


**UM OLHAR ALÉM DO DIAGNÓSTICO: ACOLHIMENTO E PERTENCIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA NO ESPAÇO ESCOLAR**

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

 <https://doi.org/10.63330/aurumpub.062-026>

**Meiry Cristiane Richil de Carvalho**

Mestranda em Agroecologia  
Universidade Estadual de Roraima  
Boa Vista - Roraima  
E-mail: meiryrichil10@gmail.com  
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/2048503580746268>

**Alexsandra de Lemos Pinheiro**

Mestrado em Ensino de Ciências  
Universidade Estadual de Roraima  
Boa Vista - Roraima  
E-mail: alexialemos2019@gmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1562753595323246>

**Ronilda Roacab de Meneses**

Mestrado  
UNIVATES  
Boa Vista - Roraima  
E-mail: oroacab@hotmail.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>

**Rejane Macedo Martins**

MBA em Gestão de Projetos  
Anhanguera Educacional  
Rio Grande - RS  
E-mail: rejane.macedo@hotmail.com  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8933668438830894>

**Suzana Almeida Coelho**

Especialização em Ensino Especial e Ed. Inclusiva  
FACINTER  
E-mail: suzzibarbye@bol.com.br

**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>

**Pedrina Daiane Tomaz Andrade**

Mestranda em Ensino na Educação Básica  
Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Teresina - Piauí, Brasil

E-mail: pedrinadaianetomaz@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7887681761018987>

**Marinalva Mendes Rodrigues Lopes Leite**

Especialista em Psicopedagogia atuação clínica institucional e hospitalar  
Especialista em Educação Especial na perspectiva de uma Educação Inclusiva no Atendimento  
Educativo Especializado

Licenciatura Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental - UEMA  
Codó - Maranhão

E-mail: omundodocedamary@gmail.com

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5910017539915036>

**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); Neuropsicopedagogia  
Clínica (2024)

Paudalho – PE

E-mail: Iraneidedias94@gmail.com

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1218063772030815>

**RESUMO**

O presente capítulo discute a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfatizando a necessidade de ampliar o olhar educacional para além das características diagnósticas e dos aspectos clínicos da condição. Parte-se do entendimento de que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve processos de acolhimento, pertencimento, participação e reconhecimento das singularidades dos estudantes. O objetivo consiste em refletir sobre os desafios e as possibilidades da construção de ambientes escolares inclusivos, considerando o papel da escola, da família, da formação docente e das práticas pedagógicas na promoção de experiências educativas significativas para estudantes com TEA. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, desenvolvida a partir da análise de livros, artigos científicos e documentos que discutem inclusão escolar, justiça social, formação docente, inovação pedagógica e Transtorno do Espectro Autista. Os resultados evidenciam que a efetivação da inclusão demanda ações que ultrapassem adaptações pontuais, exigindo mudanças culturais e pedagógicas capazes de fortalecer vínculos, promover a participação ativa e garantir

condições de aprendizagem compatíveis com as necessidades dos estudantes. Conclui-se que o acolhimento e o pertencimento constituem dimensões fundamentais para a permanência e o desenvolvimento dos estudantes com TEA, exigindo o compromisso coletivo de gestores, professores, famílias e demais profissionais envolvidos no processo educativo.

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

### ABSTRACT

This chapter discusses the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), emphasizing the need to broaden the educational perspective beyond diagnostic characteristics and clinical aspects of the condition. It is based on the understanding that inclusion is not limited to physical access to school but also involves processes of welcoming, belonging, participation, and recognition of students' individual characteristics. The objective is to reflect on the challenges and possibilities involved in building inclusive educational environments, considering the role of schools, families, teacher education, and pedagogical practices in promoting meaningful educational experiences for students with ASD. Methodologically, this is a qualitative bibliographic study based on the analysis of books, scientific articles, and documents addressing school inclusion, social justice, teacher education, pedagogical innovation, and Autism Spectrum Disorder. The findings indicate that effective inclusion requires actions that go beyond isolated adaptations, demanding cultural and pedagogical changes capable of strengthening bonds, encouraging active participation, and ensuring learning conditions compatible with students' needs. It is concluded that welcoming and belonging are essential dimensions for the permanence and development of students with ASD, requiring the collective commitment of administrators, teachers, families, and other professionals involved in the educational process.

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

## 1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva passou a ocupar posição central nos debates educacionais, impulsionada por transformações sociais, avanços legais e pela crescente defesa do direito à educação para todos. A ampliação do acesso à escola por estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento e outras necessidades específicas representou um importante avanço no campo das políticas públicas educacionais. Entretanto, a simples presença desses estudantes no ambiente escolar não

garante, por si só, processos efetivos de inclusão, participação e aprendizagem. Nesse contexto, emerge a necessidade de refletir sobre as condições que favorecem não apenas o acesso, mas também a permanência, o acolhimento e o pertencimento dos sujeitos nos espaços educativos.

Entre os diversos públicos contemplados pelas políticas inclusivas, destacam-se os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja presença nas escolas brasileiras tem se tornado cada vez mais frequente. O TEA caracteriza-se por diferenças relacionadas à comunicação, à interação social e aos padrões comportamentais, manifestando-se de maneira heterogênea e em diferentes níveis de suporte. Conforme descrevem Viana et al. (2020), o transtorno apresenta múltiplas formas de manifestação, exigindo compreensão individualizada e estratégias educacionais capazes de respeitar as particularidades de cada estudante. Os autores ressaltam que o diagnóstico do TEA é complexo e que as intervenções precoces contribuem significativamente para o desenvolvimento cognitivo, social e comunicacional dos indivíduos.

Embora os avanços científicos tenham ampliado o conhecimento sobre o autismo, observa-se que muitas discussões ainda permanecem excessivamente concentradas em aspectos clínicos e diagnósticos. Essa perspectiva, embora importante, pode limitar a compreensão das experiências vividas pelos estudantes no cotidiano escolar. Nesse sentido, torna-se fundamental deslocar o foco exclusivamente médico para uma abordagem educacional que considere as relações sociais, os vínculos afetivos, a participação e as oportunidades de desenvolvimento oferecidas pela escola. Como afirmam Magnus, Souza e Germann (2025), a inclusão não deve restringir-se à matrícula do estudante com TEA, mas envolver condições concretas para sua participação efetiva nos processos de aprendizagem e convivência.

