

FACULDADE METROPOLITANA DO ESTADO DE SÃO PAULO

GRAZIELE PRISCILA PERCILIANO DOS SANTOS

**INCLUSÃO SOCIAL: O ESPECTRO AUTISTA E  
SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA**

RIBEIRÃO PRETO 2025

GRAZIELE PRISCILA PERCILIANO DOS SANTOS

**INCLUSÃO SOCIAL: O ESPECTRO AUTISTA E  
SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à  
Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo  
como requisito parcial para a obtenção do título de  
Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Claudia Roberta Borsato

RIBEIRÃO PRETO 2025

## Catalogação-na-Publicação

Biblioteca METROPOLITANA

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| G196i | Santos, Graziele Priscila Perciliano dos<br>Inclusão social: O espectro autista e sua relação com a escola / Graziele Priscila Perciliano dos Santos – Ribeirão Preto, 2025.<br>51 f.<br><br>Orientadora: Claudia Roberta Borsato<br>Monografia (Graduação) – Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo, Especialização em Pedagogia, Polo Ribeirão Preto, SP, 2025.<br><br>1. Inclusão Social. 2. O Transtorno do Espectro Autista . 3. Relação com a Escola. I. Borsato, Claudia Roberta. orient. II. |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO DE COMUNICAÇÃO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE E COMUNICADO AOS AUTORES A REFERÊNCIA DA CITAÇÃO.

Ribeirão Preto, 10/11/2025.

Assinatura:

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a relação entre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o ambiente escolar, com foco nos desafios e avanços da inclusão no ensino regular. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa, fundamentada em livros, artigos científicos e publicações especializadas sobre inclusão escolar. Constatou-se que o autismo é o terceiro distúrbio mais prevalente no desenvolvimento infantil e, embora ainda seja frequentemente subdiagnosticado, tem recebido atenção crescente no campo educacional. O estudo discute as concepções pedagógicas que orientam o trabalho com crianças autistas, os obstáculos enfrentados no processo de escolarização, bem como estratégias que envolvem o uso de materiais adequados, formação continuada dos profissionais, participação da família e articulação com profissionais da saúde. Além disso, destaca a importância do compromisso escolar e familiar para garantir a aprendizagem e o desenvolvimento dessas crianças, promovendo autonomia e inclusão desde os primeiros anos escolares.

**Palavras-chave:** Transtorno do Espectro Autista. Inclusão escolar. Estratégias pedagógicas. Aprendizagem. Desenvolvimento.

## **ABSTRACT**

This study analyzes inclusive education in Brazil, focusing on regular schools that serve students with special needs, especially those on the autism spectrum. Autism spectrum disorder (ASD) is more common than often recognized and is frequently underdiagnosed. Classified as the third most prevalent developmental disorder, its incidence has grown rapidly in recent years, generating increasing academic interest. The research adopts a qualitative bibliographic approach to investigate the concepts that guide educational practices for children with ASD, highlighting the main challenges and barriers to their inclusion in regular schools. It emphasizes the importance of providing adequate learning materials, promoting ongoing professional development for teachers, involving families, and ensuring support from health professionals such as speech therapists and psychologists.

The study concludes that effective inclusive practices can promote the intellectual development and autonomy of children with autism, contributing to their academic success and social integration.

**Keywords:** Autism Spectrum Disorder. School inclusion. Teaching strategies. Learning. Development.

## **Lista de Abreviaturas**

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas

CARS - Childhood Autism Rating Scale

CEB - Câmara de Educação Básica (implícito em CNE/CEB)

CNE - Conselho Nacional de Educação (implícito em CNE/CEB)

DSM-IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (versão IV)

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONU - Organização das Nações Unidas

SEESP - Secretaria de Educação Especial

TEA - Transtorno do Espectro Autista

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

|                                                                        |           |
|------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>                                                 | <b>8</b>  |
| <b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....</b>                         | <b>11</b> |
| 1.1 Aspectos Legais da Inclusão Escolar.....                           | 12        |
| 1.2 A Lógica da Prática Inclusiva.....                                 | 13        |
| <b>CAPÍTULO II – A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA.....</b>            | <b>14</b> |
| 2.1 Recomendações para a Escolarização de Crianças com Autismo.....    | 14        |
| 2.2 Características do Raciocínio Lógico das Crianças com Autismo..... | 15        |
| 2.3 Desafios da Prática Docente.....                                   | 16        |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>                                       | <b>17</b> |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                 | <b>20</b> |

