

AUTISMO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM ESCOLAR

AUTISM AND INCLUSIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE SCHOOL LEARNING PROCESS

AUTISMO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE ESCOLAR

Milene Maia de Castro¹

RESUMO: Este artigo discute o autismo e as práticas pedagógicas inclusivas no processo de aprendizagem escolar, considerando que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige organização pedagógica, apoios e estratégias que garantam participação e acesso ao currículo. O objetivo foi analisar fundamentos normativos e produções acadêmicas sobre TEA e inclusão, identificando práticas pedagógicas recorrentes associadas à aprendizagem escolar. Metodologicamente, trata-se de uma revisão bibliográfica narrativa, de abordagem qualitativa, construída a partir da leitura crítica de documentos legais e estudos sobre educação inclusiva, Atendimento Educacional Especializado e escolarização de estudantes com TEA. Os resultados indicam que a efetivação da inclusão se apoia em marcos legais e em serviços complementares, como o AEE, e que práticas como estruturação de rotinas, apoios visuais, organização do ambiente e adaptações didáticas aparecem como estratégias frequentes para reduzir barreiras de participação. Evidenciou-se, ainda, que a implementação dessas práticas depende de formação docente, apoio institucional e articulação entre currículo e inclusão. Conclui-se que práticas pedagógicas inclusivas, quando planejadas de forma contínua e sustentadas por apoios e políticas, favorecem aprendizagem escolar mais efetiva e participação de estudantes com TEA.

1

Palavras-chave: Autismo. Inclusão escolar. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT: This article discusses autism and inclusive pedagogical practices in the school learning process, considering that the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) requires pedagogical organization, supports, and strategies that ensure participation and access to the curriculum. The objective was to analyze normative foundations and academic studies on ASD and inclusion, identifying recurring pedagogical practices associated with school learning. Methodologically, this is a narrative literature review with a qualitative approach, based on the critical reading of legal documents and studies on inclusive education, Specialized Educational Support, and the schooling of students with ASD. The findings indicate that effective inclusion is supported by legal frameworks and complementary services such as Specialized Educational Support, and that practices such as structured routines, visual supports, classroom environment organization, and instructional adaptations frequently appear as strategies to reduce participation barriers. It also showed that implementing these practices depends on teacher training, institutional support, and articulation between curriculum and inclusion. The study concludes that inclusive pedagogical practices, when continuously planned and supported by policies and educational supports, foster more effective school learning and participation for students with ASD.

Keywords: Autism. School inclusion. Pedagogical practices.

¹Doutoranda em ciências da educação, Universidade: Branner.

RESUMEN: Este artículo discute el autismo y las prácticas pedagógicas inclusivas en el proceso de aprendizaje escolar, considerando que la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) exige organización pedagógica, apoyos y estrategias que garanticen la participación y el acceso al currículo. El objetivo fue analizar fundamentos normativos y producciones académicas sobre TEA e inclusión, identificando prácticas pedagógicas recurrentes asociadas al aprendizaje escolar. Metodológicamente, se trata de una revisión bibliográfica narrativa, con enfoque cualitativo, construida a partir de la lectura crítica de documentos legales y estudios sobre educación inclusiva, apoyo educativo especializado y escolarización de estudiantes con TEA. Los resultados indican que la efectividad de la inclusión se apoya en marcos legales y en servicios complementarios como el apoyo educativo especializado, y que prácticas como la estructuración de rutinas, apoyos visuales, organización del ambiente y adaptaciones didácticas aparecen como estrategias frecuentes para reducir barreras de participación. Además, se evidenció que la implementación de estas prácticas depende de formación docente, apoyo institucional y articulación entre currículo e inclusión. Se concluye que las prácticas pedagógicas inclusivas, cuando se planifican de forma continua y se sostienen con apoyos y políticas, favorecen un aprendizaje escolar más efectivo y la participación de estudiantes con TEA.

Palabras clave: Autismo. Inclusión escolar. Prácticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola regular tem ampliado, de forma concreta, o debate sobre práticas pedagógicas inclusivas e sobre como a aprendizagem acontece quando o currículo, a didática e a organização escolar precisam dialogar com diferentes modos de comunicação, interação e participação. No Brasil, esse movimento se apoia tanto em marcos legais quanto em políticas educacionais que reforçam o direito à escolarização e à participação em condições de equidade, reconhecendo a necessidade de apoios e adaptações para garantir acesso ao currículo e permanência com aprendizagem (BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

No campo educacional, as diretrizes de educação inclusiva defendem que a escola deve se reorganizar para atender à diversidade, oferecendo práticas pedagógicas que considerem ritmos, formas de expressão, necessidades de apoio e barreiras existentes no cotidiano escolar (BRASIL, 2008). A BNCC, ao orientar competências e aprendizagens essenciais, também tensiona esse debate ao exigir que as redes e as escolas garantam práticas pedagógicas capazes de incluir todos os estudantes, o que demanda planejamento, flexibilização e acompanhamento contínuo das aprendizagens (BRASIL, 2018).