A discussão sobre inclusão também está diretamente relacionada à ideia de justiça social. Capucha (2010) argumenta que a inclusão educativa não pode ser compreendida apenas como uma política compensatória destinada a grupos específicos, mas como um compromisso social voltado à ampliação das oportunidades de participação, autonomia e cidadania. Para o autor, uma sociedade inclusiva depende da capacidade das instituições de reconhecerem as diferenças e criarem condições para que todos possam exercer plenamente seus direitos. Tal compreensão aproxima-se das reflexões de Paulo Freire (1996), para quem a educação deve promover o reconhecimento da dignidade humana, valorizando os sujeitos em suas singularidades e potencialidades.

Nessa perspectiva, o conceito de pertencimento assume papel relevante. Sentir-se pertencente ao ambiente escolar significa reconhecer-se como parte legítima daquele espaço, estabelecendo vínculos de confiança, participação e reconhecimento. A literatura aponta que estudantes com TEA frequentemente enfrentam barreiras relacionadas à interação social, à comunicação e à compreensão de determinadas dinâmicas escolares, fatores que podem comprometer seu sentimento de pertencimento e, conseqüentemente, sua permanência e desenvolvimento. Calixto (2025), ao investigar as percepções de estudantes com TEA sobre seus percursos educacionais, evidencia que o acolhimento institucional e as

relações interpessoais constituem elementos decisivos para a construção de experiências escolares positivas.

A efetivação de ambientes escolares inclusivos também depende da atuação articulada entre escola, família e profissionais da educação. Viana et al. (2020) destacam que a família representa o primeiro núcleo de socialização e apoio ao estudante, desempenhando papel fundamental no processo de desenvolvimento e adaptação às diferentes experiências educativas. Da mesma forma, Oliveira et al. (2026) defendem que a construção de uma cultura inclusiva exige diálogo constante entre gestão escolar, docentes, familiares e demais profissionais envolvidos no acompanhamento dos estudantes com TEA.

Outro aspecto relevante refere-se à formação docente e às práticas pedagógicas. Silva, Campani e Furtado (2023) argumentam que a educação contemporânea exige professores preparados para atuar em contextos marcados pela diversidade, pela interculturalidade e pelas demandas da inclusão. Nessa direção, a inovação pedagógica não deve ser compreendida apenas como incorporação de recursos tecnológicos, mas como a construção de práticas capazes de reconhecer as diferenças, flexibilizar percursos formativos e promover aprendizagens significativas para todos os estudantes. De modo semelhante, Dominick e Alves (2018) defendem que a inclusão educacional está intimamente relacionada à capacidade de transformar práticas pedagógicas e fortalecer processos de participação e autonomia.

As tecnologias digitais também vêm ampliando possibilidades para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Quando utilizadas de forma crítica e planejada, podem contribuir para a personalização da aprendizagem, para a ampliação da comunicação e para a criação de ambientes mais acessíveis. Contudo, tais recursos somente produzem resultados significativos quando articulados a propostas pedagógicas comprometidas com a inclusão e com a valorização das singularidades dos estudantes.

Diante desse cenário, este capítulo tem como objetivo refletir sobre os desafios e as possibilidades relacionados ao acolhimento e ao pertencimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no espaço escolar. Para isso, inicialmente serão discutidos aspectos relacionados ao TEA e aos desafios contemporâneos da inclusão escolar. Em seguida, serão abordadas as relações entre acolhimento, pertencimento e justiça social na construção de escolas inclusivas. Posteriormente, serão analisados o papel da família, da gestão escolar e da formação docente, bem como as contribuições das práticas pedagógicas e das tecnologias digitais para a promoção de experiências educativas mais inclusivas e significativas para estudantes com TEA.

## **2 METODOLOGIA**

Este capítulo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e caráter exploratório-descritivo. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já

elaborado, constituído principalmente por livros, artigos científicos, documentos institucionais e outras produções acadêmicas que possibilitam aprofundar a compreensão sobre determinado fenômeno.

A opção pela abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista a partir de perspectivas educacionais, sociais e pedagógicas, valorizando a interpretação dos fenômenos e a análise crítica da literatura especializada. Conforme Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa busca compreender os significados atribuídos pelos sujeitos e pelas instituições às experiências vivenciadas em seus contextos sociais.

O levantamento bibliográfico contemplou produções científicas nacionais e internacionais relacionadas aos temas inclusão escolar, Transtorno do Espectro Autista, acolhimento, pertencimento, justiça social, formação docente, inovação pedagógica e tecnologias digitais na educação. Foram analisados artigos científicos, livros, dissertações, teses e documentos de organismos nacionais e internacionais, buscando identificar contribuições teóricas capazes de fundamentar a discussão proposta.

Entre os referenciais utilizados destacam-se os estudos de Capucha (2010) sobre inclusão educativa e justiça social; Dominick e Alves (2018) sobre inclusão digital e inovação pedagógica; Silva, Campani e Furtado (2023) acerca da formação docente e da educação inclusiva; Viana et al. (2020) sobre Transtorno do Espectro Autista; além das contribuições de Paulo Freire (1996), Holmes e Tuomi (2022) e documentos da UNESCO relacionados à inclusão e às tecnologias educacionais.

A análise do material foi conduzida por meio da leitura exploratória, seletiva e interpretativa das obras, buscando identificar aproximações teóricas, convergências conceituais e contribuições para a compreensão dos desafios e das possibilidades relacionados ao acolhimento e ao pertencimento de estudantes com TEA no espaço escolar. A partir desse processo, foram organizados os eixos de discussão que estruturam o capítulo, permitindo articular diferentes perspectivas teóricas em torno da construção de práticas educacionais inclusivas e comprometidas com a valorização da diversidade humana.

### **3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E OS DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR CONTEMPORÂNEA**

A ampliação das políticas de inclusão escolar nas últimas décadas contribuiu para tornar mais visível a presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos diferentes níveis de ensino. Tal cenário representa um avanço significativo na garantia do direito à educação, mas também evidencia a necessidade de compreender as especificidades desse público para que a inclusão ultrapasse os limites da matrícula formal e se concretize em experiências efetivas de aprendizagem, participação e desenvolvimento humano.

O Transtorno do Espectro Autista é definido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças relacionadas à comunicação, à interação social e aos padrões comportamentais.

Entretanto, não existe um único perfil de estudante autista. O próprio conceito de espectro evidencia a diversidade de manifestações, níveis de suporte e características individuais observadas entre os sujeitos. Conforme destacam Viana et al. (2020), o TEA apresenta uma ampla heterogeneidade, tornando inadequadas generalizações que desconsiderem as singularidades de cada indivíduo. Os autores observam que dificuldades na comunicação social, comportamentos repetitivos e interesses restritos podem manifestar-se em diferentes intensidades, exigindo abordagens educacionais individualizadas.