## INTRODUÇÃO

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais constitui um movimento global que busca promover transformações significativas na sociedade como um todo. Entretanto, para compreender plenamente esse conceito, é fundamental reconhecer sua relação intrínseca com a exclusão. A palavra “inclusão” pressupõe, por sua própria natureza, a existência de exclusão, indicando que o ato de incluir está diretamente relacionado àqueles que foram, em algum momento histórico, deixados à margem dos espaços sociais e educacionais.

Nesse contexto, este trabalho propõe-se a analisar a complexidade da inclusão de pessoas com necessidades especiais, destacando seus fundamentos, desafios e implicações tanto no âmbito educacional quanto no social, com ênfase na integração de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em ambientes escolares regulares. Essa discussão torna-se especialmente relevante diante do aumento no número de diagnósticos de autismo e da necessidade urgente de práticas pedagógicas inclusivas e eficazes.

Ao adotar uma perspectiva de integração de estudantes com autismo, parte-se do princípio de que o indivíduo não é uma entidade separada da sociedade, e tampouco esta existe de forma independente dos indivíduos. Elias (1985, citado por Corcuff, 2001) introduz a ideia de “indivíduos interdependentes”, considerando a sociedade como um tecido em constante movimento e transformação, formado pelas múltiplas relações entre as pessoas. Assim, compreender a inclusão escolar implica reconhecer a interdependência entre aluno, escola, família e comunidade.

O autismo na infância é mais frequente do que se imagina, embora ainda seja subdiagnosticado em muitos contextos. Classifica-se como o terceiro distúrbio mais prevalente no desenvolvimento infantil, com crescimento acelerado no número de casos nos últimos anos. A pesquisa sobre o espectro autista também tem se intensificado, impulsionada pelo aumento da incidência e pela necessidade de

compreender melhor suas manifestações clínicas e sociais. Historicamente, o termo “autismo infantil” foi introduzido por Eugene Bleuler em 1911, mas foi Leo Kanner, em 1943, quem apresentou a primeira descrição detalhada do quadro clínico, ao observar onze crianças que apresentavam dificuldade inata em estabelecer contato afetivo e interpessoal, acompanhada de comportamentos repetitivos, estereotípias e ecolalia.

A ausência de marcadores biológicos torna o diagnóstico do autismo predominantemente clínico, baseado em critérios estabelecidos pela Associação Americana de Psiquiatria (DSM-IV) e em instrumentos como a Childhood Autism Rating Scale (CARS), amplamente utilizada para mensurar a gravidade dos sintomas. Essa complexidade diagnóstica reforça a importância de uma formação docente sólida, capaz de compreender as singularidades de cada criança e adaptar as práticas pedagógicas às suas necessidades.

A presença de alunos autistas em salas de aula regulares levanta uma questão fundamental: **como o educador pode moldar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas desses estudantes?** Essa pergunta é complexa, pois envolve não apenas aspectos pedagógicos, mas também relações interpessoais, valores sociais e concepções sobre o papel da escola. Para explorá-la, este trabalho analisa a visão de inclusão adotada pelos professores, as atividades que desenvolvem, suas reflexões sobre a prática e a interação dos alunos autistas com colegas e educadores.

O público-alvo deste estudo não se limita às crianças com autismo, mas também inclui suas famílias, que enfrentam cotidianamente desafios marcados pelo preconceito e pela falta de políticas públicas eficazes. A inclusão escolar, portanto, ultrapassa os limites da sala de aula, exigindo um esforço conjunto entre escola, família, profissionais da saúde e sociedade.

A escolha deste tema foi motivada por um interesse pessoal e profissional em compreender melhor o TEA, suas formas de diagnóstico, possibilidades de

tratamento e, principalmente, os desafios pedagógicos associados à sua inclusão escolar. A experiência prática e o contato com crianças com autismo revelam não apenas a diversidade existente entre os casos, mas também as lacunas formativas que ainda dificultam uma atuação docente verdadeiramente inclusiva. Como educadores, é essencial compreender que cada criança apresenta características únicas, exigindo abordagens personalizadas e sensíveis.

