagógicas, do acolhimento e da participação efetiva desses estudantes no ambiente escolar.

Essa compreensão reforça que a gestão escolar possui papel decisivo na organização de uma cultura inclusiva. A gestão não atua apenas na dimensão administrativa da escola, mas também na mediação das relações, na promoção da formação continuada, na organização dos recursos, na escuta das famílias e no apoio aos professores. Quando a gestão assume a inclusão como compromisso pedagógico, cria condições para que o estudante com TEA não dependa apenas da sensibilidade individual de um docente, mas encontre uma escola preparada para acolhê-lo em diferentes espaços e situações.

A família, por sua vez, ocupa lugar fundamental nesse processo, pois conhece aspectos importantes da rotina, da comunicação, dos interesses, das sensibilidades e das necessidades do estudante. Esse conhecimento não substitui o trabalho pedagógico, mas o complementa. A escola que escuta a família amplia sua capacidade de compreender o estudante para além do comportamento observado em sala de aula. Muitas vezes, informações simples sobre estímulos sensoriais, formas de comunicação, preferências, crises, medos ou estratégias já utilizadas em casa podem auxiliar o professor a planejar intervenções mais adequadas.

A construção de uma cultura inclusiva também exige que a escola supere práticas excludentes e assuma o direito à aprendizagem como compromisso coletivo. Nesse sentido:

> A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender como a escola pode superar práticas excludentes e construir ações mais humanas, democráticas e comprometidas com o direito à aprendizagem, à convivência e ao pertencimento dos estudantes com TEA.

A citação evidencia que a relação entre escola, família e gestão não deve ser reduzida a reuniões formais ou contatos pontuais diante de dificuldades. Ao contrário, precisa constituir uma prática permanente de diálogo e corresponsabilidade. A família não deve ser chamada apenas quando há um problema, assim como a escola não deve ser vista apenas como espaço de cobrança. Entre ambas, é necessário construir confiança, escuta e continuidade, para que o estudante perceba coerência entre os adultos que participam de sua formação.

Magnus, Souza e Germann (2025) também ressaltam a importância da participação familiar no processo de inclusão, especialmente ao relacioná-la à superação de preconceitos e limitações institucionais. Conforme apontam as autoras:

> Ressalta-se ainda a relevância da participação familiar e a urgência em superar preconceitos e limitações institucionais para que a inclusão seja efetiva e transformadora.

Essa afirmação é importante porque mostra que a inclusão de estudantes com TEA não depende apenas de boa intenção. Ela exige enfrentamento de barreiras que ainda atravessam a escola, como o despreparo profissional, a rigidez curricular, a ausência de recursos, a comunicação frágil com as famílias e as concepções equivocadas sobre o autismo. Quando essas barreiras não são enfrentadas, o estudante pode até estar matriculado, mas sua experiência escolar permanece marcada por isolamento, incompreensão e baixa participação.

Portanto, a construção de uma rede de corresponsabilidade inclusiva exige que a escola reconheça a família como parceira, a gestão como articuladora e o professor como mediador do processo pedagógico. Essa rede não elimina os desafios, mas permite que eles sejam enfrentados coletivamente. Para estudantes com TEA, essa articulação é essencial, pois favorece previsibilidade, segurança, continuidade das ações e maior coerência entre os diferentes espaços de convivência. Assim, a inclusão deixa de ser um discurso institucional e passa a se concretizar em práticas cotidianas de acolhimento, participação e pertencimento.

5 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS QUE ACOLHEM: ESCUTA, ROTINA, ADAPTAÇÃO E MEDIAÇÃO DOCENTE

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige práticas pedagógicas que ultrapassem a lógica da improvisação. Não basta que o professor tenha boa intenção ou sensibilidade diante das diferenças; é necessário que a ação docente seja planejada, acompanhada e sustentada por uma compreensão mais ampla sobre as necessidades do estudante. Acolher, nesse contexto, não significa apenas receber bem, mas organizar condições para que o estudante compreenda a rotina, participe das atividades, estabeleça vínculos e encontre formas possíveis de expressar seus conhecimentos.