Ao longo da história, as concepções sobre o autismo passaram por profundas transformações. Inicialmente associado a quadros psiquiátricos ou interpretado de maneira equivocada como resultado de fatores exclusivamente emocionais, o TEA passou a ser compreendido como uma condição relacionada ao desenvolvimento neurológico. Viana et al. (2020) lembram que as primeiras descrições sistematizadas ocorreram a partir dos trabalhos de Leo Kanner, em 1943, e Hans Asperger, em 1944, cujas contribuições foram fundamentais para o desenvolvimento das pesquisas posteriores sobre o tema.

Apesar dos avanços científicos, muitas lacunas ainda permanecem. As causas do TEA não são completamente conhecidas e a literatura aponta para uma combinação de fatores genéticos, biológicos e ambientais. Fada e Cury (2016), citados por Viana et al. (2020), destacam que a etiologia do transtorno envolve diferentes paradigmas explicativos, incluindo abordagens genéticas, relacionais, ambientais e vinculadas à neurodiversidade. Essa complexidade reforça a necessidade de evitar interpretações simplistas e reducionistas sobre a condição.

Outro aspecto relevante refere-se ao diagnóstico. Embora os critérios diagnósticos tenham se tornado mais precisos ao longo dos anos, ainda existem desafios relacionados à identificação precoce do transtorno. Em muitos casos, os primeiros sinais são percebidos pela própria família, especialmente em situações envolvendo dificuldades na interação social, ausência ou atraso na linguagem oral, comportamentos repetitivos ou resistência significativa a mudanças de rotina. Segundo Viana et al. (2020), a inexistência de exames laboratoriais específicos para confirmação do TEA torna a observação clínica e comportamental um elemento central do processo diagnóstico.

A literatura especializada destaca que a intervenção precoce pode produzir impactos significativos no desenvolvimento dos estudantes. Quanto mais cedo ocorrer a identificação das necessidades específicas e o início do acompanhamento adequado, maiores tendem a ser as possibilidades de desenvolvimento de habilidades comunicacionais, cognitivas e sociais. Nesse sentido, Viana et al. (2020) afirmam que a intervenção precoce beneficia não apenas a criança, mas também seus familiares, favorecendo a construção de estratégias de apoio e adaptação às demandas cotidianas.

Entretanto, compreender o TEA apenas sob a perspectiva diagnóstica seria insuficiente para responder aos desafios educacionais contemporâneos. Nos últimos anos, diferentes autores têm defendido

uma mudança de paradigma, deslocando o foco da deficiência para as barreiras impostas pelos contextos sociais e institucionais. Essa perspectiva aproxima-se do chamado modelo social da deficiência, segundo o qual as limitações vivenciadas pelos sujeitos decorrem não apenas de suas características individuais, mas também das condições oferecidas pela sociedade para sua participação plena.

Tal entendimento dialoga diretamente com as reflexões de Capucha (2010), que concebe a inclusão como um processo relacionado à ampliação das oportunidades de participação social. Para o autor, a exclusão não resulta apenas de condições individuais, mas da incapacidade das instituições em reconhecer a diversidade humana e promover condições equitativas de acesso e participação. Nessa lógica, a escola inclusiva não é aquela que apenas recebe estudantes diferentes, mas aquela que se transforma para acolher a diversidade presente em seu interior.

Essa compreensão é reforçada por uma importante reflexão apresentada por Capucha (2010):

A inclusão não se limita à compensação das desvantagens nem à assistência dos grupos mais vulneráveis. Ela implica criar condições efetivas para a participação social, econômica e cultural dos indivíduos, assegurando o exercício dos seus direitos e a valorização das suas capacidades. (Capucha, 2010, p. 15)

A reflexão do autor contribui para compreender que estudantes com TEA não devem ser percebidos a partir de suas limitações, mas de suas potencialidades. A inclusão escolar, portanto, não consiste em adaptar o estudante à escola, mas em construir uma escola capaz de reconhecer, respeitar e valorizar diferentes formas de aprender, comunicar-se e participar.

Nesse contexto, ganha força o paradigma da neurodiversidade. Conforme apontam Fada e Cury (2016), citados por Viana et al. (2020), a neurodiversidade compreende diferenças neurológicas como parte da diversidade humana, afastando interpretações exclusivamente patologizantes do autismo. Essa abordagem tem influenciado significativamente os debates educacionais contemporâneos, pois propõe que as diferenças sejam reconhecidas não como problemas a serem corrigidos, mas como características legítimas da condição humana.

A escola contemporânea é desafiada, portanto, a construir práticas pedagógicas capazes de dialogar com essa diversidade. Isso implica reconhecer que estudantes com TEA podem apresentar diferentes formas de comunicação, interesses específicos, modos próprios de interação social e ritmos distintos de aprendizagem. Como afirmam Magnus, Souza e Germann (2025), a efetivação da inclusão exige a superação de práticas padronizadas e a adoção de estratégias pedagógicas flexíveis que considerem as necessidades e potencialidades de cada estudante.

Além disso, é necessário compreender que os desafios da inclusão não estão restritos à dimensão acadêmica. Questões relacionadas à socialização, ao estabelecimento de vínculos, à participação em

atividades coletivas e ao sentimento de pertencimento exercem influência direta sobre a permanência e o desenvolvimento dos estudantes. Em muitos casos, as maiores barreiras enfrentadas pelos estudantes com TEA não decorrem de suas características individuais, mas das dificuldades encontradas pelos contextos escolares em acolher e valorizar as diferenças.

Dessa forma, discutir inclusão escolar implica reconhecer que a construção de ambientes verdadeiramente inclusivos demanda mudanças culturais, organizacionais e pedagógicas. Mais do que garantir acesso, é necessário criar condições para que todos os estudantes sejam reconhecidos como sujeitos legítimos da comunidade escolar. Nessa perspectiva, acolhimento, participação e pertencimento deixam de ser elementos complementares e passam a constituir dimensões centrais de uma educação comprometida com a justiça social e com a valorização da diversidade humana.