Esta pesquisa bibliográfica fundamenta-se em autores como Bosa, Amorim, Mantoan e Piaget, que oferecem referenciais teóricos sólidos para a análise da inclusão e do desenvolvimento infantil. Inspirada por esses referenciais, a investigação foi organizada em dois capítulos principais: o primeiro aborda a fundamentação teórica, contextualizando a inclusão escolar e os aspectos legais relacionados ao TEA; o segundo discute questões metodológicas, cognitivas e pedagógicas, destacando práticas inclusivas e desafios docentes. Por fim, nas considerações finais, são apresentadas reflexões sobre os resultados e perspectivas para o aprimoramento da inclusão escolar de alunos com autismo.

## CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais, em especial aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), no contexto educacional brasileiro, pode ser construída a partir de diferentes abordagens pedagógicas, legais e sociais. Compreender esse processo significa reconhecer que a inclusão não se limita ao acesso físico à escola, mas envolve a construção de práticas que garantam a participação, a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os alunos, respeitando suas singularidades.

Segundo Rodrigues (2003), estar inserido na escola vai além da mera presença física: é um sentimento e uma prática recíproca de pertencimento entre a instituição e a criança. Isso significa que o aluno não apenas frequenta o espaço escolar, mas sente-se parte dele, ao mesmo tempo em que a escola reconhece sua responsabilidade em assegurar condições para o seu pleno desenvolvimento.

A ideia de **educação inclusiva** ganhou destaque internacional com a **Declaração de Salamanca**, resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, promovida pela UNESCO em 1994. Esse documento reforça que escolas inclusivas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais ou emocionais, adaptando o sistema educacional às necessidades dos estudantes — e não o contrário. Essa perspectiva impulsionou reformas educacionais em vários países, incluindo o Brasil, e serviu de base para o fortalecimento das políticas públicas de inclusão.

Ainscow (2000, citado por Sanches & Teodoro, 2006) destaca que as escolas precisam assumir e valorizar seus próprios conhecimentos e práticas, reconhecendo as diferenças como oportunidades para criar novas situações de aprendizagem. Isso requer identificar obstáculos à participação, utilizar os recursos disponíveis de maneira criativa e ousar transformar práticas pedagógicas tradicionais para se tornarem verdadeiras escolas inclusivas.

### 1.1 Aspectos Legais da Inclusão Escolar

A legislação brasileira tem avançado significativamente nas últimas décadas para garantir o direito à educação inclusiva. A **Constituição Federal de 1988**, em seu artigo 205, estabelece que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família”. O artigo 208, inciso III, assegura “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)** — Lei nº 9.394/1996 — reforça esse direito, determinando que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a oferta de atendimento especializado, garantindo também a adaptação dos currículos, métodos e recursos para atender às suas necessidades.

Outros documentos importantes contribuíram para consolidar esse marco legal:

- **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** – Lei nº 8.069/1990, que assegura igualdade de condições de acesso e permanência na escola, além da proteção integral da criança e do adolescente.
- **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica** (Resolução CNE/CEB nº 2/2001), que definem os princípios e orientações para a inclusão escolar em todos os níveis de ensino.
- **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (ONU, 2006), ratificada pelo Brasil com equivalência constitucional em 2008, garantindo igualdade de oportunidades e acessibilidade plena.
- **Lei nº 12.764/2012** – conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e reconhece oficialmente o autista como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais.

Essa legislação reforça que a escola comum é o espaço legítimo de escolarização de todos os alunos, cabendo ao Estado garantir recursos, formação e estrutura adequada para que o direito à educação seja efetivado. As políticas públicas devem promover a transformação das instituições escolares, rompendo com modelos

excludentes e garantindo a permanência e o sucesso dos estudantes com deficiência e TEA.

## **1.2 A Lógica da Prática Inclusiva**

Embora os avanços legais sejam expressivos, a efetivação da inclusão escolar depende fundamentalmente da mudança de concepções e práticas pedagógicas no interior das escolas. Historicamente, muitas instituições mantiveram modelos seletivos e excludentes, baseados na ideia de que apenas determinados alunos se enquadram no padrão escolar esperado. Esse paradigma começa a ser superado com a perspectiva inclusiva, que considera a diversidade como elemento central do processo educativo.

