

**Cadernos Pedagógicos
Política Nacional de Educação
Especial Inclusiva**

6

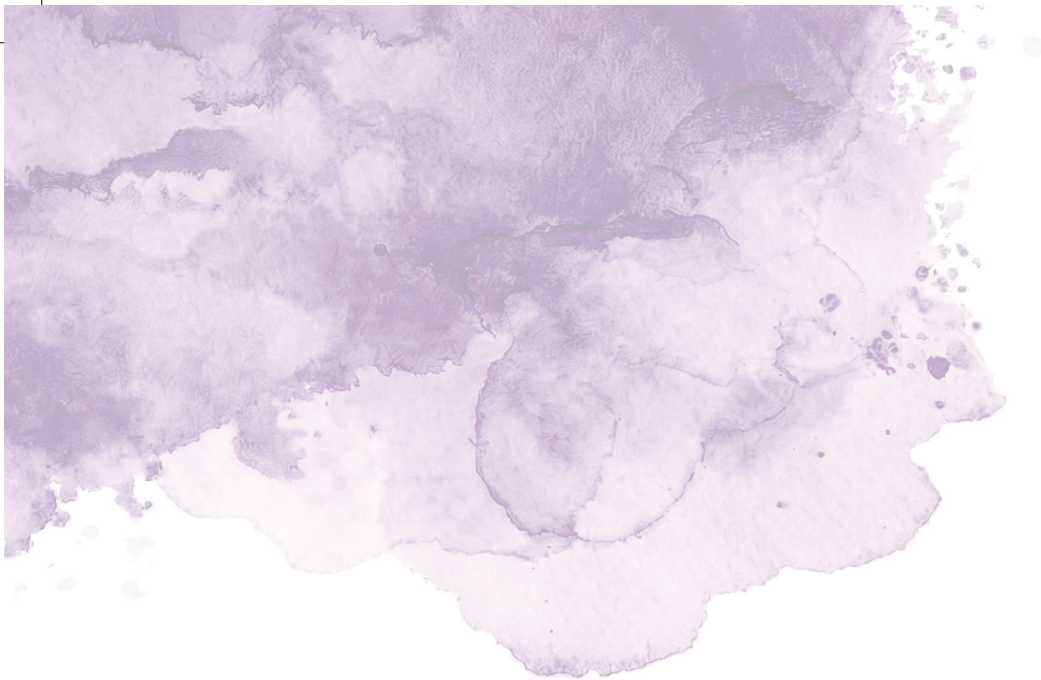


Práticas Inclusivas e Estudantes Autistas



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO





Descrição da capa: No centro da página, há uma ilustração feita em aquarela, em uma moldura circular. Os tons de laranja, lilás, azul, verde e vermelho se entrelaçam em transparências delicadas. Quatro pessoas estão reunidas em torno do símbolo colorido do infinito, associado ao espectro autista. O símbolo possui tons vibrantes de azul, verde, amarelo, vermelho e roxo. À esquerda, uma mulher de cabelos longos segura um extremo do símbolo; à direita, um homem faz o mesmo. Na parte inferior da imagem, duas crianças levantam os braços em direção ao desenho central. No rodapé, o brasão da Universidade Federal do Ceará e o logotipo do Governo Federal, sob o lema "Do Lado do Povo Brasileiro", lembram que este projeto nasce de um compromisso coletivo, com a anuência do Ministério da Educação.





Práticas Inclusivas e Estudantes Autistas



GOVERNO FEDERAL

Luiz Inácio Lula da Silva
Presidente da República

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

Leonardo Barchini
Ministro da Educação

**Secretaria de Educação Continuada,
Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e
Inclusão (SECADI)**

Zara Figueiredo
**Secretária de Educação Continuada,
Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e
Inclusão (SECADI)**

Francisco Alexandre Dourado Mapurunga
**Diretor de Política de Educação Especial na
Perspectiva Inclusiva**

Marco Antonio Melo Franco
**Coordenador-Geral da Política Pedagógica da
Educação Especial**

Olga Cristina Rocha de Freitas
**Coordenador-Geral de Estruturação do Sistema
Educativo Inclusivo**

Gisele De Mozzi
Consultora UNESCO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Prof. Custódio Luís Silva de Almeida
Reitor

Prof^a. Diana Cristina Silva de Azevedo
Vice-Reitora

Regina Célia Monteiro de Paula
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof^a. Heulália Charalo Rafante
Diretora da Faculdade de Educação da UFC

Prof. Alexandre Santiago da Costa
Vice-Diretor da Faculdade de Educação da UFC

Fátima Maria Nobre Lopes
**Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação
em Educação da Universidade Federal do Ceará
(PPGE/UFC)**

CADERNOS PEDAGÓGICOS: POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL INCLUSIVA

Coordenação Geral
Francisca Geny Lustosa (UFC)
Francisca Sueli Farias Nunes (UFC)

Organização
Francisca Geny Lustosa (UFC)
Francisca Sueli Farias Nunes (UFC)
Maria Simone da Silva (UFC)

Autoria
Guilherme de Almeida
Luiz Henrique Magnani
Pedro Lucas Costa e Lopes de Lima
Renata Costa de Sá Bonotto

Colaboração técnica
Francisco Alexandre Dourado Mapurunga
Marco Antonio Melo Franco
Gisele De Mozzi

Revisão técnica
Disneylândia Maria Ribeiro
Geandra Cláudia Silva Santos
Adriana Maria de Sousa

Revisão de texto
Tarcila Barboza Oliveira

Audiodescritores roteiristas
Vera Lúcia Santiago Araújo (coordenação)
Klístenes Bastos Braga
Alexandra Frazão Seoane
Sílvia Malena Modesto Monteiro

Audiodescritores consultores
Júlio César Costa Valério
Adenize Queiroz de Farias
Raquel de Farias Alves

Fotografia
Gutiérrez Reges da Silva

Projeto Gráfico e edição de arte
Francisco Norton Falcão Chaves
Rafael Limaverde Cabral de Lima

Capa e ilustrações
Rafael Limaverde Cabral de Lima



Política Nacional de
**EDUCAÇÃO
ESPECIAL
INCLUSIVA**

Práticas Inclusivas e Estudantes Autistas

**Fortaleza, CE
2026**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Secretaria de Comunicação e Marketing
Bibliotecário: Francisco Edvander Pires Santos (CRB-3/1212)

P912

Práticas Inclusivas e Estudantes Autistas / Elaboração: Guilherme de Almeida, Luiz Henrique Magnani, Pedro Lucas Costa e Lopes de Lima e Renata Costa de Sá Bonotto; organização: Francisca Geny Lustosa, Francisca Sueli Farias Nunes e Maria Simone da Silva. – Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026.

52 p. : il. color.

(Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva; v. 6).

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7485-664-3

1. Educação especial. 2. Educação inclusiva. 3. Desenho universal para aprendizagem. 4. Atendimento educacional especializado. 5. Acessibilidade. 6. Transtorno do espectro autista. I. Prazeres, Guilherme de Almeida. II. Lima, Luiz Henrique Magnani Xavier de. III. Lima, Pedro Lucas Costa e Lopes. IV. Bonotto, Renata Costa de Sá. V. Lustosa, Francisca Geny (org.). VI. Nunes, Francisca Sueli Farias (org.). VII. Silva, Maria Simone da (org.). VIII. Título. IX. Série.

CDD 371.9

Apresentação

A educação especial no Brasil percorreu um longo caminho desde as primeiras políticas orientadas pelo modelo médico-reabilitador, que condicionavam o direito de aprender à capacidade do estudante de se adaptar a um ambiente escolar excludente.

A ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2009, inaugurou um novo paradigma: a deficiência passou a ser compreendida como o resultado da interação entre os impedimentos do sujeito e as barreiras impostas pela sociedade, e não mais como uma falha individual a ser corrigida. Esse deslocamento conceitual posicionou o estudante público da educação especial como sujeito de direitos inalienáveis. Hoje, o país conta com 2,45 milhões de matrículas de estudantes com deficiência, com transtorno do espectro autista (TEA) e com altas habilidades ou superdotação nas redes de ensino, com 93,5% deles inseridos em classes comuns do ensino regular, evidência concreta de uma transformação que, embora ainda em curso, já se mostra irreversível (Brasil, 2026).

O avanço expressivo dos indicadores ao longo das últimas décadas revela que o acesso à escola comum está se consolidando. Ao mesmo tempo, anuncia o horizonte de desafios que se impõe a partir dessa conquista: garantir formação docente para práticas pedagógicas inclusivas, assegurar a disponibilidade de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e de serviços e apoios, além prover recursos de acessibilidade de forma sistemática.

Nesse percurso, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008 foi o marco político-educacional fundante: consolidou o entendimento de que o lugar de cada estudante é a escola comum, afirmando o modelo social da deficiência como balizador da ação do Estado. Agora, a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI), instituída pelo Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025, representa a consolidação normativa mais expressiva dessa trajetória. Diferentemente das diretrizes de 2008, que possuíam caráter predominantemente orientador, a PNEEI positiva o direito à educação inclusiva em diploma legal de alta hierarquia, tornando cogente o que antes era recomendação.

Nesse contexto, a ideia de inclusão escolar entendida como um ato heroico de professores comprometidos deve ser superada. Trata-se de uma prática pedagógica institucional, que deve ser teoricamente fundamentada e sustentada por políticas públicas estruturantes. Construir as condições que transformam o acesso em participação com agência, permanência e aprendizagem efetiva

exige instrumentos de gestão que confirmem consistência e sustentabilidade às redes de ensino.

No plano do financiamento, a dupla matrícula no Fundeb, com fator de ponderação de 1,4 sobre cada registro, quando a matrícula na classe comum é concomitante ao AEE, amplia os recursos das redes para investimento em acessibilidade, formação e contratação de profissionais, configurando um mecanismo estruturante de indução da equidade.