#### **4 ACOLHIMENTO, PERTENCIMENTO E JUSTIÇA SOCIAL NA CONSTRUÇÃO DE ESCOLAS INCLUSIVAS**

A inclusão escolar constitui um dos princípios fundamentais das políticas educacionais contemporâneas. Contudo, sua efetivação exige muito mais do que o acesso formal dos estudantes ao ambiente escolar. A presença física na escola não garante, por si só, participação, aprendizagem ou desenvolvimento. Nesse sentido, conceitos como acolhimento e pertencimento assumem papel central nas discussões sobre educação inclusiva, especialmente quando se trata de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Mais do que oferecer suporte pedagógico, a escola precisa construir condições para que esses estudantes se sintam reconhecidos, respeitados e legitimamente integrados à comunidade escolar.

O acolhimento pode ser compreendido como um conjunto de atitudes, práticas e relações que demonstram abertura à diversidade humana. Trata-se de uma postura institucional e pedagógica que reconhece as singularidades dos sujeitos e busca criar condições para sua participação efetiva. No contexto da inclusão, acolher significa compreender que cada estudante possui trajetórias, experiências, formas de aprendizagem e modos de interação distintos. Dessa forma, a construção de uma escola acolhedora pressupõe sensibilidade para reconhecer as necessidades individuais sem reduzir os sujeitos às suas características diagnósticas.

Freire (1996) contribuiu significativamente para essa reflexão ao defender que a educação deve estar fundamentada no respeito à dignidade humana. Para o autor, ensinar exige reconhecer o outro como sujeito de direitos e de saberes, valorizando sua história, sua cultura e suas experiências. Em uma das passagens mais conhecidas de sua obra, afirma: "Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos." (Freire, 1996, p. 30).

Embora breve, essa afirmação possui grande relevância para os debates sobre inclusão. Reconhecer os saberes dos educandos implica reconhecer também suas formas particulares de perceber o mundo, comunicar-se e construir conhecimentos. No caso dos estudantes com TEA, isso significa compreender que diferenças na comunicação, na interação social ou na organização cognitiva não representam ausência de aprendizagem, mas formas distintas de experienciar e interpretar a realidade.

A discussão sobre acolhimento está intimamente relacionada ao conceito de pertencimento. Sentir-se pertencente a um grupo ou instituição significa perceber-se como parte legítima daquele espaço, estabelecendo vínculos de confiança, participação e reconhecimento mútuo. Na escola, o pertencimento envolve a construção de relações positivas com colegas, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar. Quando o estudante percebe que sua presença é valorizada e que suas contribuições são reconhecidas, fortalece-se sua participação nos processos educativos.

Para estudantes com TEA, essa dimensão torna-se ainda mais relevante. Muitas vezes, dificuldades relacionadas à interação social, à comunicação ou à compreensão de determinadas dinâmicas grupais podem gerar experiências de isolamento ou exclusão. Nessas situações, a atuação da escola torna-se decisiva para promover espaços de convivência que favoreçam o desenvolvimento de vínculos e a construção de relações significativas.

As reflexões de Capucha (2010) contribuem para ampliar essa discussão ao situar a inclusão no campo da justiça social. Segundo o autor, sociedades democráticas precisam garantir não apenas igualdade formal de direitos, mas também condições concretas para a participação dos sujeitos nos diferentes espaços sociais. Nessa perspectiva, a inclusão educativa está diretamente relacionada à capacidade das instituições de eliminar barreiras e ampliar oportunidades para todos.

Ao discutir a relação entre inclusão e qualidade social, Capucha (2010) apresenta uma reflexão que dialoga profundamente com os desafios enfrentados pelas escolas contemporâneas:

A qualidade social depende da capacidade de uma sociedade garantir inclusão, coesão social, participação e desenvolvimento das capacidades humanas, permitindo que os indivíduos exerçam plenamente a sua cidadania e construam percursos de vida autônomos (Capucha, 2010, p. 34).

A contribuição do autor permite compreender que a inclusão escolar não deve ser vista como uma concessão ou benefício destinado a determinados grupos. Trata-se de um direito associado à própria qualidade das relações sociais e educacionais. Uma escola inclusiva é, portanto, uma escola mais democrática, mais justa e mais comprometida com a formação integral de todos os estudantes.

Nessa direção, a ideia de pertencimento ultrapassa a dimensão afetiva e assume também um caráter político. Quando estudantes com TEA participam de atividades escolares, expressam opiniões, estabelecem amizades, ocupam espaços de representação e têm suas vozes consideradas, fortalecem-se processos de

cidadania e reconhecimento social. O pertencimento, nesse sentido, não se limita ao sentimento individual de fazer parte de um grupo, mas envolve a possibilidade concreta de participação nos processos coletivos que constituem a vida escolar.

As discussões de Silva, Campani e Furtado (2023) reforçam essa perspectiva ao destacarem que a educação inclusiva exige o reconhecimento das diferenças como elemento constitutivo da experiência humana. As autoras defendem que práticas pedagógicas inclusivas não buscam homogeneizar os estudantes, mas criar oportunidades para que diferentes formas de aprender, comunicar-se e participar sejam valorizadas. Dessa forma, a diversidade deixa de ser percebida como obstáculo e passa a constituir fonte de enriquecimento para a comunidade escolar.

A construção de uma cultura escolar acolhedora também exige atenção às relações interpessoais. Comentários preconceituosos, atitudes discriminatórias, isolamento social ou práticas de exclusão podem comprometer significativamente a experiência escolar de estudantes com TEA. Por essa razão, a promoção de ambientes inclusivos demanda ações permanentes de sensibilização, diálogo e formação voltadas para toda a comunidade escolar.

Freire (1996) ressalta que a educação não pode ser neutra diante das injustiças e das formas de exclusão presentes na sociedade. Em sua perspectiva, educar implica assumir compromisso ético com a humanização dos sujeitos. Tal compreensão mostra-se particularmente relevante quando se discute a inclusão de estudantes historicamente marginalizados ou invisibilizados nos sistemas educacionais.

Além disso, o acolhimento não deve ser compreendido como responsabilidade exclusiva dos professores. Gestores, equipes pedagógicas, funcionários, famílias e estudantes compartilham a responsabilidade pela construção de uma cultura escolar inclusiva. A inclusão efetiva ocorre quando toda a instituição assume o compromisso de reconhecer a diversidade como valor e de criar condições para que cada sujeito possa desenvolver suas potencialidades.