Mantoan (1997) defende que a inclusão provoca uma mudança profunda na concepção de educação. Em vez de adaptar o aluno à escola, é a escola que deve se reorganizar para atender às diferenças de todos os estudantes — não apenas daqueles com deficiência. Essa reorganização implica rever práticas pedagógicas, flexibilizar currículos e criar espaços de participação ativa para todos.

Para Macedo (2005), existe um contraste entre a “lógica das semelhanças”, típica da escola tradicional — que busca homogeneizar os alunos — e a “lógica das diferenças”, própria da escola inclusiva, que valoriza a singularidade de cada estudante. Na lógica inclusiva, as diferenças não são vistas como obstáculos, mas como oportunidades para enriquecer as experiências de aprendizagem e promover interações mais significativas.

Piaget (1971) também contribui para essa discussão ao destacar que o desenvolvimento cognitivo ocorre na interação entre sujeito e meio, sendo influenciado pelas trocas sociais e pelas experiências vividas. Nesse sentido, a escola inclusiva deve criar ambientes que favoreçam essas interações, permitindo que alunos com e sem deficiência aprendam juntos e construam novos conhecimentos de forma cooperativa.

Baptista (2002) ressalta que a educação inclusiva requer uma transformação nas formas de convivência escolar, reconhecendo a semelhança humana fundamental que existe por trás das diferenças. O trabalho educativo, portanto, precisa deslocar o foco do déficit individual para a construção coletiva de condições de aprendizagem acessíveis a todos.

## **CAPÍTULO II – A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA AUTISTA**

O processo de aprendizagem da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta especificidades que exigem uma postura pedagógica atenta, flexível e fundamentada em práticas inclusivas. Compreender essas particularidades é fundamental para que a escola possa garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento pleno desses alunos no ambiente escolar.

O TEA não se manifesta de forma única; trata-se de um espectro amplo, com diferentes graus de comprometimento e combinações de características cognitivas, comportamentais e sociais. Por isso, cada criança apresenta um perfil singular de aprendizagem, exigindo estratégias pedagógicas diversificadas e individualizadas. Segundo Vasques (2003), compreender a criança autista significa reconhecer que sua forma de perceber e interagir com o mundo é diferente — não inferior —, o que implica que o ambiente escolar precisa se adaptar às suas necessidades e não o contrário.

Piaget (1978) defende que o desenvolvimento cognitivo é resultado da interação entre o sujeito e o meio. A escola, nesse contexto, deve atuar como mediadora ativa, proporcionando experiências que favoreçam a construção do conhecimento por meio da exploração, da interação social e da aprendizagem significativa. Dessa forma, o papel do educador é fundamental para criar condições adequadas de aprendizagem, respeitando os tempos e modos de cada criança.

---

### **2.1 Recomendações para a Escolarização de Crianças com Autismo**

Com o aumento expressivo do número de alunos com TEA nas escolas regulares, tornou-se evidente a necessidade de formação continuada dos educadores e de reorganização das práticas pedagógicas. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei nº 12.764/2012 estabelecem diretrizes que garantem o direito à educação inclusiva e ao atendimento educacional especializado (AEE), preferencialmente no contraturno, para apoiar o desenvolvimento das potencialidades desses alunos.

Entre as principais recomendações para a escolarização de crianças com TEA, destacam-se:

- Organização de rotinas estruturadas e previsíveis, que proporcionem segurança e favoreçam a adaptação;
- Uso de recursos visuais (imagens, pictogramas, quadros de rotina), que facilitam a compreensão das atividades e instruções;
- Metodologias ativas e práticas concretas, que valorizam a participação e a experiência direta da criança;
- Respeito aos tempos individuais de aprendizagem, evitando pressões desnecessárias;
- Parceria com famílias e profissionais da saúde, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, para garantir um trabalho interdisciplinar.

Bosa (2002) destaca que as crianças com autismo apresentam padrões variados de comunicação, interação e comportamento. Por isso, o uso de estratégias pedagógicas diversificadas, baseadas em suas potencialidades, é essencial para favorecer avanços reais. Além disso, é necessário que a comunidade escolar seja conscientizada sobre o autismo, promovendo atitudes de respeito e empatia que tornem o ambiente mais acolhedor.