Magnus, Souza e Germann (2025) ressaltam que um dos principais entraves da inclusão escolar está relacionado ao despreparo de muitos profissionais para atuar com crianças com TEA. Essa limitação, segundo as autoras, compromete não apenas o processo inclusivo, mas também a construção de um ambiente favorável ao desenvolvimento global da criança. Nessa perspectiva:

> Entre os principais entraves encontrados na realidade educacional, destaca-se o despreparo de muitos profissionais para atuar com crianças com TEA. Muitas vezes, essa limitação está ligada à ausência de formação adequada ou à falta de experiências práticas que possibilitem lidar com as especificidades desses estudantes. Esse fator compromete não apenas o processo de inclusão, mas também a construção de um ambiente que favoreça o desenvolvimento global da criança.

Essa reflexão evidencia que a formação docente é uma dimensão indispensável da inclusão. O professor precisa conhecer o estudante, compreender suas formas de comunicação, identificar barreiras, adaptar estratégias e avaliar continuamente se as práticas propostas favorecem sua participação. A ausência de formação não pode ser usada como justificativa para a exclusão, mas deve ser reconhecida como um problema institucional que precisa ser enfrentado pela escola, pela gestão e pelas políticas educacionais.

As práticas pedagógicas inclusivas também exigem atenção à rotina e à previsibilidade. Muitos estudantes com TEA podem apresentar maior segurança quando compreendem previamente o que acontecerá durante a aula, quais atividades serão realizadas e quais mudanças poderão ocorrer. Recursos visuais, combinados claros, antecipação de transições, organização do espaço e flexibilização de tempos podem contribuir para reduzir ansiedade e favorecer a participação. Tais estratégias não diminuem a exigência pedagógica; ao contrário, tornam o processo de aprendizagem mais acessível.

Calixto (2025), ao analisar a percepção de estudantes com TEA sobre acessibilidade e suporte pedagógico, mostra que o apoio institucional e docente pode fazer diferença significativa na permanência e na experiência educacional. Em um dos relatos apresentados em sua pesquisa, observa-se a importância das adaptações realizadas por professoras no percurso acadêmico:

> Essa foi a fase mais difícil, mas tive professoras que adaptaram avaliações e atividades para que eu conseguisse dar conta. E a DAIN conseguiu pra mim uma bolsista online, pra me ajudar com a monografia que estava escrevendo, pois o professor orientador identificava meus déficits relacionados ao Autismo que afetava a escrita do TCC.

Embora esse relato pertença ao contexto universitário, ele revela algo essencial para todos os níveis de ensino: a adaptação pedagógica não representa privilégio, mas condição de equidade. Adaptar uma avaliação, oferecer apoio, reorganizar uma atividade ou mediar a comunicação são formas de garantir que o estudante tenha acesso real ao processo educativo. Na educação básica, essa compreensão precisa orientar o planejamento docente desde o início, evitando que as adaptações ocorram apenas quando o estudante já apresenta sofrimento, isolamento ou baixo desempenho.

A mediação docente também ocupa papel central nesse processo. O professor é aquele que observa, interpreta, intervém e cria pontes entre o estudante, o conhecimento e o grupo. Para estudantes com TEA, essa mediação pode envolver a explicação mais objetiva das tarefas, o uso de diferentes linguagens, a valorização dos interesses do aluno, a organização de pares colaborativos e o cuidado com situações de sobrecarga sensorial. A prática pedagógica inclusiva, portanto, não se resume à adaptação de conteúdo, mas envolve a construção de um ambiente em que o estudante possa participar com segurança.