Apesar desse avanço normativo, a realidade escolar ainda revela desafios importantes. A literatura recente aponta que muitas práticas inclusivas para estudantes com TEA dependem de formação docente, planejamento individualizado, uso de recursos visuais, estruturação de

rotinas, adaptação de atividades e construção de estratégias de mediação que favoreçam engajamento e participação (OLIVEIRA et al., 2024; FEITOZA, 2024). Também aparecem, com frequência, dificuldades relacionadas à falta de preparo pedagógico para adaptar propostas, à ausência de apoio institucional e à tendência de manter práticas homogêneas, que acabam produzindo exclusão dentro da própria sala de aula (FEITOZA, 2024).

Diante disso, o problema que orienta este artigo é: como práticas pedagógicas inclusivas podem favorecer a aprendizagem escolar de estudantes com TEA e quais elementos são mais recorrentes na literatura para sustentar esse processo? A relevância do tema se justifica porque o TEA ainda é, em muitas escolas, tratado como “desafio individual do professor”, quando, na verdade, envolve organização pedagógica, cultura institucional, planejamento e políticas de apoio. Como lacuna, observa-se a necessidade de sistematizar, com mais clareza, quais práticas aparecem como mais consistentes na literatura para apoiar aprendizagem, participação e desenvolvimento de estudantes com TEA no cotidiano escolar.

Assim, este estudo tem como objetivo analisar fundamentos e produções sobre autismo e práticas pedagógicas inclusivas, discutindo caminhos para qualificar o processo de aprendizagem escolar de estudantes com TEA (BRASIL, 2008; OLIVEIRA et al., 2024; FEITOZA, 2024).

MÉTODOS

Este artigo foi desenvolvido por meio de uma revisão bibliográfica narrativa, com abordagem qualitativa, por ser um delineamento adequado quando o objetivo é reunir fundamentos teóricos, sistematizar produções existentes e discutir implicações pedagógicas sobre autismo (TEA) e práticas inclusivas no processo de aprendizagem escolar (GIL, 2019; MINAYO, 2014). A revisão foi construída a partir de leitura crítica e organização temática das fontes selecionadas, sem pretensão de generalização estatística.

As fontes de dados foram constituídas por livros, artigos científicos e documentos normativos brasileiros relacionados à educação inclusiva e ao TEA, incluindo marcos legais e orientações curriculares. A população estudada, portanto, correspondeu ao conjunto dessas produções bibliográficas disponíveis em meio acadêmico e institucional, não havendo participação direta de estudantes, professores ou escolas, uma vez que não se realizou pesquisa de campo.

A amostragem foi do tipo intencional, definida pela relevância e aderência ao tema. Os critérios de seleção incluíram: (a) textos que abordassem TEA e escolarização sob perspectiva educacional; (b) estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas (adaptações, mediação, recursos e organização do ensino); (c) materiais que discutissem aprendizagem e participação escolar em contextos inclusivos; e (d) documentos oficiais que orientam políticas e currículo. Foram excluídos materiais repetidos, textos sem autoria identificável e publicações que tratassem inclusão apenas em nível conceitual, sem relação com práticas pedagógicas ou com o contexto escolar (GIL, 2019).

Quanto aos procedimentos analíticos, realizou-se leitura exploratória e, em seguida, leitura interpretativa, com organização do conteúdo em categorias temáticas (por exemplo: barreiras à aprendizagem e participação; práticas de mediação; adaptações e flexibilizações; recursos e rotinas; articulação entre currículo e inclusão). A sistematização foi orientada por princípios da análise de conteúdo, especialmente na etapa de categorização e interpretação de unidades de sentido presentes nos textos (BARDIN, 2016; MINAYO, 2014).

No que se refere às questões éticas, por se tratar de pesquisa exclusivamente bibliográfica e documental, com uso de materiais de acesso público e sem envolvimento direto de seres humanos ou animais, não houve necessidade de submissão a Comitê de Ética em Pesquisa nem de autorização institucional específica. Ainda assim, foram observados cuidados de integridade acadêmica, com rigor na citação das fontes e respeito às diretrizes éticas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais (BRASIL, 2016).