Outro ponto importante é a flexibilização curricular, prevista na LDB e nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial. O currículo deve ser adaptado para contemplar objetivos pedagógicos adequados ao desenvolvimento da criança, sem descaracterizar o ensino comum. Essas adaptações incluem desde mudanças na forma de apresentação do conteúdo até adequações nas atividades e avaliações.

---

## **2.2 Características do Raciocínio Lógico das Crianças com Autismo**

Piaget (1971) contribui para a compreensão do raciocínio lógico infantil ao destacar que o desenvolvimento intelectual ocorre por meio da interação entre sujeito e ambiente. No caso das crianças com autismo, esse processo segue trajetórias

singulares. Filidoro (1997) observa que muitas dessas crianças apresentam estruturas cognitivas próprias, com funcionamento diferenciado em relação ao padrão de desenvolvimento típico.

Algumas características cognitivas comuns em crianças com TEA incluem:

- Forte atenção a detalhes e padrões visuais;
- Dificuldades em lidar com abstrações, metáforas e linguagem figurada;
- Preferência por rotinas e estruturas previsíveis;
- Respostas intensas ou atípicas a estímulos sensoriais;
- Maior facilidade em tarefas visuais e concretas do que em atividades abstratas.

Essas particularidades podem representar desafios no ambiente escolar tradicional, que muitas vezes privilegia conteúdos abstratos e estratégias pedagógicas homogêneas. No entanto, quando reconhecidas e valorizadas, elas podem se tornar pontos fortes no processo de aprendizagem. O uso de jogos estruturados, materiais visuais, atividades práticas e linguagem objetiva são exemplos de recursos que potencializam o aprendizado desses alunos.

Piaget (1987) afirma que a inteligência é uma forma de adaptação que se constrói a partir das experiências e da interação com o meio. Nesse sentido, respeitar o ritmo de aprendizagem e oferecer oportunidades de participação ativa são estratégias fundamentais para favorecer o desenvolvimento cognitivo das crianças com TEA.

---

### **2.3 Desafios da Prática Docente**

A inclusão de crianças com TEA nas escolas regulares impõe aos educadores uma série de desafios que vão além das questões técnicas. Envolve também aspectos emocionais, atitudinais e institucionais. Muitos professores relatam insegurança diante da falta de formação específica e da ausência de recursos adequados, o que pode gerar sobrecarga e sentimento de impotência.

Entre os principais desafios enfrentados pelos docentes, destacam-se:

- Falta de formação inicial e continuada sobre TEA e práticas inclusivas;
- Escassez de recursos materiais e apoio especializado dentro da escola;
- Necessidade de adaptar atividades e avaliações para atender à diversidade da turma;
- Barreiras atitudinais por parte de colegas, gestores ou familiares;
- Falta de tempo para planejamento pedagógico individualizado.

Mantoan (2005) reforça que a verdadeira inclusão exige uma mudança de mentalidade. O professor deixa de ser apenas transmissor de conhecimento para tornar-se mediador de processos de aprendizagem, valorizando as diferenças como oportunidades pedagógicas. Nesse contexto, o trabalho colaborativo entre profissionais da educação, equipe de apoio e famílias é essencial para superar barreiras e promover práticas eficazes.

Bosa (2002) destaca que a inclusão bem-sucedida de alunos com TEA não depende apenas do esforço individual do professor, mas de uma rede de apoio articulada que ofereça suporte contínuo. Isso inclui formações periódicas, acompanhamento especializado, adaptação de materiais e fortalecimento da parceria com a família.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa, simultaneamente, um dos maiores desafios e conquistas da educação contemporânea. Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender as múltiplas dimensões que envolvem esse processo — legais, pedagógicas, cognitivas e sociais —, evidenciando que a inclusão ultrapassa a simples presença física do aluno na escola. Incluir significa **garantir condições reais de participação, aprendizagem, desenvolvimento e convivência social**, respeitando as particularidades de cada estudante.

As análises demonstraram que o Brasil possui um **marco legal robusto** em defesa da inclusão, com destaque para a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e a Lei nº 12.764/2012, que reconhece oficialmente a pessoa com autismo como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. Essas normativas asseguram o acesso à educação regular e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), constituindo um importante avanço na garantia de direitos. Contudo, apesar desse progresso legal, a efetivação da inclusão ainda encontra **barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais** dentro das instituições escolares.