Freire (1996) contribui para essa discussão ao defender que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e disponibilidade para o diálogo. Essa perspectiva ajuda a compreender que o estudante com TEA não deve ser visto apenas como alguém que precisa receber intervenções, mas como sujeito que também comunica, interpreta, deseja, resiste, aprende e produz sentidos. A escuta pedagógica, nesse caso, não se limita à linguagem verbal; ela envolve observar gestos, interesses, reações, silêncios, desconfortos e modos próprios de participação.

Dessa forma, práticas pedagógicas que acolhem são aquelas que unem planejamento e sensibilidade, técnica e escuta, adaptação e expectativa de aprendizagem. O estudante com TEA não precisa de uma escola que apenas tolere sua presença, mas de uma escola que organize condições para sua participação. Quando o professor adapta sem reduzir, escuta sem infantilizar e media sem excluir, a sala de aula se aproxima de uma experiência inclusiva concreta. Assim, o acolhimento deixa de ser apenas uma intenção e passa a constituir uma prática pedagógica comprometida com o direito de aprender e pertencer.

6 VOZES, EXPERIÊNCIAS E PERMANÊNCIA: O QUE OS ESTUDANTES COM TEA NOS ENSINAM SOBRE INCLUSÃO

A discussão sobre inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) precisa considerar não apenas o que professores, gestores e pesquisadores dizem sobre esses sujeitos, mas também aquilo que os próprios estudantes revelam sobre suas experiências de acolhimento, permanência,

acessibilidade e participação. Durante muito tempo, as práticas inclusivas foram pensadas a partir de olhares externos, muitas vezes centrados no diagnóstico, nas limitações ou nas dificuldades observadas pela escola. No entanto, compreender a inclusão a partir da experiência vivida pelo estudante permite deslocar o foco da deficiência para as barreiras encontradas no cotidiano institucional.

Calixto (2025), ao investigar a percepção de estudantes com TEA sobre o processo de inclusão e permanência no âmbito universitário, organiza sua análise a partir de categorias que ajudam a compreender a complexidade da experiência inclusiva. O autor destaca:

> A partir da análise foi possível observar cinco categorias: “Acolhimento”, “Acessibilidade e Suporte pedagógico”, “Sociabilidade”, “Experiência Acadêmica” e “Química e TEA”. Com isso, os resultados diferentes experiências e vivências, mas que principalmente remetem a dificuldades encontradas na jornada acadêmica que influenciou na aprendizagem, indicam mudanças na estrutura institucional, indo de setores até mesmo professores, trazendo uma reflexão mais inclusiva e incentivando cada vez mais pesquisas em torno do tema.

Embora a pesquisa tenha sido realizada no ensino superior, suas contribuições ajudam a pensar a educação básica, pois as categorias identificadas revelam dimensões presentes em qualquer etapa da escolarização. Acolhimento, suporte pedagógico, sociabilidade e experiência acadêmica não são aspectos secundários da inclusão; ao contrário, constituem elementos centrais para que o estudante com TEA permaneça, participe e se reconheça como parte do espaço educativo. Quando esses elementos falham, a inclusão se fragiliza, ainda que a matrícula esteja garantida.

A permanência escolar, nesse sentido, precisa ser compreendida como processo que envolve condições materiais, pedagógicas, relacionais e institucionais. O estudante com TEA pode enfrentar dificuldades não apenas em relação aos conteúdos, mas também na comunicação com professores, na convivência com colegas, na compreensão da rotina, na realização de avaliações e no acesso a apoios especializados. Por isso, ouvir esses estudantes é uma forma de qualificar as práticas inclusivas, pois suas experiências revelam aspectos que nem sempre são percebidos pela escola.

Em um dos relatos analisados por Calixto (2025), observa-se a dificuldade de acesso às informações e aos direitos institucionais, mesmo quando há expectativa de apoio por parte da instituição:[...] acredito que, uma vez que procure meus "direitos", terei bastante apoio da instituição. porém, acho de difícil acesso tais informações...