Ao refletir sobre os desafios da inclusão contemporânea, torna-se evidente que acolhimento e pertencimento constituem dimensões indissociáveis da justiça social. Não basta garantir o acesso dos estudantes com TEA à escola; é necessário assegurar que encontrem nesse espaço oportunidades reais de participação, aprendizagem, convivência e desenvolvimento. Somente assim será possível avançar na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, capaz de reconhecer as diferenças como expressão legítima da diversidade humana e de promover o direito de todos à aprendizagem e à cidadania.

## **5 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA, FAMÍLIA E ESTUDANTES COM TEA: CONSTRUINDO REDES DE APOIO E PERTENCIMENTO**

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva da escola nem da família. Trata-se de um processo complexo que envolve a construção de redes de apoio capazes de articular diferentes sujeitos, saberes e experiências em favor do desenvolvimento integral do estudante. Nesse contexto, a parceria entre escola e família assume papel estratégico, uma vez que ambos os espaços exercem influência significativa sobre os processos de aprendizagem, socialização e constituição da identidade dos sujeitos.

A literatura especializada evidencia que a família constitui o primeiro núcleo de pertencimento e socialização da criança. É nesse ambiente que se desenvolvem os primeiros vínculos afetivos, as primeiras formas de comunicação e as experiências iniciais de interação social. No caso de crianças com TEA, essa dimensão torna-se ainda mais relevante, pois a família frequentemente é a primeira a identificar sinais relacionados ao desenvolvimento e a buscar apoio especializado.

Viana et al. (2020) destacam que a intervenção precoce beneficia não apenas a criança, mas também seus familiares, favorecendo a construção de estratégias que auxiliam no enfrentamento das dificuldades e na promoção do desenvolvimento. Os autores ressaltam que o processo de acompanhamento deve considerar as necessidades específicas de cada indivíduo, bem como as características do contexto familiar em que está inserido.

Entretanto, o diagnóstico de TEA frequentemente provoca mudanças significativas na dinâmica familiar. Sentimentos de insegurança, ansiedade, medo e incerteza podem surgir diante da necessidade de compreender uma condição ainda cercada por desinformação e preconceitos. Viana et al. (2020) observam que muitas famílias enfrentam dificuldades relacionadas à aceitação inicial do diagnóstico e à reorganização das rotinas domésticas para atender às necessidades do estudante.

Essa realidade reforça a importância de que a escola atue como espaço de acolhimento não apenas para o estudante, mas também para sua família. Quando a instituição estabelece canais permanentes de diálogo e cooperação, cria-se um ambiente mais favorável para a compreensão das necessidades individuais e para a elaboração conjunta de estratégias pedagógicas e de acompanhamento.

Ao abordar a relação entre família e desenvolvimento da pessoa com TEA, Viana et al. (2020) afirmam:

O seio familiar é capaz de moldar o progresso no desenvolvimento de um paciente com autismo, apresentando integração nessa evolução e, o mais importante, no senso de identidade desses indivíduos. As histórias interativas únicas e as interações interdependentes da família são o que fornece, primeiramente, uma sensação de que o indivíduo é relevante ou capaz. (Viana et al., 2020, p. 12).

A reflexão apresentada pelos autores permite compreender que o desenvolvimento não ocorre de forma isolada. A construção da autonomia, da autoestima e do sentimento de competência está profundamente relacionada às experiências vivenciadas nos diferentes contextos de interação social. Por essa razão, iniciativas que aproximam escola e família tendem a produzir impactos positivos sobre o percurso educacional dos estudantes.

A gestão escolar também desempenha papel central nesse processo. Mais do que coordenar aspectos administrativos, cabe à gestão promover uma cultura institucional comprometida com a inclusão. Isso envolve criar espaços de escuta, incentivar práticas colaborativas, promover formações continuadas e garantir que os princípios inclusivos orientem as ações pedagógicas e organizacionais da escola.

Nesse sentido, Oliveira et al. (2026) defendem que a construção de uma cultura inclusiva depende da articulação entre diferentes atores escolares. Os autores argumentam que a inclusão não pode ser entendida como tarefa individual de determinados professores ou profissionais especializados, mas como compromisso coletivo da instituição. Tal perspectiva contribui para superar práticas fragmentadas e fortalecer ações integradas voltadas à permanência e ao desenvolvimento dos estudantes com TEA.

A ideia de rede de apoio ganha especial relevância nesse contexto. Redes de apoio compreendem os vínculos estabelecidos entre família, escola, profissionais da saúde, serviços especializados e comunidade. Quando esses diferentes agentes atuam de forma articulada, ampliam-se as possibilidades de identificação de necessidades, acompanhamento das dificuldades e desenvolvimento de estratégias mais eficazes para apoiar os estudantes.

Freire (1996) lembra que a educação é um processo essencialmente dialógico. Ninguém educa sozinho, assim como ninguém aprende isoladamente. Essa compreensão pode ser aplicada à inclusão escolar ao evidenciar que a construção de ambientes acolhedores depende da colaboração entre diferentes sujeitos e instituições. O diálogo permanente entre escola e família não deve ocorrer apenas em situações de dificuldade, mas constituir uma prática contínua capaz de fortalecer relações de confiança e corresponsabilidade.

Outro aspecto frequentemente destacado pela literatura refere-se à importância da escuta das próprias pessoas com TEA. Durante muitos anos, as discussões sobre inclusão foram conduzidas principalmente por profissionais, pesquisadores e familiares. Mais recentemente, tem-se ampliado o reconhecimento da necessidade de ouvir os próprios estudantes, compreendendo suas experiências, percepções e expectativas em relação aos processos educacionais.

Nesse sentido, o estudo desenvolvido por Calixto (2025) revela que estudantes com TEA atribuem grande importância às relações interpessoais estabelecidas na escola. Sentimentos de acolhimento, respeito e reconhecimento aparecem frequentemente associados a experiências positivas de permanência e sucesso

acadêmico. Em contrapartida, situações de isolamento, incompreensão ou preconceito tendem a comprometer o vínculo com a instituição e afetar negativamente o percurso educacional.

Essa constatação reforça a ideia de que a inclusão não se resume ao atendimento de necessidades pedagógicas específicas. Aspectos emocionais, relacionais e sociais também influenciam diretamente a experiência escolar. Um estudante que se sente acolhido e pertencente ao ambiente escolar tende a participar mais das atividades, estabelecer vínculos mais sólidos e desenvolver maior confiança em suas capacidades.

Capucha (2010) argumenta que a inclusão social pressupõe o fortalecimento das capacidades dos sujeitos e a ampliação das oportunidades de participação. Aplicada ao contexto escolar, essa perspectiva evidencia que a construção de redes de apoio não deve ter caráter assistencialista, mas emancipatório. O objetivo não é apenas proteger os estudantes das dificuldades, mas criar condições para que possam desenvolver autonomia, exercer sua cidadania e participar plenamente da vida escolar.