No plano da governança e coordenação federativa, a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (RENEEI) institui Centros de Referência em Formação Continuada e em Serviço, Núcleos de Apoio Técnico e Acessibilização de Materiais, Núcleos de Articulação Intersetorial, a Autodefensoria contra o Capacitismo e o Observatório da Educação Especial Inclusiva. Trata-se de uma arquitetura de coordenação que busca superar a fragmentação histórica das ações e garantir que as diretrizes federais alcancem a capilaridade necessária nos territórios.

Cumprindo o preceito do Artigo 211 da Constituição Federal, que impõe à União o dever de prestar assistência técnica e orientação pedagógica, os Cadernos Pedagógicos que integram esta coleção materializam o terceiro pilar dessa resposta de Estado. São 14 volumes elaborados com rigor por pesquisadores, profissionais da educação e especialistas do campo, onde cada caderno aborda elementos fundamentais para a organização de um sistema educacional inclusivo. Juntos, eles constituem a fundamentação teórica e prática da PNEEI, respondendo às demandas das redes de ensino por orientações concretas, em linguagem acessível e diretamente voltada ao chão da escola.


O sistema educacional inclusivo que o Brasil se compromete a construir é aquele em que cada estudante encontra na escola comum o espaço de aprendizagem, pertencimento e protagonismo que lhe é de direito. Esta coleção é um instrumento a serviço desse propósito. Não se trata de uma prescrição rígida, mas sim de uma base conceitual e prática para que os sistemas de ensino possam avançar, com consistência e segurança, na implementação de um direito que está inscrito na Constituição, nos tratados internacionais e, agora, consolidado como política de Estado.

Zara Figueiredo

Secretária de Educação Continuada,
Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão

Alexandre Mapurunga


Diretor de Políticas de Educação Especial
na Perspectiva Inclusiva





Sumário

1. Introdução	10
2. Compreendendo o autismo	12
3. Diferença, deficiência e autismo na sala de aula	18
4. Autismo, Educação e Desenvolvimento	26
5. Uma pedagogia do acesso: incluir é romper barreiras	28
6. Recursos, apoios e estratégias	34
7. Colaboração e escuta: o caminho é coletivo	38
8. Educação inclusiva é reinventar a escola	46
9. O que vimos até aqui	48
Referências	50



1. Introdução

A escola é um território vivo, marcado diariamente pelos encontros entre pessoas, histórias, modos de aprender, ritmos e expectativas. É nesse convívio cotidiano, cheio de perguntas, de tentativas, de descobertas e de desafios, que a educação se realiza. E é nele também que a diferença aparece como força: como aquilo que nos provoca a repensar práticas, a reorganizar espaços, a ampliar escutas e a transformar a escola em um lugar onde todas as crianças possam participar e pertencer.

Sabemos, porém, que esse caminho não é simples. A escola brasileira carrega marcas históricas de homogeneização: práticas curriculares não acessíveis, formas únicas de ensinar, expectativas padronizadas sobre o que é aprender. Essas marcas, muitas vezes, ainda organizam o cotidiano e podem produzir barreiras que impedem a participação plena de estudantes autistas e de tantas outras crianças que vivem a diferença.

É nesse contexto que os professores ocupam um papel fundamental. Seu olhar atento identifica barreiras, cria mediações, reorganiza a rotina da turma e busca sentidos comuns para que todos possam participar. O trabalho pedagógico não é, e nem deve ser, solitário. Ele envolve toda a escola: gestão, professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipe pedagógica, estudantes e familiares. É um compromisso coletivo, conforme assegurado pela Política Nacional da Educação Especial Inclusiva (Decreto 12.686/2025), pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei Nº 13.146/2015), e pelos valores e princípios presentes na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI- Brasil 2008), que permanece como referencial conceitual orientador das práticas pedagógicas inclusivas.

Este caderno parte de um princípio central: a inclusão não é sobre adaptar o estudante ao que já existe, mas transformar a própria escola. E transformar a escola exige compreender a complexidade dos desafios pedagógicos que nela se apresentam para cada estudante, pois cada demanda da inclusão convoca perguntas diferentes, sobre desenvolvimento, mediação, linguagem, currículo, barreiras sensoriais, neurodiversidade, participação, justiça curricular, acessibilidade, relações sociais e papel do ambiente. Assim, recorreremos às referências de cada tema, sempre com foco na prática pedagógica e na garantia do direito ao conhecimento para todos.

Este caderno não pretende oferecer fórmulas prontas. Ele apresenta **caminhos possíveis**, exemplos concretos, reflexões fundamentadas e sugestões de práti-

cas que podem apoiar a reorganização pedagógica necessária para que todos possam participar. Nosso compromisso é com a escola real, aquela em que vocês vivem todos os dias, com suas urgências, suas possibilidades e suas potências.

Que este material acompanhe sua caminhada, inspire novas práticas e fortaleça a certeza de que incluir é transformar o contexto, e não o estudante. Que possamos construir, juntos, uma escola que se reconhece como espaço de todos e que se reinventa continuamente para garantir o direito de cada estudante de aprender, de conviver e de pertencer.



Descrição da imagem: Ilustração feita em aquarela, numa moldura circular. Os tons de laranja, azul, verde e vermelho se entrelaçam em transparências delicadas. Uma mulher caminha de mãos dadas com uma criança. A mulher veste blusa azul, saia listrada em vermelho e azul e botas verdes. Ao lado dela, a criança usa abafadores de ruído amarelos e mochila vermelha. Veste camiseta azul com o desenho da fita da conscientização, contendo peças de quebra-cabeça em cores diferentes, relacionada ao Transtorno do Espectro Autista. Veste também calça amarela e botas azuis. Ao fundo, um prédio em tons verdes com a palavra "ESCOLA" na fachada. O cenário em tons alegres alaranjados e suaves transmite acolhimento.

2. Compreendendo o autismo

Ao longo da história, o autismo foi (e, em muitos contextos, ainda é) compreendido a partir de uma lógica centrada nas faltas. Trata-se de uma forma de olhar que destaca aquilo que supostamente “não está presente”: a fala convencional, a relação social padronizada, a flexibilidade de comportamentos ou de interesses. Essa leitura, produzida sob o paradigma da normalidade, reduziu o autismo a um conjunto de déficits, como se a pessoa autista fosse uma versão incompleta do ser humano.

Uma nota sobre terminologia

Neste caderno, utilizamos predominantemente os termos “pessoa autista” e “estudante autista”. Essa escolha não é casual: ela reflete a preferência expressa pela maioria dos autodefensores e das autodefensoras autistas, que entendem o autismo como parte constitutiva de sua identidade, e não como algo externo que se “porta” ou que se “carrega”.

Essa perspectiva, que ainda está presente em algumas práticas de educação e de saúde, ensina-nos a enxergar a diferença como ausência, e o sujeito como alguém a ser corrigido. Ao focar no que falta, deixamos de perceber aquilo que há: modos singulares de perceber, de sentir, de pensar e de participar do mundo; modos que não são errados, mas diferentes.

Nas últimas décadas, porém, importantes movimentos têm deslocado esse olhar. A escuta das próprias pessoas autistas somada à produção científica contemporânea e às legislações nacionais e internacionais têm provocado uma virada: do foco na falta para o foco na participação; da correção para o reconhecimento. Esse movimento tornou possível compreender que o autismo não deve ser reduzido apenas a uma categoria diagnóstica, mas reconhecido como parte da diversidade humana.

A presença e a atuação política de autodefensores e de autodefensoras autistas foram decisivas nesse processo. Suas vozes contribuíram para que o debate sobre participação escolar abandonasse a lógica assistencialista e passasse a ser orientado por princípios de autonomia, de dignidade e de emancipação; princípios que dialogam diretamente com a educação inclusiva prevista na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e na Política Nacional da Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025).

Singularidades: cada pessoa autista é única

É fundamental reconhecer que cada pessoa autista é singular. Algumas se comunicam oralmente com fluência; outras utilizam Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA); outras não utilizam a fala oral. Algumas frequentam a escola comum com poucos apoios; outras necessitam de suporte intensivo para atividades cotidianas. Algumas vivem de forma autônoma na vida adulta; outras precisam de apoio ao longo de toda a vida.

Essas singularidades não devem ser hierarquizadas. Não existe autismo “leve” ou “severo”, como categorias fixas, o que existe são diferentes necessidades de apoio, que variam conforme o contexto, a atividade, o momento da vida e as barreiras presentes no ambiente.

Este caderno busca contemplar essas singularidades, reconhecendo que as estratégias pedagógicas precisam ser construídas caso a caso e que alguns estudantes demandam mais recursos, mais tempo e mais criatividade da equipe escolar. Isso não significa que a escola comum não é o lugar deles, significa que a escola precisa se transformar de forma mais profunda para acolhê-los e para atender às suas demandas.

Descrição da imagem:

Fotografia colorida de 3 crianças, duas delas sentadas à mesa, realizando tarefa escolar. Na mesa, há muitas tampinhas com letras, formando um alfabeto móvel. O primeiro garoto, no plano da foto, tem uma pulseira verde com o girassol, representativo de deficiência oculta. Ao lado dele, há um outro colega partilhando as peças. Atrás dos meninos, uma colega de turma observa as tampinhas. Os estudantes colaboram em um ambiente escolar que valoriza a diversidade, a inclusão e o aprender brincando.



Nesse contexto, deslocamos a pergunta “o que falta neste estudante?” para questões mais fecundas: “que barreiras o contexto impõe?”; “que condições a escola precisa criar para que este estudante participe à sua maneira?”; “o que sua experiência nos ensina sobre a condição humana e sobre o próprio ato de educar?”. Assim, o foco deixa de ser a suposta insuficiência do estudante e passa a ser a transformação da escola para garantir que todos possam aprender.