Esse relato evidencia que a existência de direitos e serviços de apoio não garante, por si só, sua efetivação. Para que a inclusão aconteça, é necessário que as informações sejam acessíveis, que os canais de atendimento sejam claros e que os estudantes e suas famílias saibam onde buscar suporte. Na educação básica, essa questão também se mostra relevante, pois muitas famílias desconhecem possibilidades de acompanhamento, adaptações pedagógicas, atendimento educacional especializado ou formas de diálogo

com a escola. Assim, a inclusão depende não apenas da existência de políticas, mas da capacidade institucional de torná-las visíveis e alcançáveis.

A escuta dos estudantes com TEA também revela a importância do acolhimento como experiência concreta, e não apenas como discurso institucional. Acolher não significa apenas tratar bem ou demonstrar simpatia, mas criar condições para que o estudante se sinta seguro, compreendido e apoiado em suas necessidades. Quando a escola não escuta o estudante, corre o risco de interpretar seus comportamentos de forma inadequada, atribuindo à criança ou ao adolescente uma dificuldade que, muitas vezes, está relacionada à ausência de mediação, previsibilidade ou suporte.

Magnus, Souza e Germann (2025) reforçam essa perspectiva ao defenderem que a inclusão precisa promover vínculos afetivos e reconhecimento da diversidade:

> A pesquisa qualitativa enfatiza a necessidade do acolhimento, do respeito às singularidades e da construção de um espaço escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos com TEA, promovendo vínculos afetivos e reconhecimento da diversidade.

A citação permite compreender que o acolhimento não é um elemento periférico, mas parte constitutiva da inclusão. Estudantes com TEA precisam encontrar na escola um ambiente em que suas formas de comunicação, seus tempos, seus interesses e suas necessidades sejam considerados no planejamento pedagógico. Isso não significa diminuir expectativas ou restringir possibilidades, mas criar mediações para que a aprendizagem ocorra com maior equidade.

Nesse ponto, a contribuição de Freire (1996) torna-se especialmente relevante, pois sua concepção de educação valoriza a escuta, o diálogo e o reconhecimento do educando como sujeito. Uma prática inclusiva inspirada nessa perspectiva não fala apenas sobre o estudante com TEA, mas busca compreendê-lo em sua presença concreta. O estudante não é objeto de intervenção; é sujeito de experiência, linguagem, desejo e aprendizagem. Por isso, sua voz, ainda que expressa de modos não convencionais, precisa ser considerada pela escola.

A permanência, portanto, não pode ser entendida apenas como continuidade da frequência escolar. Permanecer é estar em um espaço no qual seja possível aprender, conviver, participar e construir vínculos. Para estudantes com TEA, isso exige que a escola observe atentamente suas experiências e reconheça que a inclusão se mede também pelo modo como esses sujeitos se sentem no ambiente escolar. Uma escola que escuta seus estudantes aprende com eles e, ao aprender, torna-se mais capaz de transformar suas práticas.

Assim, as vozes e experiências de estudantes com TEA ensinam que a inclusão não se resume à existência de leis, matrículas ou adaptações formais. Elas revelam que o pertencimento se constrói no cotidiano, nas relações, nos apoios, na comunicação e na possibilidade de ser reconhecido como parte da

comunidade escolar. Quando a escola considera essas experiências, deixa de pensar a inclusão apenas como obrigação institucional e passa a compreendê-la como compromisso ético, pedagógico e humano.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no espaço escolar exige uma compreensão que ultrapasse a lógica da matrícula e do cumprimento formal da legislação. Ao longo deste capítulo, defendeu-se que incluir não significa apenas permitir o acesso à escola, mas construir condições reais para que o estudante aprenda, participe, conviva e se reconheça como parte da comunidade educativa. Nesse sentido, o diagnóstico deve ser compreendido como ponto de partida para a garantia de direitos e organização de apoios, e não como elemento que limita a identidade, as possibilidades ou a trajetória escolar do estudante.