A aprendizagem de crianças com TEA requer atenção especial por parte da escola e dos educadores. Como foi apresentado ao longo deste trabalho, o TEA é um espectro amplo, com diferentes manifestações e níveis de suporte necessários. Muitas dessas crianças demonstram grandes potencialidades, sobretudo em áreas visuais, cognitivas e lógicas, mas enfrentam obstáculos significativos relacionados à comunicação, interação social e adaptação às rotinas escolares tradicionais. Por isso, práticas pedagógicas inclusivas devem ser planejadas cuidadosamente, contemplando recursos visuais, rotinas estruturadas, metodologias ativas e ambientes seguros e acolhedores, de modo que a criança possa se desenvolver em seu ritmo e de acordo com suas características individuais.

O professor assume um papel central nesse processo. Mais do que um transmissor de conhecimento, ele é **mediador da aprendizagem** e agente transformador dentro da escola. Cabe ao educador adaptar práticas, promover interações significativas, identificar barreiras e criar estratégias para superá-las. No entanto, essa tarefa não pode recair exclusivamente sobre ele. É essencial que as instituições ofereçam formação inicial e continuada de qualidade, apoio pedagógico especializado, infraestrutura adequada e tempo para planejamento. A construção de uma escola inclusiva depende de **investimentos institucionais e de políticas públicas consistentes**.

Outro aspecto fundamental evidenciado pela pesquisa é a importância da **colaboração entre família, escola e profissionais da saúde**. O desenvolvimento

integral da criança com TEA ocorre quando há diálogo constante e cooperação entre esses diferentes atores. A participação ativa da família enriquece o processo educativo, possibilitando maior compreensão das necessidades do aluno e favorecendo a construção de estratégias mais eficazes.

Além disso, é importante compreender que a inclusão de alunos com TEA **beneficia toda a comunidade escolar**. A convivência com a diversidade promove valores como respeito, empatia, solidariedade e cooperação. As crianças sem deficiência também aprendem com essas interações, desenvolvendo competências socioemocionais essenciais para a formação de cidadãos conscientes e participativos. A escola inclusiva, portanto, não é apenas um espaço de aprendizagem acadêmica, mas também um ambiente de formação humana, no qual todos têm a oportunidade de ensinar e aprender.

Por fim, este estudo reforça que a inclusão escolar de crianças com autismo deve ser compreendida como um **processo contínuo e coletivo**, que envolve mudanças de práticas, atitudes e estruturas. Ela não se resume a cumprir determinações legais, mas requer compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. A escola tem um papel fundamental nesse processo, pois é nela que valores são construídos, comportamentos são moldados e experiências transformadoras acontecem.

Conclui-se, portanto, que **a inclusão não é um ato isolado**, e sim um projeto educacional e social de longo prazo, que demanda envolvimento de toda a comunidade escolar, políticas públicas eficazes e formação docente constante. Ao investir em práticas pedagógicas inclusivas e fortalecer os laços entre escola, família e sociedade, é possível garantir que as crianças com TEA não apenas ocupem um lugar na escola, mas também sejam protagonistas de sua própria aprendizagem e desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AINSWORTH, Mel. **Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education**. UNESCO, Salamanca, 1994.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Educação inclusiva: um novo paradigma**. Porto Alegre: Mediação, 2002.

BOSA, Cleonice. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 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, 27 dez. 2012.

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

CORCUFF, Philippe. **As novas sociologias: construções da realidade social**. São Paulo: EDUSC, 2001.

FILIDORO, Sílvia. **Processos cognitivos em crianças com autismo**. Buenos Aires: Paidós, 1997.

MACEDO, Lino. **Ensaio pedagógico: como construir uma escola para todos?** Porto Alegre: Artmed, 2005.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 1997.

PIAGET, Jean. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

RODRIGUES, David. **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2003.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Para uma escola inclusiva: contributos da investigação europeia. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, n. 7, p. 63-83, 2006.

VASQUES, Sônia. **Educação e autismo: práticas pedagógicas inclusivas**. São Paulo: Cortez, 2003.