Veja a **Figura 1** a seguir, um infográfico que nos ajuda a compreender o que compõe o espectro do autismo:

Figura 1 – O espectro não é uma linha



Descrição da imagem: Infográfico colorido com fundo em tons suaves de aquarela onde se lê a frase: “O autismo é um perfil multidimensional, não uma régua de severidade”. A imagem está organizada em quatro seções explicativas: Na parte superior esquerda, aparece o subtítulo “O fenótipo é fracionável”. A ilustração mostra quatro manchas coloridas parcialmente conectadas e o texto: Não existe “ser mais autista” em sentido escalar; os fatores genéticos para cada área, social ou comportamental, são independentes. Na parte superior direita, sob o título “Perfis com picos e vales”, há um gráfico irregular em linha, representando oscilações. O texto explica que: O funcionamento autista é “spiky”, apresentando altas habilidades em certos domínios e grandes desafios em outros ao mesmo tempo. Na parte inferior esquerda, encontra-se a seção “Problema da Dupla Empatia”. A imagem mostra dois rostos humanos de perfil frente a frente, sobrepostos a formas coloridas que se conectam interligando ambos os rostos. O texto afirma que a falha na comunicação ocorre na interface entre estilos cognitivos diferentes, e não apenas por um “déficit” da pessoa autista. Na parte inferior direita, aparece o título “Suporte depende do contexto”. Manchas coloridas em aquarela nos tons azul e vermelho se entrelaçam. O texto diz que a necessidade de apoio não é um atributo fixo da pessoa, mas o resultado da sua interação com o ambiente e a demanda.

Isso exige, é claro, repensar profundamente o papel da escola. Implica revisar o currículo, as estratégias pedagógicas, os modos de avaliação e, sobretudo, as nossas concepções de desenvolvimento. Se mantivermos uma única régua para medir todos, continuaremos produzindo barreiras para aqueles cujas formas de aprender não foram consideradas na construção dessa régua.

No Brasil, a Lei Nº 12.764/2012, conhecida como Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012), reconhece as pessoas autistas como pessoas com deficiência, para fins legais. Esse reconhecimento garante acesso a políticas públicas, apoios e direitos fundamentais. A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) e a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025) aprofundam essa compreensão ao afirmar **que a deficiência resulta da interação entre as características da pessoa e as barreiras que impedem sua participação em igualdade de condições.**

No cotidiano escolar, essas barreiras muitas vezes são invisíveis: ausência de recursos de acessibilidade, falta de acomodação e recursos de integração sensorial, expectativas homogêneas de comportamento, práticas pedagógicas pensadas para um único modo de aprender. Esses elementos podem restringir, ou até impedir, que estudantes autistas expressem suas potências e participem plenamente da vida escolar. Quando ignoramos as diferenças presentes na turma, não promovemos equidade; quando padronizamos os caminhos de aprendizagem, não incluimos: apenas refinamos formas de exclusão.

O conceito de **neurodiversidade**, que desenvolveremos adiante, tem sido central nessa virada, ao reconhecer que variações neurológicas, como o autismo, fazem parte da diversidade humana.

Neste caderno, queremos convidar vocês a olharem para o autismo não como ausência, mas como presença: presença de outras maneiras de perceber, de organizar, de acessar e de responder ao mundo. Estudantes autistas constroem sentido e aprendem de modos próprios, e cabe à escola criar condições que reconheçam essas singularidades como riqueza educativa, e não como obstáculo.

Uma escola inclusiva, nesse sentido, não é aquela que apenas garante matrícula para estudantes com deficiência. É aquela que se transforma para assegurar participação plena, pertencimento e acesso ao conhecimento para todos. Uma escola que se orienta menos pela lógica do desempenho padronizado e mais pela ética da acolhida, da justiça curricular e da participação.

Vamos, juntos, construir essa escola?

Neurodiversidade: um novo olhar sobre as diferenças

O conceito de neurodiversidade tem transformado profundamente a maneira como compreendemos o desenvolvimento humano e as diferenças neurológicas. Surgido inicialmente dos movimentos de autodefensores autistas e posteriormente incorporado a pesquisas, a políticas públicas e a práticas educacionais, esse conceito parte de uma ideia simples, mas potente: assim como existe diversidade biológica, cultural e linguística, também existe diversidade neurológica.

A neurodiversidade reconhece que o funcionamento do cérebro humano não segue um único padrão e que variações neurológicas, como o autismo, a dislexia e o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), fazem parte dessa pluralidade. Essas variações não indicam falhas, defeitos ou insuficiências, mas maneiras diferentes, e legítimas, de perceber, de organizar, de processar e de responder ao mundo. Essa mudança de perspectiva desloca o foco do indivíduo para o contexto: em vez de perguntar "o que essa pessoa não consegue fazer?", perguntamos "quais barreiras no ambiente estão impedindo sua participação?".

No campo da educação, essa visão ajuda a romper com práticas que atribuem o fracasso escolar exclusivamente à criança ou às suas características. A neurodiversidade nos convida a compreender que aprender não é um ato padronizado; é um processo profundamente influenciado pelo ambiente, pelas oportunidades de mediação, pela acessibilidade curricular e pelas relações que se estabelecem na sala de aula.

Essa abordagem dialoga diretamente com a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), que estabelece que a deficiência não está na pessoa, mas na interação entre o sujeito e a barreira que limita sua participação. Também se articula com a Política Nacional da Educação Especial Inclusiva (Brasil, 2025), que reafirma a responsabilidade da escola de remover essas barreiras e de garantir o direito de todas as crianças ao currículo comum, com os apoios necessários.

Ao adotar o paradigma da neurodiversidade, a escola amplia sua capacidade de reconhecimento e de acolhida. Ela passa a enxergar cada estudante não apenas a partir de um diagnóstico, mas a partir de sua experiência singular de mundo: seus modos de expressar interesses, de construir vínculos, de perceber estímulos, de elaborar sentidos e de participar da vida escolar. E, sobretudo, reafirma um compromisso ético fundamental: **as diferenças não são problemas a corrigir, mas dimensões legítimas da condição humana.**

Esse olhar renovado nos ajuda a construir práticas pedagógicas que não padronizam, mas diversificam; que não restringem, mas expandem; que não medem todos pela mesma régua, mas reconhecem que há muitos caminhos para aprender. A neurodiversidade não é apenas uma nova forma de nomear diferenças, é uma nova forma de compreender o que significa educar em uma escola para todos.



Descrição da imagem: Fotografia colorida de uma professora e uma criança em uma sala de aula. A criança é branca, tem cabelos pretos, usa abafadores de ruído coloridos e veste uma blusa amarela e laranja da farda escolar da prefeitura de Fortaleza. Ela aponta para a palavra "BONECA" fixada em um painel pedagógico na parede. Atrás da criança e bem próxima a ela, a professora sorri e acompanha a atividade, também indicando a palavra com a mão. A professora é negra, de cabelos pretos e veste blusa marrom. O painel apresenta divisões relacionadas às sílabas da palavra, além de outros cartazes educativos ao fundo.

3. Diferença, deficiência e autismo na sala de aula

A diferença é o alicerce de qualquer projeto de educação inclusiva. E aqui não falamos de um ideal abstrato, mas da vida concreta, cotidiana e pulsante que se manifesta na pluralidade de olhares, ritmos, modos de ser e percursos que cada estudante traz consigo. Uma escola que reconhece essa pluralidade como potência, e não como problema, é uma escola comprometida com justiça, criatividade e transformação.

Como seria na prática?

Cauã, 8 anos, é um menino autista negro que mora em uma comunidade da periferia de Salvador/BA. Na escola, além das barreiras relacionadas ao autismo, Cauã enfrenta o racismo estrutural: é mais frequentemente repreendido por comportamentos que, em colegas brancos, são tolerados; suas estereotipias são lidas como "agressividade"; sua família é tratada com desconfiança. A professora que o acompanha precisou construir, junto com a equipe, um olhar que reconhecesse tanto os padrões de exclusão (a intersecção entre capacitismo e racismo) quanto a singularidade de Cauã, seu fascínio por trens, sua forma própria de demonstrar afeto, seu ritmo de aprendizagem.

Raoni, 10 anos, é autista e pertence ao povo Guarani Kaiowá. Frequenta uma escola indígena diferenciada no Mato Grosso do Sul. Sua singularidade se expressa em modos de comunicação mediados pela cultura e pela língua de seu povo, que não podem ser lidos pelas lentes de um autismo "universal". A inclusão de Raoni não pode seguir modelos urbanos padronizados, precisa ser construída em diálogo com sua comunidade, com os saberes tradicionais e com o que Raoni, e somente Raoni, traz como modo de existir.

Francisca, 12 anos, é uma menina autista que estuda em uma escola rural multisseriada no interior do Ceará. A escola não tem sala de recursos, profissional de apoio ou acesso à internet. A professora, que atende simultaneamente estudantes de diferentes séries, precisou criar estratégias com os recursos disponíveis: rotinas visuais, parcerias com a família e recursos de acessibilidade no espaço físico feitos com materiais recicláveis. A singularidade de Francisca, sua atenção aos detalhes, seu interesse por plantas, seu modo silencioso de participar, guiou as escolhas pedagógicas.

Esses exemplos nos lembram que não existe “estudante autista” como categoria abstrata. Existem pessoas concretas, situadas, atravessadas por múltiplas pertencas. Uma escola inclusiva precisa reconhecer essas intersecções e construir respostas que acolham cada sujeito como acontecimento único.

Por muito tempo, o discurso pedagógico reconheceu algumas diferenças, mas silenciou outras. Raça, gênero e classe social entraram com mais força nas discussões sobre desigualdade, entretanto diversidades no funcionamento neurobiológico e cognitivo permaneceram pouco compreendidas. Estudantes autistas, com altas habilidades ou superdotação, que são público da Educação Especial, bem como aqueles com dislexia ou TDAH, sempre estiveram presentes nas escolas, embora nem sempre tenham sido reconhecidos. E, quando eram identificados, muitas vezes o olhar era marcado pela tentativa de normalizar ou de ajustar o estudante a um padrão previamente estabelecido.