Dessa forma, a articulação entre escola, família e comunidade constitui um dos pilares fundamentais da educação inclusiva. Quando essas relações são construídas com base no diálogo, no respeito e na corresponsabilidade, ampliam-se significativamente as possibilidades de acolhimento, pertencimento e desenvolvimento dos estudantes com TEA. Mais do que uma estratégia de apoio, trata-se de uma condição essencial para a construção de escolas comprometidas com a justiça social, com a valorização da diversidade e com o direito de todos à educação.

## **6 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS**

A presença crescente de estudantes com TEA nas escolas brasileiras tem provocado importantes reflexões sobre o papel dos professores e sobre a necessidade de repensar práticas pedagógicas historicamente fundamentadas em modelos homogêneos de ensino. Se a inclusão pressupõe o reconhecimento das diferenças, torna-se indispensável discutir a formação docente e sua capacidade de responder às demandas de contextos educacionais cada vez mais diversos.

Durante muito tempo, predominou nas instituições escolares uma concepção de ensino centrada na padronização dos processos de aprendizagem. Esperava-se que todos os estudantes aprendessem da mesma forma, no mesmo tempo e por meio das mesmas estratégias. Contudo, a consolidação das políticas inclusivas evidenciou os limites dessa perspectiva, exigindo o desenvolvimento de abordagens mais flexíveis e sensíveis à diversidade humana.

A formação docente ocupa posição central nos debates sobre inclusão escolar porque é por meio da ação pedagógica cotidiana que os princípios inclusivos se concretizam ou permanecem apenas no plano normativo. Embora a legislação brasileira tenha avançado significativamente na garantia dos direitos educacionais das pessoas com deficiência e transtornos do desenvolvimento, muitos professores ainda

relatam insegurança diante das demandas impostas pela diversidade presente nas salas de aula. Essa realidade evidencia que a inclusão não depende exclusivamente da existência de políticas públicas, mas também da construção de conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos profissionais atuar de forma crítica e comprometida com a aprendizagem de todos os estudantes.

Silva, Campani e Furtado (2023) argumentam que a formação docente contemporânea precisa ultrapassar modelos centrados apenas na transmissão de conteúdos e incorporar discussões relacionadas à diversidade, à interculturalidade e à inclusão. Segundo as autoras, a escola do século XXI exige profissionais capazes de compreender a complexidade dos contextos educativos e de desenvolver práticas que reconheçam as singularidades dos sujeitos. Nessa perspectiva, ensinar deixa de significar apenas apresentar conteúdos curriculares e passa a envolver a construção de condições que favoreçam a participação e o desenvolvimento de diferentes formas de aprender.

A reflexão proposta pelas autoras dialoga diretamente com as contribuições de Paulo Freire. Em sua concepção, a docência não pode ser reduzida a uma atividade técnica. Ensinar exige compromisso ético, sensibilidade humana e disposição para compreender os educandos em sua integralidade. Como afirma Freire (1996) não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

A citação evidencia uma compreensão relacional da educação, segundo a qual os processos de ensino e aprendizagem são construídos coletivamente. Essa perspectiva mostra-se particularmente relevante quando se discute a inclusão de estudantes com TEA, pois desafia modelos pedagógicos baseados na homogeneização e na simples reprodução de conteúdos. Em vez disso, propõe uma prática educativa fundamentada no diálogo, na escuta e no reconhecimento das diferenças.

Ao analisar os desafios da inclusão, torna-se evidente que muitos obstáculos enfrentados pelos estudantes decorrem menos de suas características individuais e mais das limitações impostas por práticas pedagógicas inflexíveis. Em diversas situações, currículos rígidos, metodologias excessivamente padronizadas e processos avaliativos uniformizados dificultam a participação de estudantes que apresentam diferentes ritmos, estilos e formas de aprendizagem. Nesse contexto, a inovação pedagógica emerge como uma necessidade e não apenas como uma possibilidade.

Dominick e Alves (2018) defendem que a inovação pedagógica não deve ser confundida com a simples incorporação de recursos tecnológicos ao ambiente escolar. Para as autoras, inovar significa transformar as práticas educativas, promovendo novas formas de ensinar, aprender e construir conhecimentos. Essa compreensão amplia o debate sobre inclusão ao evidenciar que mudanças

significativas dependem de transformações metodológicas e culturais, e não apenas da aquisição de equipamentos ou tecnologias.

As autoras afirmam que a inclusão digital e a inovação pedagógica não podem ser compreendidas como processos meramente instrumentais. Elas exigem mudanças nas concepções de ensino, aprendizagem e participação dos sujeitos nos espaços educativos.

Essa reflexão é particularmente importante para a discussão sobre estudantes com TEA. Frequentemente, as estratégias inclusivas são associadas exclusivamente à utilização de determinados recursos ou adaptações específicas. Embora esses elementos possuam relevância, a inclusão efetiva depende, sobretudo, da capacidade da escola de reorganizar suas práticas para responder à diversidade presente no ambiente educativo.

Nesse sentido, práticas pedagógicas inclusivas caracterizam-se pela flexibilidade, pela diversificação das estratégias de ensino e pela valorização das potencialidades dos estudantes. Em vez de concentrar-se apenas nas dificuldades, o professor passa a identificar interesses, habilidades e formas particulares de participação que podem ser utilizadas como ponto de partida para a construção das aprendizagens.

A literatura sobre TEA destaca que muitos estudantes apresentam interesses específicos e formas singulares de processamento das informações. Quando esses elementos são considerados no planejamento pedagógico, ampliam-se significativamente as possibilidades de engajamento e participação. Viana et al. (2020) observam que as características do espectro variam amplamente entre os indivíduos, tornando inadequada a adoção de estratégias padronizadas para todos os estudantes.

Tal constatação reforça a importância do planejamento pedagógico individualizado. Isso não significa elaborar um currículo completamente diferente para cada estudante, mas criar percursos flexíveis que permitam diferentes formas de acesso aos conteúdos, de participação nas atividades e de demonstração das aprendizagens construídas.