RESULTADOS

A revisão bibliográfica reuniu produções normativas e acadêmicas que reconhecem o TEA como condição que demanda apoios educacionais para garantir acesso, participação e aprendizagem na escola regular. Nos documentos legais analisados, foi recorrente a afirmação do direito à educação e à inclusão escolar, com indicação de oferta de apoios e serviços educacionais especializados quando necessários (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

Nos materiais revisados, também apareceu com frequência a referência ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar ao ensino comum, incluindo orientações sobre organização de serviços, recursos e apoios para estudantes público-alvo da educação especial, entre eles estudantes com TEA (BRASIL, 2011; BRASIL, 2008).

Outro resultado recorrente foi a presença de orientações específicas para o atendimento educacional de estudantes com TEA, com destaque para a indicação de planos individualizados e organização de apoios conforme necessidades educacionais do estudante, aparecendo menções a documentos como plano de atendimento e plano educacional individualizado em orientações recentes do MEC/CNE (BRASIL, 2024).

Na literatura acadêmica analisada, foram registradas práticas pedagógicas inclusivas frequentemente associadas ao TEA, com destaque para: (a) estruturação de rotinas e antecipação de atividades; (b) uso de apoios visuais para organização de tarefas e comunicação; (c) instruções claras e segmentação de atividades; e (d) organização do ambiente para reduzir barreiras de participação. Esses elementos apareceram de forma recorrente em estudos sobre escolarização e práticas educativas com estudantes com TEA (SERRA, 2010; PIMENTA, 2019; UFSM, 2020).

Também foram encontrados registros sobre a necessidade de mediação pedagógica e adaptações no currículo e nas estratégias didáticas, com foco em participação nas atividades, interação com pares e acompanhamento do progresso escolar. Em parte dos estudos, essas práticas foram descritas como articuladas ao planejamento do professor, ao trabalho colaborativo e ao uso de recursos de apoio para favorecer comunicação e aprendizagem (PIMENTA, 2019; FINATTO, 2025).

5

Por fim, os textos analisados registraram desafios recorrentes na implementação de práticas inclusivas para estudantes com TEA, incluindo menções à necessidade de formação docente, apoio institucional, organização de recursos e articulação entre sala comum e serviços de apoio, indicando que a efetivação das práticas depende de condições pedagógicas e organizacionais na escola (SERRA, 2010; BRASIL, 2008; BRASIL, 2024).

DISCUSSÃO

Os resultados desta revisão reforçam que a inclusão de estudantes com TEA na escola regular depende de uma combinação entre garantia de direitos, organização de apoios e práticas pedagógicas intencionais. No plano normativo, os marcos brasileiros analisados sustentam a escolarização em sistema educacional inclusivo e apontam para a oferta de apoios e serviços complementares, como o Atendimento Educacional Especializado, de modo articulado ao ensino comum (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011; BRASIL, 2012; BRASIL, 2015). Essa base legal é

um avanço importante porque desloca a responsabilidade da inclusão do campo da “boa vontade” para o campo do direito e das condições concretas de escolarização.

No plano pedagógico, os achados indicam que as práticas mais recorrentes na literatura estruturação de rotinas, uso de apoios visuais, segmentação de tarefas e organização do ambiente aparecem justamente como respostas às barreiras de participação e comunicação que podem ocorrer no cotidiano escolar de estudantes com TEA. Esse resultado dialoga com análises que destacam que a inclusão escolar do aluno com autismo exige intervenções pedagógicas planejadas e consistentes, capazes de favorecer participação e aprendizagem para além da presença física na sala (SERRA, 2010). Além disso, estudos recentes sobre escolarização de crianças com autismo apontam que desafios de inclusão frequentemente se relacionam à organização da escola, à formação docente e à capacidade de transformar o currículo em experiências acessíveis e significativas (CAMARGO, 2020).

Outro ponto relevante é que os resultados reforçam a necessidade de articulação entre currículo e inclusão, porque não basta “adaptar atividades” de forma pontual. A BNCC, ao orientar aprendizagens essenciais, tensiona a escola a garantir acesso ao currículo para todos, o que exige planejamento, flexibilização e acompanhamento do progresso especialmente quando há necessidade de apoios para comunicação, atenção e participação (BRASIL, 2018). Nesse sentido, as práticas inclusivas descritas na literatura se tornam mais potentes quando são compreendidas como parte de um processo pedagógico contínuo: observar, planejar, ensinar, avaliar e replanejar com base nas respostas e necessidades do estudante, e não apenas aplicar estratégias isoladas (CAMARGO, 2020; BRASIL, 2018).