Mas, e se invertêssemos esse olhar? E se, em vez de perguntar o que esses estudantes não fazem como o esperado, investigássemos o que elas fazem de modo singular e como isso pode expandir nossa própria compreensão de aprendizagem e de convivência? Como lembram Lanuti e Mantoan (2022), **o papel do professor é criar condições para que todos participem e aprendam com aquilo que são, e não apesar do que são**. Cada estudante é protagonista de uma história, de um corpo e de uma forma de estar no mundo. A sala de aula, quando não considera essas singularidades, torna-se inevitavelmente limitadora.

No autismo, esse deslocamento é fundamental. Não basta conhecer diagnósticos ou listas de características; é preciso compreender as barreiras, muitas vezes invisíveis, que podem restringir a participação. Ambientes sensorialmente sobrecarregados, currículos pouco acessíveis, metodologias centradas apenas na oralidade, rotinas rígidas e/ou ausência de apoios comunicacionais transformam a escola em um espaço desafiador. Ao mesmo tempo, são aspectos que podem ser reconfigurados com intencionalidade, com escuta e com organização pedagógica.

Considere o exemplo de Beatriz, de 7 anos, estudante do 2º ano do Ensino Fundamental. Beatriz é autista e não utiliza a fala oral como principal forma de comunicação. Nos intervalos, a escola oferece a todas as crianças duas opções: pátio ou sala de leitura. Mas, essa escolha nunca lhe foi apresentada de forma acessível. Sem compreender o que estava sendo proposto, permanecia parada no corredor. Em uma das vezes, foi conduzida ao pátio sem antecipação ou apoio visual. Assustada, chorou. A pergunta que se impõe é: Beatriz teve a oportunidade real de escolha? A barreira estava nela ou no contexto?

Ferramentas como pranchas de comunicação, rotinas visuais e sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) podem transformar a experiência

escolar de estudantes como Beatriz. São instrumentos de comunicação, mas também de dignidade, de pertencimento e de autonomia. Eles beneficiam não só o estudante autista, mas toda a turma, ao ampliar as formas de participação.

Quando compreendemos que **a barreira não está no corpo da criança, mas na forma como organizamos o cotidiano escolar**, abrimos espaço para transformações significativas. Tornar uma rotina mais visual, antecipar o que vai acontecer, flexibilizar formas de resposta ou permitir diferentes modos de engajamento são ações simples que fortalecem a participação. Professores e professoras são agentes centrais desse movimento. São eles que constroem mediações, criam pontes e reorganizam caminhos para que todos e todas participem com **equidade**.

Educar, assim, é muito mais do que transmitir conteúdos. É assumir um compromisso ético com a construção de uma escola em que cada criança tenha lugar. Incluir estudantes autistas, como qualquer estudante, não é cumprir formalidades: é construir um ambiente vivo de pertencimento, em que diferenças não apenas coexistem, mas colaboram.

A educação inclusiva parte de uma convicção essencial: todo estudante aprende. A aprendizagem acontece na relação, na troca, na mediação e no encontro. Quando a escola reconhece diferentes formas de perceber e de expressar o mundo, ela se torna mais humana, mais rica e mais democrática.

O estudante autista, como qualquer outro, apresenta potencial de desenvolvimento. Esse potencial floresce quando o ambiente escolar oferece apoios adequados, respeita tempos e valoriza modos próprios de expressão. Isso exige sensibilidade, escuta e disposição para rever práticas pedagógicas que ainda se organizem a partir de uma lógica única, padronizada e excludente.

O Quadro 1 apresenta desafios frequentemente vividos por estudantes autistas e sugestões de apoios acessíveis que favorecem a participação. O objetivo não é corrigir características do autismo, mas pensar acessibilidade em sentido amplo.

Vamos juntos nesse caminho?

QUADRO 1 – Barreiras identificadas no contexto escolar

Barreira	Como essa barreira aparece na escola?	Como podemos enfrentá-la?
Comunicacional	Muitos estudantes autistas não usam a fala como principal meio de comunicação, mas isso não significa que não queiram participar ou que não compreendam o que acontece.	<ul style="list-style-type: none"> • Utilize imagens, rotinas visuais e pranchas de escolha. • Ofereça meios alternativos de expressão (gestos, desenhos, objetos de referência, CAA). • Dê tempo para que o estudante processe e responda.
Atitudinal	Baixas expectativas, ainda que involuntárias, produzem barreiras significativas.	<ul style="list-style-type: none"> • Valorize os potenciais e competências de cada estudante. • Invista em formação continuada sobre neurodiversidade. • Adote uma postura de escuta empática e altas expectativas com responsabilidade.
Pedagógica	Quando oferecemos apenas uma forma de realizar ou avaliar uma atividade, corremos o risco de excluir quem aprende de maneira diferente. A homogeneização metodológica é uma barreira pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilize diferentes formas de expressão (fala, escrita, desenho, vídeo, <i>performance</i>). • Flexibilize ritmos, formatos e processos de avaliação. • Planeje instruções claras, segmentadas e visuais quando necessário.
Sensorial/ Ambiental	Sons, luzes, cheiros fortes, movimentos intensos ou ambientes imprevisíveis podem gerar sobrecarga sensorial para muitos autistas. Para algumas crianças, a escola pode ser um ambiente ininterrupto de ruído.	<ul style="list-style-type: none"> • Crie espaços tranquilos ou de pausa sensorial para regulação. • Antecipe mudanças na rotina ou no ambiente. • Reduza estímulos sensoriais desnecessários (volume, luminosidade, circulação).
Organizacional	Quando o estudante não entende o que está acontecendo ou não encontra meios para expressar suas escolhas, acaba sendo conduzido pelos adultos.	<ul style="list-style-type: none"> • Apresente opções com imagens, objetos ou cartões de escolhas. • Use comunicação visual para organizar rotinas e transições. • Dê tempo ao estudante e a possibilidade de decidir.
Curricular	Muitos currículos ainda partem da ideia de um "estudante padrão", que aprende no mesmo tempo, pelo mesmo caminho e da mesma forma. Quando o currículo não oferece acessibilidade e variedade, transforma a diferença em obstáculo.	<ul style="list-style-type: none"> • Planeje percursos diversificados, com diferentes níveis de complexidade e modos de acesso ao conteúdo. • Utilize os interesses específicos como ponto de partida para engajar e para construir conhecimento. • Garanta o acesso ao currículo com uso de múltiplas vias: imagem, som, vídeo.

Fonte: Autores

Como seria na prática

Miguel, um estudante autista do Ensino Fundamental, costumava enfrentar dificuldades nas atividades coletivas. Durante as aulas de Educação Física, não acompanhava os turnos do jogo e interagia de forma que gerava conflito com os colegas. A repetição dessas situações acabava afastando-o ainda mais da convivência em grupo.

A professora, inicialmente, procurou revisar as regras, elogiando Miguel quando ele as seguia e retomando com ele as diretrizes quando não. Ainda assim, ele demonstrava frustração: para Miguel, as regras pareciam arbitrárias, sem sentido, como se fossem imposições desconectadas da experiência do jogo.

Percebendo isso, a professora adotou outra estratégia. Propôs uma brincadeira em que cada aluno deveria seguir uma regra diferente. O resultado foi um jogo desorganizado, difícil de acompanhar, e foi justamente essa experiência que abriu espaço para uma reflexão coletiva. Os estudantes passaram a discutir a necessidade de uma organização comum. A professora, então, provocou: como podemos tornar o jogo mais divertido e justo para todos?

O grupo começou a construir acordos básicos, desta vez, com a participação ativa de Miguel. Ele pôde vivenciar que regras não são ordens isoladas, mas combinações construídas socialmente, que só fazem sentido quando compartilhadas.

Nas atividades seguintes, quando surgiam novas dificuldades, a professora retomava a experiência anterior: Lembrem quando criamos juntos as regras do jogo? Como fizemos aquilo?

Aos poucos, Miguel passou a compreender não apenas o que precisava ser feito, mas porque determinadas regras existiam. Os colegas também passaram a reconhecer que, para Miguel, compreender a lógica dos acordos era essencial para conseguir segui-los e começaram a agir com mais empatia e paciência.

Essa cena pode parecer simples, mas revela algo central na educação inclusiva: a mediação pedagógica tem um poder transformador. Miguel não foi "treinado" para obedecer às regras. Ele foi convidado a atribuir sentido a elas. E é nesse processo, de construção de significados mediados pela linguagem, pelas relações e pela cultura do grupo, que o desenvolvimento se torna real e compartilhado.

O Quadro 2 a seguir sistematiza a mediação, vivenciada na experiência de Miguel:

QUADRO 2 – Construção de significados mediados pela linguagem

Foco	Construir sentido junto com o estudante.
Objetivo	Favorecer participação, compreensão, diálogo e pertencimento.
Pergunta central	O que essa criança precisa compreender, viver ou negociar para participar com autonomia?
Caracteriza-se por	<ul style="list-style-type: none">• Construção coletiva de significado;• Linguagem como instrumento de participação;• Reorganização do ambiente e das tarefas;• Apoio, não imposição;• Leitura relacional ("o sentido emerge entre nós, não sobre ele").
Potência	<ul style="list-style-type: none">• Amplia autonomia;• Favorece interações reais;• Cria pertencimento;• Sustenta a aprendizagem com sentido.

Fonte: Autores

Autismo e suporte: o que a escola pode (e precisa) enxergar

Vamos conversar sobre algo que aparece com frequência no cotidiano escolar e que muitas vezes gera dúvidas: o suporte necessário para que estudantes autistas participem plenamente das atividades.