A construção de ambientes inclusivos também exige o desenvolvimento de competências relacionadas à observação, à escuta e à mediação pedagógica. Muitas vezes, pequenos ajustes na organização da sala, na linguagem utilizada, na estrutura das atividades ou na forma de apresentação dos conteúdos podem produzir impactos significativos sobre a participação dos estudantes com TEA. Essas adaptações não representam redução das expectativas de aprendizagem, mas estratégias que favorecem o acesso ao currículo e a construção do conhecimento.

Outro aspecto relevante refere-se à necessidade de formação continuada. Considerando a constante evolução das pesquisas sobre inclusão, neurodesenvolvimento e práticas pedagógicas, a formação inicial não é suficiente para responder a todas as demandas encontradas pelos professores ao longo da carreira.

Por essa razão, torna-se fundamental que as instituições de ensino promovam espaços permanentes de estudo, reflexão e troca de experiências.

Silva, Campani e Furtado (2023) defendem que a formação continuada deve ser entendida como processo permanente de construção profissional. Segundo as autoras, a aprendizagem docente ocorre não apenas em cursos e capacitações formais, mas também na reflexão sobre a prática, na colaboração entre colegas e na análise crítica das experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Essa compreensão aproxima-se da perspectiva freireana de formação, que valoriza a reflexão crítica sobre a prática educativa. Freire (1996) afirma que: É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Aplicada ao contexto da inclusão, essa ideia reforça a importância de analisar continuamente as ações desenvolvidas, identificando avanços, dificuldades e possibilidades de aprimoramento. A construção de escolas inclusivas não ocorre de forma imediata; trata-se de um processo permanente de aprendizagem institucional e profissional.

Dessa forma, a formação docente e a inovação pedagógica constituem dimensões indissociáveis da educação inclusiva. Mais do que dominar técnicas específicas, os professores são chamados a desenvolver uma postura ética, crítica e reflexiva diante da diversidade humana. Ao reconhecer as singularidades dos estudantes e construir práticas pedagógicas flexíveis, a escola amplia as possibilidades de acolhimento, participação e pertencimento, contribuindo para que estudantes com TEA possam desenvolver plenamente suas potencialidades e exercer seu direito à educação em condições de equidade.

## **7 TECNOLOGIAS DIGITAIS, INCLUSÃO E POSSIBILIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESTUDANTES COM TEA**

As transformações tecnológicas ocorridas nas últimas décadas modificaram profundamente as formas de comunicação, interação e produção do conhecimento na sociedade contemporânea. No campo educacional, tais mudanças têm impulsionado reflexões sobre novas possibilidades de ensino e aprendizagem, especialmente no que se refere à promoção de práticas inclusivas. Para estudantes com Transtorno do Espectro Autista, as tecnologias digitais podem representar importantes recursos de apoio à comunicação, à organização das atividades, ao desenvolvimento da autonomia e à ampliação das oportunidades de participação escolar.

Contudo, a simples presença das tecnologias no ambiente educativo não garante processos efetivos de inclusão. Como alertam Dominick e Alves (2018), a inclusão digital não pode ser reduzida ao acesso a equipamentos ou plataformas digitais. Trata-se de um processo mais amplo, relacionado à capacidade dos sujeitos de participar, produzir conhecimento e utilizar os recursos tecnológicos de forma crítica e

significativa. Nesse sentido, as tecnologias tornam-se verdadeiramente inclusivas quando contribuem para ampliar possibilidades de aprendizagem e participação social.

A discussão sobre inclusão digital também se articula às reflexões de Junior e Spitz (2016), que compreendem as tecnologias digitais como instrumentos capazes de favorecer processos de participação cidadã e inovação social. Embora os autores discutam especificamente plataformas digitais voltadas à participação cívica, suas contribuições permitem refletir sobre o potencial das tecnologias para promover maior autonomia, protagonismo e inclusão de grupos historicamente excluídos dos espaços sociais e educacionais.

A discussão sobre tecnologias e inclusão ganha ainda mais relevância quando associada ao contexto educacional contemporâneo, marcado pela expansão dos recursos digitais e pelo surgimento de ferramentas baseadas em Inteligência Artificial. Embora não representem soluções isoladas para os desafios da inclusão, esses recursos podem contribuir significativamente para a personalização da aprendizagem, para o fortalecimento da autonomia e para a ampliação das oportunidades de participação dos estudantes com TEA.

A literatura evidencia que muitos estudantes autistas apresentam formas particulares de processar informações, organizar rotinas e estabelecer interações. Nesse contexto, recursos digitais podem atuar como mediadores do processo educativo, oferecendo suporte à comunicação, ao planejamento de atividades e ao acompanhamento das aprendizagens. Ferramentas visuais, agendas digitais, aplicativos de comunicação alternativa, softwares educacionais e ambientes virtuais acessíveis figuram entre as possibilidades que vêm sendo exploradas por pesquisadores e educadores.

Entretanto, como destacam Holmes e Tuomi (2022), a utilização de tecnologias educacionais exige reflexão crítica sobre seus objetivos e impactos. Os autores alertam que o potencial transformador das tecnologias depende diretamente das escolhas pedagógicas realizadas pelos professores e pelas instituições. Não são as ferramentas, por si mesmas, que promovem inclusão, mas as formas como são incorporadas aos processos educativos.

Essa perspectiva aproxima-se das orientações da UNESCO (2023), que reconhece as possibilidades oferecidas pela Inteligência Artificial para apoiar a educação, mas enfatiza a necessidade de garantir princípios éticos, transparência, acessibilidade e equidade. Segundo o documento, os sistemas tecnológicos devem ser utilizados para reduzir desigualdades e ampliar oportunidades de aprendizagem, evitando reforçar exclusões já existentes.

No caso dos estudantes com TEA, a Inteligência Artificial pode favorecer a personalização do ensino ao permitir a adaptação de materiais, a organização de conteúdos em diferentes formatos e a oferta de recursos compatíveis com as necessidades individuais. Ferramentas de IA generativa, por exemplo,

podem auxiliar professores na elaboração de atividades diferenciadas, na adaptação de textos para diferentes níveis de compreensão e na criação de estratégias voltadas à mediação pedagógica.

Todavia, a adoção dessas tecnologias exige cautela. A personalização da aprendizagem não pode significar isolamento ou substituição das relações humanas que constituem a experiência educativa. Freire (1996) já alertava que a educação é um processo essencialmente humano, fundamentado no diálogo, na interação e na construção coletiva do conhecimento. Nesse sentido, as tecnologias devem ser compreendidas como recursos complementares à ação docente e não como substitutas do trabalho pedagógico.