As discussões desenvolvidas evidenciam que o acolhimento e o pertencimento são dimensões inseparáveis da inclusão. A escola que acolhe não é apenas aquela que recebe o estudante com TEA, mas aquela que reorganiza suas práticas, escuta a família, apoia o professor, adapta estratégias, observa as necessidades do estudante e enfrenta barreiras institucionais. Como ressaltam Magnus, Souza e Germann (2025):

> A pesquisa qualitativa enfatiza a necessidade do acolhimento, do respeito às singularidades e da construção de um espaço escolar que favoreça o desenvolvimento integral dos alunos com TEA, promovendo vínculos afetivos e reconhecimento da diversidade.

Essa perspectiva reforça que a inclusão precisa ser vivida no cotidiano escolar, nas relações e nas práticas pedagógicas. Não basta que a escola declare compromisso com a diversidade; é necessário que esse compromisso apareça na organização da rotina, na mediação docente, no diálogo com as famílias e na criação de estratégias que favoreçam a participação do estudante. A inclusão, portanto, não se sustenta em ações isoladas, mas em uma cultura institucional construída coletivamente.

Nesse processo, a gestão escolar ocupa papel fundamental, pois articula pessoas, recursos, tempos, espaços e decisões pedagógicas. Oliveira et al. (2026) destacam que: A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar exige uma atuação sensível, planejada e colaborativa entre gestão escolar, professores, família e comunidade educativa.

A citação evidencia que a inclusão não pode depender apenas da iniciativa individual de um professor ou da insistência da família. Ela precisa ser assumida como responsabilidade coletiva da escola. Quando gestão, docentes, profissionais de apoio e familiares atuam de forma articulada, o estudante com TEA encontra maior segurança, previsibilidade e continuidade em seu processo educativo.

Também se destacou, ao longo do capítulo, a importância de considerar as vozes e experiências dos próprios estudantes com TEA. Calixto (2025), ao analisar percepções sobre inclusão e permanência, evidencia que acolhimento, acessibilidade, suporte pedagógico, sociabilidade e experiência acadêmica são dimensões decisivas para compreender se a inclusão se concretiza de fato. Essa contribuição permite afirmar que a escola precisa escutar mais os estudantes, observar suas formas de participação e reconhecer que a permanência não se resume à frequência, mas envolve pertencimento, apoio e reconhecimento.

Conclui-se, portanto, que uma escola inclusiva é aquela que vai além do diagnóstico e compreende o estudante com TEA como sujeito de direitos, de aprendizagem e de convivência. A inclusão escolar não se realiza apenas por meio de leis, laudos ou adaptações pontuais, embora todos esses elementos sejam importantes. Ela se concretiza quando a escola transforma sua cultura, revê suas práticas e assume o compromisso de construir um espaço em que cada estudante possa existir, aprender e pertencer. Assim, acolher estudantes com TEA é, antes de tudo, reconhecer que a diferença não empobrece a escola; ao contrário, amplia suas possibilidades humanas, pedagógicas e sociais.

REFERÊNCIAS

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: 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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CALIXTO, Victor Manoel Santos. A percepção de estudantes com TEA sobre o processo de inclusão e permanência no âmbito universitário. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Química) – Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana, 2025.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MAGNUS, Angela Maria Bianchini; SOUZA, Marilene de; GERMANN, Vanderléia Sala Scheffer. Inclusão da criança autista em sala de aula. Humanas em Perspectiva, v. 2, 2025. Disponível em: https://www.periodicojs.com.br/hp/article/view/2597. Acesso em: 15 maio 2026.

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

OLIVEIRA, Irinaldo Carlos de et al. Entre a escola e a família: o papel da gestão escolar na construção de uma cultura inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Revista Tópicos, Rio de Janeiro, v. 4, n. 33, p. 1-30, 2026. ISSN 2965-6672.

UNESCO. Manual para garantir inclusão e equidade na educação. Brasília: UNESCO, 2019.