Para começar, convidamos vocês a pensarem em duas histórias:

- João tem 12 anos, é autista e enfrenta desafios nas aulas de Matemática quando os conteúdos são muito abstratos. Equações, símbolos e problemas sem referência concreta o deixam inseguro. Mas, quando a professora usa materiais manipuláveis, explicações segmentadas e situações do cotidiano, João participa com mais confiança e compreende melhor os conceitos.
- Maria, autista de 16 anos, resolve cálculos complexos com facilidade e aprecia desafios lógicos. Porém, em atividades que exigem relação social intensa, como apresentações em grupo, ela demonstra desconforto, precisa de mais tempo para organizar suas ideias e se beneficiar de apoio para expressar-se com tranquilidade.

Esses dois exemplos revelam que o suporte não é fixo e não pode ser pré-definido apenas a partir de um diagnóstico. O que João precisa em Matemática não é o mesmo que precisa em Artes. O que Maria domina no campo lógico não elimina suas necessidades em situações sociais. Cada estudante vive modos singulares de aprender, de interagir e de se regular, e é justamente a relação entre a criança e o ambiente que determina quais apoios fazem sentido em cada situação.

Ainda assim, observa-se, no contexto da Educação Básica, o uso recorrente, e muitas vezes equivocado, das categorias clínicas do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5), elaborado pela *American Psychiatric Association*. Embora o manual tenha sido desenvolvido como referência para profissionais da saúde, da psicologia e da psiquiatria, bem como para pesquisas acadêmicas, suas classificações têm sido frequentemente transpostas para o campo educacional de forma simplificada, sobretudo por meio da utilização dos chamados "níveis de suporte". No DSM-5, as pessoas autistas são descritas em níveis 1, 2 ou 3, de acordo com a intensidade de apoio necessária de modo geral; entretanto, na prática escolar, esses níveis acabam sendo utilizados como rótulos fixos para caracterizar estudantes, desconsiderando a variabilidade das necessidades de apoio em diferentes contextos e situações.

No Brasil, a referência nos registros clínicos, laudos médicos, sistemas de informação em saúde e políticas públicas é o CID-11 (Classificação Internacional de Doenças), elaborado pela Organização Mundial da Saúde (OMS). Assim, embora outros manuais, como o DSM-5, sejam amplamente utilizados em pesquisas e na prática clínica, o CID-11 é o sistema oficialmente reconhecido e utilizado para fins de registro e classificação diagnóstica no país.

No contexto educacional, essa classificação é insuficiente, porque a escola é um espaço vivo, em que as exigências mudam de uma aula para outra, de um ambiente para outro, e, muitas vezes, dentro da mesma atividade.

O que importa não é enquadrar o estudante em um nível, mas reconhecer sua singularidade e garantir apoios situacionais que favoreçam participação e aprendizagem. Nesse sentido, nosso papel não é diagnosticar, mas construir contextos pedagógicos acessíveis, responsivos e acolhedores. Apoiar não é nivelar ou superproteger; é criar condições reais de participação, de autonomia e de pertencimento.

Afinal, incluir é compreender que todos aprendem de formas diferentes e que nenhuma dessas formas é "errada". Como vimos, ao tratar de neurodiversidade, a escola cumpre seu papel quando se abre para acolher formas próprias de se relacionar com o mundo e de remover as barreiras que limitam sua expressão.

A seguir, o Quadro 3 apresenta como as necessidades dos estudantes autistas são compreendidas.

QUADRO 3 – Duas perspectivas de compreensão das necessidades de estudantes autistas

NÍVEL CLÍNICO DE SUPORTE (DSM-5)	SUPORTE SITUACIONAL (perspectiva educacional)
<p>O que é: Classificação diagnóstica elaborada no campo da saúde (níveis 1, 2 e 3), usada para indicar a quantidade geral de apoio que a pessoa precisa em sua vida cotidiana.</p>	<p>O que é: Forma de compreender que o apoio necessário depende da atividade, do ambiente, da mediação, das relações sociais e das barreiras presentes.</p>
<p>Serve para:</p> <ul style="list-style-type: none">• diagnóstico clínico;• organização de serviços de saúde;• encaminhamentos terapêuticos;• embasamento do estudo de caso.	<p>Serve para:</p> <ul style="list-style-type: none">• organizar práticas inclusivas;• ajustar metodologia e explicações;• planejar rotinas flexíveis;• favorecer autonomia e participação.
<p>Limitações na escola:</p> <ul style="list-style-type: none">• não considera o contexto da atividade;• não identifica barreiras adequadamente;• não orienta estratégias de ensino;• não acompanha a variação das demandas ao longo do dia.	<p>Exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none">• João precisa de apoio em conteúdos abstratos, mas não em atividades concretas.• Maria precisa de apoio para apresentações, mas não para problemas lógicos.• Ambos variam conforme ambiente, mediação, ruído, colegas, tarefa etc.
<p>O que faz: Atenta-se ao diagnóstico e padroniza a experiência, em vez de considerar características e necessidades específicas de cada estudante, como se suas necessidades não mudassem conforme a situação.</p>	<p>O que faz: Reconhece que as necessidades mudam de acordo com o contexto, o ambiente e a tarefa e que a escola tem poder de transformar esse contexto.</p>

Fonte: Autores

Descrição da imagem: Fotografia colorida de um grupo grande de crianças em uma quadra esportiva, caminhando na mesma direção. Elas usam mochilas coloridas e vestem roupas de cores variadas. No centro da imagem, destaca-se uma criança usando abafadores de ruído nas cores cinza e azul, camiseta amarela e mochila rosa. Ela é branca, de cabelos escuros e está com os olhos semifechados e a ponta da língua para fora.



4. Autismo, Educação e Desenvolvimento

O autismo é uma variação do neurodesenvolvimento. Por isso, compreender os processos de ensinar e de aprender dos estudantes autistas exige que nos afastemos de modelos centrados na padronização, no adestramento de condutas e no controle comportamental. A prática pedagógica inclusiva, ao contrário, precisa ser fundamentada em perspectivas que valorizem as relações sociais que constituem sentidos, a participação e o desenvolvimento em contextos reais.

Neste caderno, utilizamos diferentes referenciais teóricos, conforme a natureza dos desafios abordados. Quando tratamos de desenvolvimento humano, linguagem, relação e mediação, dialogamos também com contribuições da abordagem histórico-cultural, especialmente aquelas que ajudam a compreender o papel das relações sociais e da mediação pedagógica (Vigotski, 2008)

Vigotski e a educação inclusiva

O pensamento de Vigotski (1896–1934) fundamenta muitas concepções atuais sobre desenvolvimento e educação. Na perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento humano não é natural nem espontâneo: ele é culturalmente mediado. Aprendemos nas relações com os outros e nos apropriamos da cultura por meio dos recursos simbólicos presentes nas interações sociais. Nesse contexto, o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é central. A ZDP corresponde à distância entre o que a criança já consegue fazer sozinha e aquilo que pode realizar com apoio. É nesse espaço que a mediação pedagógica atua, criando condições para novas aprendizagens. Para Vigotski, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, propondo desafios acessíveis que ampliam as possibilidades de aprender.

- **Sistema de significados, ferramentas do pensamento:** para Vigotski, a linguagem não é apenas um meio de comunicação: ela é uma ferramenta psicológica fundamental para a organização do pensamento. Ao internalizar significados socialmente construídos, a criança passa a compreender, a organizar e a planejar suas ações de forma mais complexa.

A fala inicialmente dirigida ao outro transforma-se gradualmente em fala interna, constituindo o pensamento verbal. Esse processo ocorre por meio de sistemas de significados construídos nas relações sociais. Diferentes recursos podem atuar como mediadores desse processo, como imagens, gestos, esque-

mas, números, mapas, calendários ou objetos concretos, desde que utilizados em práticas sociais significativas.

- **Implicações para estudantes autistas:** a abordagem histórico-cultural oferece importantes contribuições para o trabalho pedagógico com estudantes autistas. Muitos podem demandar vias alternativas para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento ou apresentar formas singulares de comunicação. Nesses casos, recursos como Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), apoios visuais, objetos de referência e rotinas visuais podem favorecer a participação e o desenvolvimento. Esses recursos não substituem a linguagem, mas ampliam os caminhos para a construção de significados e para a relação social.

- **Caminhos alternativos de desenvolvimento:** Vigotski (1997) também investigou o desenvolvimento de crianças com deficiência, área conhecida na época como defectologia. Em vez de enfatizar limitações, o autor destacou os caminhos alternativos de desenvolvimento que cada criança pode construir. Segundo ele, "a criança com deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares, mas uma criança que se desenvolveu de modo diferente" (Vigotski, 1997, p. 12). Essa perspectiva aproxima-se das discussões atuais sobre neurodiversidade. Assim, a tarefa da escola não é esperar que a criança esteja pronta para aprender, mas criar condições pedagógicas, sociais e materiais que favoreçam seu desenvolvimento. A questão central deixa de ser "o que essa criança não consegue?" e passa a ser "quais mediações precisamos oferecer para que ela possa aprender e se desenvolver?".

A partir dessas contribuições, compreendemos que o desenvolvimento não nasce do sujeito isolado: ele emerge das relações que a criança estabelece com adultos, colegas, ambientes, objetos e vias de desenvolvimento da linguagem. As capacidades que ela manifesta de forma autônoma existem porque foram antes vividas, experienciadas e significadas em relações mediadas com outras pessoas.

Na escola, isso significa uma mudança profunda: desenvolvimento não é repetir, não é produzir respostas padronizadas, não é cumprir comandos. Desenvolvimento é atribuir sentido, compreender por que algo precisa ser feito, como funciona, para que serve e qual lugar ocupa na experiência social. Esse processo depende da mediação, das explicações, das imagens, dos gestos, das narrativas, das relações e dos signos culturais que tornam o mundo inteligível, proporcionando ao estudante autista vias alternativas para o acesso, relação e apropriação de significados e condições para produção de sentidos.