6

Os resultados também apontam que a efetivação dessas práticas depende de condições institucionais: formação docente, apoio pedagógico, organização de recursos e trabalho colaborativo. Essa constatação é coerente com o que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva propõe ao enfatizar a eliminação de barreiras e a oferta de apoios, e com o Decreto que regulamenta o AEE como complementar ou suplementar ao ensino regular (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011). Assim, a principal implicação é que a inclusão de estudantes com TEA não se sustenta como ação individual do professor, mas como projeto pedagógico e institucional, com responsabilidades compartilhadas.

Quanto às limitações do estudo, é importante registrar que, por se tratar de uma revisão bibliográfica narrativa, os resultados dependem do recorte de materiais selecionados e não permitem generalizações sobre realidades específicas de escolas, redes ou etapas de ensino. Além

disso, não houve observação direta do cotidiano escolar nem acompanhamento de intervenções pedagógicas, o que limita a análise ao plano teórico e documental (GIL, 2019; MINAYO, 2014). Também se destaca que a literatura apresenta diversidade de abordagens e terminologias para descrever práticas inclusivas, o que exige cuidado na transposição para contextos concretos.

Como caminhos para novas pesquisas, os resultados indicam a necessidade de estudos empíricos que acompanhem, no cotidiano escolar, como rotinas estruturadas, apoios visuais e adaptações curriculares são implementados e quais efeitos produzem na participação e aprendizagem de estudantes com TEA. Também são relevantes investigações sobre modelos de trabalho colaborativo entre sala comum e AEE, formação docente continuada com foco em práticas inclusivas e formas de avaliação que considerem progressos reais, evitando expectativas homogêneas (BRASIL, 2011; CAMARGO, 2020). Pesquisas comparativas entre escolas com diferentes condições de apoio também podem ajudar a identificar estratégias institucionais mais eficazes para sustentar uma inclusão com aprendizagem, e não apenas matrícula (BRASIL, 2015; BRASIL, 2018).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta revisão evidenciam que o autismo e as práticas pedagógicas inclusivas no processo de aprendizagem escolar devem ser compreendidos como uma responsabilidade compartilhada entre escola, professores e políticas públicas, sustentada por direitos educacionais e por condições concretas de apoio. Os marcos normativos analisados reforçam a escolarização em perspectiva inclusiva e indicam a necessidade de oferta de apoios, incluindo o Atendimento Educacional Especializado, como ação complementar ao ensino comum, favorecendo acesso, participação e aprendizagem (BRASIL, 2008; BRASIL, 2011; BRASIL, 2012; BRASIL, 2015).

A revisão também mostrou que práticas como estruturação de rotinas, uso de apoios visuais, organização do ambiente e segmentação de atividades aparecem de forma recorrente na literatura como estratégias associadas à redução de barreiras no cotidiano escolar de estudantes com TEA. Esses elementos, quando planejados e sustentados de forma contínua, tendem a favorecer participação, comunicação e engajamento, contribuindo para uma inclusão que ultrapassa a presença física e se aproxima de uma aprendizagem efetiva (SERRA, 2010; CAMARGO, 2020).

Outro aspecto relevante é que o trabalho inclusivo depende de articulação entre currículo e inclusão, com flexibilizações e acompanhamento do progresso escolar. A BNCC reforça a necessidade de garantir aprendizagens essenciais para todos, o que exige planejamento pedagógico intencional, mediação e avaliação coerente com as necessidades e possibilidades dos estudantes, evitando práticas homogêneas e excludentes (BRASIL, 2018). Assim, conclui-se que práticas inclusivas para estudantes com TEA se tornam mais consistentes quando são integradas ao cotidiano escolar, com apoio institucional e trabalho colaborativo.

Por fim, considerando os limites próprios de uma revisão bibliográfica narrativa, conclui-se que os achados sistematizam fundamentos e tendências presentes na literatura e na legislação, mas não permitem generalizações para contextos específicos sem estudos empíricos. Ainda assim, os resultados sustentam que fortalecer formação docente, organização de apoios e planejamento pedagógico contínuo são caminhos relevantes para qualificar práticas inclusivas e promover aprendizagem escolar de estudantes com TEA de forma mais ética, consistente e efetiva (BRASIL, 2011; BRASIL, 2015; CAMARGO, 2020).

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 18 nov. 2011.

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 (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 24 maio 2016.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. **Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores.** Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 36, e214220, 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

SERRA, Dayse Carla Genero. **Autismo, família e inclusão.** POLÊM!CA, Rio de Janeiro, v. 9, n. 1, 2010.