Além disso, a utilização de recursos digitais pode favorecer o desenvolvimento da autonomia dos estudantes com TEA. Aplicativos voltados à organização de rotinas, gerenciamento de tarefas e apoio à comunicação têm demonstrado potencial para ampliar a independência em diferentes contextos da vida cotidiana. Tais possibilidades dialogam diretamente com as reflexões de Capucha (2010), para quem a inclusão está relacionada à ampliação das capacidades dos sujeitos e à criação de condições que favoreçam sua participação social.

Outro aspecto relevante refere-se ao fortalecimento do sentimento de pertencimento. Ambientes digitais acessíveis podem ampliar formas de participação, interação e expressão, permitindo que estudantes com diferentes perfis encontrem novas possibilidades de engajamento nos processos educativos. Quando utilizadas de maneira planejada e inclusiva, as tecnologias podem contribuir para reduzir barreiras comunicacionais e favorecer a construção de vínculos sociais.

Contudo, é importante reconhecer que a inclusão digital ainda representa um desafio em muitos contextos educacionais. Desigualdades de acesso à internet, limitações na infraestrutura tecnológica das escolas e dificuldades relacionadas à formação docente podem comprometer o aproveitamento dessas ferramentas. Dominick e Alves (2018) ressaltam que a inclusão digital exige não apenas disponibilidade de recursos, mas também condições para sua utilização crítica e significativa nos processos educativos.

Dessa forma, a contribuição das tecnologias digitais para a inclusão de estudantes com TEA depende da articulação entre recursos tecnológicos, formação docente, planejamento pedagógico e compromisso institucional com a construção de ambientes acessíveis. Quando integradas a práticas educativas inclusivas, essas ferramentas podem favorecer a aprendizagem, a autonomia, a participação e o pertencimento, ampliando as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes e fortalecendo o direito à educação em uma perspectiva de equidade e justiça social.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista constitui um dos desafios mais significativos da educação contemporânea. Embora os avanços legislativos e as políticas públicas tenham ampliado o acesso desses estudantes às instituições de ensino, permanece a necessidade de construir práticas capazes de assegurar não apenas a presença física na escola, mas também a participação efetiva, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Ao longo deste capítulo, buscou-se evidenciar que a compreensão do TEA não pode restringir-se aos aspectos diagnósticos e clínicos da condição. Embora o conhecimento sobre as características do transtorno seja importante para o planejamento das intervenções educacionais, a inclusão exige uma abordagem mais ampla, capaz de considerar dimensões relacionadas ao acolhimento, ao pertencimento, às relações interpessoais e à construção de ambientes escolares comprometidos com a valorização da diversidade humana.

As discussões realizadas permitiram compreender que o acolhimento representa muito mais do que uma atitude de recepção. Trata-se de um compromisso ético e pedagógico com o reconhecimento das singularidades dos estudantes e com a criação de condições que favoreçam sua participação na vida escolar. Da mesma forma, o pertencimento mostrou-se elemento fundamental para a permanência e para o desenvolvimento dos estudantes com TEA, uma vez que fortalece vínculos, amplia oportunidades de interação e contribui para a construção de trajetórias educacionais mais positivas.

Também se destacou a importância da articulação entre escola, família e comunidade na construção de redes de apoio capazes de responder às necessidades dos estudantes. A inclusão efetiva demanda diálogo permanente, corresponsabilidade e atuação colaborativa entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Nesse contexto, a gestão escolar e a formação docente assumem papel estratégico, contribuindo para o fortalecimento de uma cultura institucional orientada pelos princípios da inclusão e da justiça social.

As reflexões sobre inovação pedagógica e tecnologias digitais evidenciaram que esses recursos podem ampliar oportunidades de aprendizagem e participação quando utilizados de forma crítica e planejada. Contudo, sua eficácia depende da mediação humana, do compromisso ético e da intencionalidade pedagógica que orientam sua utilização.

Por fim, conclui-se que olhar para além do diagnóstico significa reconhecer estudantes com TEA como sujeitos de direitos, portadores de potencialidades, experiências e formas legítimas de participação social. A construção de escolas verdadeiramente inclusivas exige o fortalecimento de práticas educativas fundamentadas no respeito às diferenças, na promoção do pertencimento e na defesa do direito de todos à aprendizagem. Mais do que um desafio pedagógico, trata-se de um compromisso com a formação de uma sociedade mais democrática, justa e humana.

## REFERÊNCIAS

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Diretrizes de atenção à reabilitação da pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)*. Brasília: Ministério da Saúde, 2014.
- 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 (Graduação) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2025.
- CAPUCHA, Luís. Inovação e justiça social: políticas activas para a inclusão educativa. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 63, p. 25-50, 2010.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. *Neurociência e educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DOMINICK, Rejany dos Santos; ALVES, Walcéa Barreto. Inclusão digital e inovação pedagógica: diálogo necessário. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. esp. 2, p. 1334-1358, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HOLMES, Wayne; TUOMI, Ilkka. *State of the art and practice in AI in education*. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2022.
- JUNIOR, Clorisval Pereira; SPITZ, Rejane. Plataformas digitais para participação cívica: inclusão digital e inovação social digital. In: *BLUCHER DESIGN PROCEEDINGS*, v. 2, n. 9, p. 3123-3133, 2016.
- MAGNUS, Angela Maria Bianchini; SOUZA, Marilene de; GERMANN, Vanderléia Sala Scheffer. Inclusão da criança autista em sala de aula. *Humanas em Perspectiva*, Curitiba, v. 2, 2025.
- OLIVEIRA, Irinaldo Carlos 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.
- SILVA, Rejane Maria Gomes da; CAMPANI, Adriana; FURTADO, Aleida Patricia Monteiro. Formação de professores: inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica em foco. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 27, n. esp. 1, e023010, 2023.
- TOKUHAMA-ESPINOSA, Tracey. *The new science of teaching and learning: using the best of mind, brain, and education science in the classroom*. New York: Teachers College Press, 2010.
- UNESCO. *Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence*. Paris: UNESCO, 2021.

UNESCO. *Guidance for generative AI in education and research*. Paris: UNESCO, 2023.

VIANA, Ana Clara Vieira; MARTINS, Antônio Augusto Emerick; TENSOL, Izanara Karla Ventura; BARBOSA, Kassia Isabel; PIMENTA, Natália Maria Riêra; LIMA, Bruna Soares de Souza. Autismo: uma revisão integrativa. *Saúde Dinâmica*, v. 2, n. 3, p. 1-18, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4322/2675-133X.2022.017>.

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