5. Uma pedagogia do acesso: incluir é romper barreiras

Quando falamos de inclusão, não estamos nos referindo apenas à participação física do estudante na sala, nem a adaptações pontuais. Falamos de Acessibilização Curricular, isto é, do direito de todos e todas acessarem o conhecimento escolar em condições reais de aprendizagem, sem que características individuais se transformem em obstáculos.

Acessibilização Curricular significa reconhecer que o currículo, tal como muitas vezes é apresentado, não é igualmente acessível a todos. Ele pode pressupor habilidades que alguns estudantes ainda estão construindo; pode exigir um único modo de participação; pode ser excessivamente verbal, rápido, inflexível e/ou pouco conectado às formas diversas de aprender.

Assim, romper barreiras educativas não é apenas reorganizar o ambiente físico, é transformar:

- as mediações;
- as formas de apresentar o conhecimento;
- as maneiras de avaliar;
- os tempos e ritmos de aprendizagem;
- a variedade de caminhos para chegar ao mesmo conceito;
- e os instrumentos de comunicação e expressão.

Essa é a essência da Acessibilização Curricular: quando ajustamos o caminho sem rebaixar o conteúdo, quando ampliamos os meios de acesso ao conhecimento sem reduzi-lo, quando reconhecemos que a aprendizagem acontece por múltiplas rotas e que todas podem ser válidas.

É isso que nos obriga a fazer perguntas mais profundas:

- De que formas diferentes este conceito pode ser compreendido?
- Que barreiras pedagógicas estão impedindo que o estudante acesse o conhecimento?
- Como transformar a mediação para que o currículo se torne inteligível, significativo e alcançável?
- Estamos ofertando diferentes níveis e formatos de participação?
- Estamos permitindo que o estudante demonstre o que sabe de modos compatíveis com sua forma de se expressar?

Essa perspectiva reafirma que o desenvolvimento humano passa pela mediação cultural e que, sem acesso aos sentidos, signos e códigos que estruturam o currículo, não há possibilidade real de desenvolvimento.

Por isso, a inclusão implica uma escolha ética e profissional: não basta matricular; é preciso garantir acesso ao conhecimento. E garantir acesso ao conhecimento exige Acessibilização Curricular.

Uma escola inclusiva não reduz o currículo, ela amplia os caminhos para acessá-lo. Acessibilização Curricular é o nome pedagógico dessa ampliação.

Como seria na prática?

Bernardo é um estudante autista de seis anos que não utiliza a fala oral. Quando chegou ao 1º ano, sua documentação anterior não incluía estratégias de comunicação nem recursos curriculares acessíveis. Na prática, isso significava que ele era incluído fisicamente na turma, mas excluído simbolicamente: as atividades dependiam da fala, da escrita manual ou de explicações rápidas e abstratas; nada disso era acessível para ele.

Na clínica, Bernardo recebia intervenções centradas em treinar respostas e reduzir estereotípias, sem que isso promovesse avanços em sua participação escolar. Ele era capaz de seguir algumas instruções, mas não compreendia os sentidos das tarefas, nem conseguia acessar o currículo. Diante da necessidade de Bernardo, a escola precisou construir outro caminho.

A primeira mudança: tornar o conhecimento acessível

A professora percebeu que Bernardo demonstrava interesse por letras e por símbolos, mas não conseguia registrá-los no papel. Assim, começou a trabalhar com os seguintes recursos:

- Letras móveis;
- Cartões com palavras-chave;
- Sequências visuais;
- Mini histórias com imagens;
- Organização antecipada das atividades do dia.

O objetivo não era "treinar escrita", mas garantir acesso ao conteúdo: se a escrita manual era barreira, a escola precisava oferecer outra via.

A segunda mudança: favorecer compreensão, não respostas

Durante uma atividade sobre animais, Bernardo ficava inquieto e se levantava. Antes, isso era visto como "comportamento-problema". A professora decidiu observar melhor.

Assim, percebeu que esse comportamento era gerado por alguns fatores contextuais:

- a história estava sendo narrada rápido demais;
- havia ruído alto na sala;
- as imagens exibidas eram abstratas e rápidas.

Ela, então, fez algumas intervenções:

- reduziu estímulos;
- exibiu imagens concretas;
- criou uma prancha de escolha com figuras;
- ofereceu tempo;
- mediou o significado de cada animal com gestos, sons e objetos.

Após as intervenções, Bernardo passou a participar, a apontar imagens, a sorrir e a se engajar com os colegas.

A terceira mudança: acesso à experiência social

Antes, Bernardo era levado para "atividades paralelas" quando se agitava. Agora, a escola optou por integrar algumas metodologias diversificadas:

- rodas de conversa com apoio visual;
- jogos cooperativos com regras explicadas em narrativas sociais;
- turnos marcados visualmente;
- espaço regulador silencioso no qual ele podia ir e voltar sem punição.

Ele começou a permanecer nas atividades coletivas por mais tempo, não porque "obedeceu mais", mas porque o ambiente passou a fazer sentido para ele.

A quarta mudança: justiça curricular na prática

No 1º ano, o tema da semana era "plantas". Antes, Bernardo só assistia. Agora, com recursos de acessibilidade planejados, algumas atitudes de protagonismo foram percebidas:

- ele participou da plantação de sementes;
- fotografou cada etapa;
- organizou as imagens em ordem;
- usou cartões para contar o que observava;
- participou da avaliação com um portfólio visual.

A avaliação finalmente mediu seu conhecimento, não sua fala.

A transformação da cultura da escola

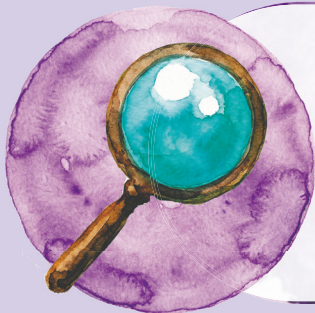
A mudança não ficou restrita a Bernardo.

Em seus colegas, a escola começou a observar mudanças significativas:

- aprenderam a esperar;
- começaram a usar cartões para incluir Bernardo;
- perceberam que comunicação é diversa;
- e deixaram de interpretar sua movimentação como "desobediência".

A escola também passou por transformações:

- compreendeu a importância das mediações pedagógicas no processo de aprendizagem;
- reconheceu que os comportamentos melhoram quando barreiras à participação são identificadas e removidas;
- compreendeu que a efetiva participação no currículo depende da garantia de acesso e de acessibilização das estratégias pedagógicas.



PARA SABER MAIS

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Brasil, 1996), garante que as escolas ofereçam mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados às necessidades e à idade de cada estudante, reforçando que a responsabilidade pela acessibilidade educacional é da escola, e não do estudante. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm



Como seria na prática?

Retomemos Miguel, estudante autista de 9 anos, apaixonado por robôs. Miguel enfrenta dificuldades nas transições, apresenta baixa tolerância à frustração e utiliza a fala de forma reduzida. Para planejar com intenção, os professores da sala comum e do AEE se reuniram para mapear:

- seus interesses (robôs, engrenagens, jogos de montar);
- suas barreiras (transições, barulho, frustração);
- suas formas de comunicação;
- e suas formas de participação mais confortáveis.

A partir disso, elaboraram recursos curriculares acessíveis, antecipações visuais e atividades que incorporavam o tema dos robôs em conteúdos de Matemática, Ciências e leitura. O uso de rotinas visuais reduziu crises nas transições. Histórias sociais e acordos previamente combinados ajudaram Miguel a compreender o que aconteceria em cada momento.

O resultado não foi apenas o engajamento de Miguel, mas também uma transformação na turma: os colegas passaram a entender seus tempos, suas necessidades e a reconhecer o valor de incluir seus interesses nas atividades.

Demandas pedagógicas recorrentes e caminhos para o acolhimento na prática

Professores, sabemos que cada estudante tem seu próprio modo de aprender, de se comunicar e de estar com os outros. Com estudantes autistas, isso não é diferente. Assim como qualquer criança, eles possuem potenciais, interesses e barreiras específicas, que precisam ser compreendidas em sua singularidade, nunca comparadas a um "modelo ideal".

Entre as demandas mais recorrentes no cotidiano escolar, aparecem desafios relacionados à atenção, ao uso da linguagem, à memória de trabalho, à motivação, à organização do pensamento, à regulação emocional e à dificuldade nas transições. Esses aspectos não são falhas do estudante, mas pistas sobre como o ambiente e a mediação pedagógica podem ser organizados para garantir acesso e participação.

É nesse cenário que o trabalho conjunto entre o professor da sala comum e o professor do AEE se torna decisivo. Quando esses profissionais observam, planejam e acompanham juntos, conseguem construir apoios pedagógicos que realmente dialogam com a vida concreta da sala de aula e com o currículo.



Descrição da imagem: Fotografia colorida de quatro meninas jovens, de cor de pele e estilos de cabelo diferentes. Elas estão sentadas lado a lado e posando para a foto. Todas vestem o mesmo uniforme: camisa branca, com mangas azuis e com a logomarca da prefeitura de Fortaleza. Atrás delas há um mural com o desenho de quatro personagens femininas, também de diferentes tons de pele, cabelos e estilos. Acima do desenho destaca-se a sentença: "Mulher, todo dia é seu dia!", referência à valorização dos direitos das mulheres. A cena transmite convivência, diversidade, pertencimento e protagonismo juvenil no ambiente escolar.

6. Recursos, apoios e estratégias

Os encaminhamentos pedagógicos precisam sempre considerar a singularidade de cada estudante, por isso, não trabalhamos com receitas prontas, mas com princípios de acessibilidade pedagógica, apoiados pela colaboração entre sala comum e AEE.

A Tecnologia Assistiva (TA), aliada a uma pedagogia do acesso, oferece possibilidades concretas e funcionais para facilitar a participação. Ela não pretende “corrigir” o estudante, mas remover barreiras, ampliar comunicação, garantir previsibilidade e apoiar autonomia.

A seguir, organizamos alguns recursos por áreas de necessidade, como um guia rápido para professores.

Informações adicionais

As Atividades de Vida Diária (AVDs) são parte essencial da participação escolar. Quando pensamos em autonomia, não estamos falando apenas de “fazer sozinho”, mas de demonstrar atitudes como:

- compreender a sequência de uma ação;
- tomar decisões;
- expressar escolhas;
- regular emoções;
- navegar pelo espaço escolar com segurança;
- e participar do cotidiano sem depender exclusivamente de adultos.

Para estudantes autistas, isso significa oferecer recursos que tornem o ambiente previsível, inteligível e acessível. Atividades do cotidiano da escola incluem desde guardar materiais até organizar o lanche, deslocar-se pela escola, solicitar ajuda e compreender rotinas.

6.1 Alguns exemplos desses recursos na escola

- Rotinas visuais com fotos ou pictogramas;
- Pranchas de escolha (lanche, brincadeiras, grupo de trabalho);
- Passo a passo visual para tarefas como lavar as mãos, colocar materiais na mochila, organizar cadernos;
- Sinalizadores para transições (relógio visual, contagem regressiva, cartões de "falta 5 minutos");
- Mapas simples da sala e da escola, para deslocamento autônomo;
- Histórias sociais que expliquem comportamentos esperados e rotinas da turma;
- Espaços de regulação identificados por cores ou símbolos;
- Organizadores de mochila, estojo e caderno para facilitar independência.

Esses recursos não infantilizam: promovem autodeterminação. A acessibilidade favorece a construção de autonomia.

Vejamos alguns dos principais exemplos de recursos de acessibilidade:

a) Comunicação e linguagem

- Pranchas de CAA com vocabulário importante para o contexto da escola;
- Aplicativos de comunicação com síntese de voz;
- Rotinas visuais com imagens e palavras;
- Estratégias de antecipação e de previsibilidade;
- Agendas e lembretes visuais.

b) Regulação sensório-motora e postural

- Planos inclinados para leitura/escrita;
- Apoios para pés e braços;
- Cadeiras com suporte lateral;
- Materiais ponderados (almofadas sensoriais, coletes, brinquedos com peso);
- Brinquedos de estimulação tátil e proprioceptiva.

c) Organização

- Cronômetros visuais e alarmes;
- Organização física e simbólica do espaço;
- Cartazes, gráficos e mapas de rotina e de fluxos.

Tintecum vendis am fuga. Et et odio quam quaes et unt exerum, ommoluptis

d) Acesso à informação

- Fontes ampliadas e papel com contraste;

- Apoio visual em textos;
- Vídeos legendados;
- Mapas mentais, audiolivros e recursos multimodais;
- Teclados adaptados/acessíveis;
- Ensino multissensorial: som, imagem, movimento e tato em articulação;
- Recursos de acessibilidade para ler ouvindo (TTS - text to speech) e escrever falando.

Como seria na prática?

O planejamento diversificado ajuda a reduzir barreiras desde o primeiro momento. Na prática, isso implica:

- Oferecer conteúdos em múltiplos formatos: vídeos, textos, materiais táteis (como o material dourado), imagens, gráficos, dramatizações, sequências visuais e objetos concretos.
- Permitir diversas formas de expressão do conhecimento: desenhos, gravações, maquetes, modelagem, escrita, oralidade, CAA, fotografias e produções digitais.
- Integrar os interesses do estudante às propostas curriculares: como no caso de Miguel e sua paixão por robôs.
- Rever tempos, materiais e modos de avaliação: reconhecendo diferentes ritmos, modos de expressão e caminhos de aprendizagem.

Informações adicionais

O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) oferece princípios que orientam o planejamento curricular desde o início para a diversidade de modos de perceber, de compreender, de expressar e de se engajar. A Tecnologia Assistiva (TA), por sua vez, oferece recursos, eletrônicos ou não, que ampliam a participação e o acesso ao currículo, removendo barreiras e apoiando a autonomia. Ambos dialogam diretamente com as práticas apresentadas neste caderno e constituem ferramentas fundamentais para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.



Descrição da imagem: Descrição da imagem: Ilustração em aquarela, em tons de verde, vermelho, azul, amarelo e laranja. No centro da ilustração, uma menina sobe uma escada de cinco degraus. Na base dos degraus, o símbolo colorido do infinito, associado ao Transtorno do Espectro Autista. A menina tem pele clara e cabelos longos azul marinho. Ela veste uma camiseta verde com o desenho da fita da conscientização, contendo peças de quebra-cabeça em cores diferentes, relacionada ao Transtorno do Espectro Autista. Ela carrega uma mochila vermelha nas costas e usa abafadores de ruído amarelos.

7. Colaboração e escuta: o caminho é coletivo

O professor do AEE contribui sugerindo recursos de acessibilidade, propondo recursos de Tecnologia Assistiva e apoiando na organização dos apoios pedagógicos. Já o professor da sala comum vivencia o cotidiano da turma e é quem testa, ajusta e reelabora esses recursos em tempo real, de acordo com as interações, as demandas do currículo e as necessidades emergentes.

E esse trabalho precisa acontecer em diálogo com as famílias, que conhecem seus filhos e que podem oferecer informações valiosas sobre sensibilidades, interesses, sinais de sobrecarga, estratégias que funcionam e modos preferenciais de comunicação.

AEE e o profissional de apoio escolar: papéis distintos, perfis distintos

No cotidiano escolar, é comum que surjam dúvidas sobre os papéis do professor do Atendimento Educacional Especializado e do profissional de apoio escolar. É importante compreender não apenas o que cada um faz, mas quando cada recurso profissional é pertinente e quando pode ser dispensável.

O professor do AEE atua preferencialmente na sala de recursos multifuncionais, no contraturno, e tem como função identificar barreiras, planejar recursos de acessibilidade, produzir materiais acessíveis e orientar o professor regente sobre estratégias pedagógicas. Ele não substitui o professor da sala comum, mas colabora com ele. Sua contribuição torna-se mais eficaz quando há tempo de planejamento conjunto: momentos em que os dois profissionais observam, discutem e constroem, de forma compartilhada, caminhos de acesso ao currículo para cada estudante. O AEE constitui, assim, um eixo importante do suporte à inclusão na escola.

Nesse processo, a identificação das barreiras à aprendizagem e à participação, a definição dos recursos de acessibilidade necessários e a decisão sobre a eventual necessidade de um profissional de apoio escolar devem ocorrer de forma sistematizada por meio do **Estudo de Caso**. Esse procedimento envolve a análise coletiva da situação do estudante pela equipe pedagógica, especialmente o professor da classe comum e o professor do AEE, considerando suas diferentes formas de participação, identificando as barreiras presentes no ambiente escolar e as estratégias já implementadas. É a partir desse processo que

se definem as mediações pedagógicas, os recursos de acessibilidade e, quando necessário, a indicação de apoios adicionais, garantindo que as decisões sejam fundamentadas na realidade educacional do estudante e não apenas em diagnósticos ou suposições.

O profissional de apoio escolar não é um recurso profissional padrão para todo estudante autista, de modo que sua presença não deve ser a primeira resposta da escola diante da matrícula de um estudante com deficiência. Muitos estudantes autistas participam plenamente da escola sem profissional de apoio, e é essa a meta: construir um ambiente acessível o suficiente para que o apoio individualizado seja exceção, não regra.

Quando necessário, o profissional de apoio escolar atua na sala de aula com funções específicas: auxilia em atividades de vida diária, oferece apoio à comunicação em situações pontuais, acompanha deslocamentos e presta suporte em momentos de sobrecarga sensorial. Sua atuação deve ser planejada para promover autonomia, e não para criar dependência. Um profissional de apoio escolar que permanece o tempo todo ao lado do estudante pode, involuntariamente, isolá-lo dos colegas, impedir interações espontâneas e comunicar à turma que aquela criança "não dá conta sozinha". O objetivo é que o apoio diminua à medida que o ambiente se torna mais acessível, e o estudante conquista maior autonomia.

Descrição da imagem: Fotografia colorida, que mostra um ginásio escolar movimentado, com crianças e adolescentes participando de atividades coletivas. Em primeiro plano, um menino em cadeira de rodas joga damas com uma mulher. Ambos sorriem. Ao centro da imagem, em segundo plano, destaca-se uma criança caminhando com o corpo levemente inclinado para a frente e o olhar voltado para o chão.



Famílias: escuta, parceria

A relação com a família de um estudante autista é uma das dimensões mais sensíveis do trabalho pedagógico. Cada família traz consigo uma história: há as que chegam com diagnóstico detalhado e expectativas específicas; há as que ainda estão descobrindo o que significa o autismo para o seu filho; há as que resistem ao diagnóstico; e há as que, por falta de acesso, nunca tiveram a oportunidade de nomear o que vivem. Todas merecem acolhimento.

Na primeira conversa, o mais importante é ouvir. Perguntar como a criança é em casa, o que funciona, quais situações geram conforto ou desconforto, como ela se comunica, o que a interessa. Essas informações são tão valiosas quanto qualquer laudo, e muitas vezes mais úteis para o planejamento pedagógico. Evite começar pelos desafios observados na escola; comece pelo que a família conhece e valoriza na criança.

Ao comunicar o que acontece na escola, descreva o que o estudante fez, não o que não fez. "Hoje seu filho organizou as imagens em sequência e apontou para os colegas durante a roda" diz mais do que "Bernardo não acompanhou a atividade escrita". O professor que comunica avanços concretos constrói parceria e confiança; o que comunica apenas dificuldades, constrói medo e frustração.

Há famílias que resistem ao diagnóstico. Nesse caso, o papel da escola não é convencer nem pressionar. O direito ao apoio pedagógico independe de laudo está claro na PNEEI (Brasil, 2025). A escola pode e deve remover barreiras, oferecer recursos de acessibilidade e organizar apoios independentemente de documentação clínica. Quando a família estiver pronta, o diálogo sobre avaliação diagnóstica pode acontecer, mas no tempo dela, não no da escola.

Há também famílias que chegam com expectativas de que a escola reproduza intervenções clínicas, que aplique protocolos terapêuticos, por exemplo. Nesse caso, é importante esclarecer com respeito: a escola trabalha com mediação pedagógica, não com intervenção clínica; educação e saúde podem dialogar, mas não se substituem.

A seguir, apresentamos cinco exemplos práticos em diferentes etapas escolares.

Exemplo 1 — Clara, 4 anos (Educação Infantil)

Demandas

- Hipersensibilidade auditiva;
- Comunicação oral limitada;
- Necessidade de mais tempo para compreender e participar.

Como seria na prática?

Criar um espaço de regulação sensorial com almofadas, tecidos e brinquedos táteis, aberto a todas as crianças. Usar antecipação visual da rotina para dar previsibilidade aos momentos do dia. Complementar o que se fala com gestos, objetos concretos e pranchas de CAA. Na roda e nas brincadeiras, permitir diferentes formas de participação: segurando um objeto, escolhendo um item da história, utilizando abafadores auditivos ou apenas permanecendo próxima ao grupo.

Exemplo 2 — Lucas, 6 anos (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

Demandas

- Comunicação pela fala;
- Dificuldade com transições;
- Ansiedade diante do novo.

Caminhos possíveis

Construir uma rotina visual diária, com cartões simples indicando cada atividade. Criar cartões de transição ("lanche", "biblioteca", "parque") e explicar as mudanças com antecedência. Isso reduz ansiedade, aumenta a previsibilidade e torna o ambiente mais seguro para Lucas e para toda a turma.

Exemplo 3 — Marina, 10 anos (Anos Iniciais do Ensino Fundamental)

Demandas

- Baixa motivação em temas pouco atrativos;
- Dificuldade com linguagem figurada;
- Desconexão com propostas descontextualizadas.

Caminhos possíveis

Usar o interesse por animais como eixo integrador: problemas matemáticos, leituras, dramatizações e textos podem dialogar com esse tema. Para metáfo-

ras e expressões idiomáticas, utilizar exemplos concretos, imagens e analogias visuais. Tornar o conteúdo mais claro beneficia toda a turma.

Exemplo 4 — Gabriel, 15 anos (Ensino Médio)

Demandas

- Desorganização e esquecimento;
- Dificuldade em planejar tarefas longas;
- Ansiedade diante de atividades complexas.

Como seria na prática?

Usar *checklists* visuais, divisão das tarefas em etapas pequenas, cronômetros e aplicativos para organização. Apoiar a regulação emocional com pequenas pausas, técnicas de respiração e espaços tranquilos. Ensinar a usar lembretes digitais e calendários interativos amplia sua autonomia acadêmica.

Há, porém, desafios específicos do Ensino Médio que merecem atenção. Gabriel está em um momento de transição: escolhe itinerários formativos, prepara-se para o ENEM, começa a pensar em projeto de vida. A pressão por desempenho acadêmico padronizado pode ser especialmente difícil para estudantes autistas, que muitas vezes têm potencial elevado em áreas específicas, mas enfrentam barreiras em formatos de avaliação que exigem velocidade, multitarefa e expressão escrita convencional.

A escola pode organizar condições de prova acessíveis — tempo estendido, sala com menos estímulos sensoriais, enunciados segmentados — sem que isso seja vivido como privilégio. Essas são acomodações, não vantagens: garantem que o instrumento meça conhecimento, e não capacidade de suportar o formato.

No Ensino Médio, o estudante deve ser cada vez mais protagonista das decisões sobre seus próprios apoios. O papel da escola se desloca: menos “decidir pelo estudante” e mais “criar condições para que ele negocie o que precisa”. Gabriel pode ser convidado a identificar quais situações exigem mais suporte, quais estratégias funcionam para ele e como deseja se preparar para a vida após a escola. Autodeterminação não é meta distante, é prática pedagógica cotidiana.

Exemplo 5 — Renata, 32 anos (Educação de Jovens e Adultos - EJA)

Demandas

- Diagnóstico tardio, aos 28 anos, depois de ter abandonado a escola na adolescência;
- Expectativas altas e medo antigo de não ser levada a sério;

- Barreiras significativas em dinâmicas em grupo e interações orais;
- Dificuldade de se relacionar com os colegas, que ora a tratavam com condescendência, ora estranhavam seu modo direto de se comunicar.

Caminhos possíveis

A professora conversou individualmente com Renata para compreender como ela preferia participar. Descobriu que Renata escrevia com facilidade e tinha interesse por história e política. A partir disso, passou a oferecer formas alternativas de participação nas atividades coletivas: contribuições escritas, comentários via bilhete ou registro no caderno compartilhado da turma. Nas avaliações, Renata podia escolher entre apresentação oral e produção escrita.

A professora também trabalhou com a turma, sem expor Renata, o respeito às diferentes formas de comunicação e de participação. Aos poucos, os colegas passaram a reconhecer suas contribuições e a valorizá-las.

O princípio é o mesmo que atravessa todo este caderno: remover barreiras, oferecer vias de acesso e reconhecer que a participação legítima não tem uma única forma. Na EJA, isso exige atenção adicional a um risco específico: a infantilização. Renata é uma mulher adulta. Seu diagnóstico tardio não a torna menos capaz; torna mais urgente que a escola a reconheça como sujeito autônomo, com história, projeto de vida e direito à educação em condições de dignidade.

Descrição da imagem: Fotografia colorida de dois estudantes em uma sala, de frente para uma bancada de granito. Sobre a bancada, dois modelos de arcada dentária humana. À esquerda, a menina negra de cabelos ondulados sorri, enquanto manuseia um dos modelos de arcada. À direita, um menino branco e de cabelos escuros reproduz a escovação dos dentes, usando o outro modelo de arcada dentária.



Informações adicionais

O que chamamos de "crise" raramente acontece de forma súbita. Geralmente é o resultado de acúmulos de sobrecarga sensorial, emocional ou social. Prevenir crises é um ato de escuta, de antecipação e de cuidado.

Os professores têm se perguntado: como prevenir crises de sobrecarga social e sensorial?

- **Conheça os sinais de sobrecarga**

Cobrir os ouvidos, encolher-se, balançar o corpo mais rápido, evitar olhar, repetir frases ou silenciar subitamente podem indicar que algo não vai bem. Cada criança tem seus próprios sinais — observar com atenção é fundamental.

- **Ofereça previsibilidade**

Rotinas visuais, calendários, cartazes de sequência e sinalizações claras ajudam a criança a saber o que acontecerá. Mudanças inesperadas aumentam o risco de desorganização.

- **Cuide do ambiente**

Reduza ruídos, luzes fortes e estímulos visuais excessivos. Crie um espaço tranquilo de autorregulação, sem caráter punitivo, acessível sempre que necessário.

Garanta alternativas de comunicação

Se a fala falha durante a crise, a criança pode apontar, usar pictogramas, gestos ou cartões. Ensinar essas possibilidades antes da crise é essencial.

Quando a crise já começou: como agir?

- **Fale pouco e com calma**

Use frases curtas e tom de voz baixo. Toques inesperados podem piorar a situação.

- **Acolha sem pressionar**

Não exija explicações. Ajude a conduzir o estudante para um ambiente mais tranquilo, se possível.

- **Ofereça estratégias de regulação**

Fones abafadores, brinquedos sensoriais, respiração conjunta ou a possibilidade de se recolher sob uma mesa ou cobertor. Não há fórmula única — há escuta e respeito.

• **Retome com acolhimento, sem cobranças**

Após a crise, o estudante pode sentir culpa, vergonha ou cansaço. Reintegre-a gradualmente. Evite comentários diante da turma, preserve sua dignidade. Registre o episódio e identifique padrões para prevenir novas ocorrências.

Mensagem-síntese da seção

Crises não são falhas do estudante, são sinais de que o ambiente deixou de ser compreensível ou suportável. Prevenir é escutar; acolher é proteger; educar é reconstruir junto.

A PNEEI (Brasil, 2025) incluiu a possibilidade de parcerias entre as redes de ensino e “instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial” (Art. 4º-A). Essa inclusão reconhece que, em determinados contextos, a escola comum pode precisar de apoio adicional para garantir a inclusão efetiva.

É importante compreender o sentido dessa previsão legal: não se trata de autorizar a segregação ou de criar vias paralelas de escolarização, mas de reconhecer que alguns estudantes podem se beneficiar de serviços complementares oferecidos por instituições especializadas, desde que isso **não substitua a matrícula e a frequência na escola comum.**

A articulação com os serviços da saúde e da assistência social deve ser feita de forma intersetorial a partir das informações levantadas no Estudo de Caso, realizado pelo professor do AEE. Dessa forma, o AEE na escola comum permanece como eixo central, e os serviços externos devem complementar, nunca substituir, o trabalho pedagógico.

É fundamental que essa articulação seja construída caso a caso, em diálogo com a família e com o próprio estudante (quando possível). O lugar do estudante autista é na escola comum, com os apoios que ele precisar.

8. Educação inclusiva é reinventar a escola

A inclusão de estudantes autistas, e de todos os que vivem a diferença, não pode ser compreendida como uma série de ajustes individuais feitos depois que a barreira aparece. Os exemplos apresentados ao longo deste caderno mostram que incluir não é corrigir alguém para caber no que já existe, mas transformar as práticas desde o início, para que todos possam participar de forma digna e plena.

Essa concepção está no centro da Educação Especial Inclusiva, que rompe com a lógica da remediação e da excepcionalidade, afirmando a diferença como princípio constitutivo da escola (Mantoan, 2015). Nesse entendimento, o papel do professor deixa de ser o de identificar "o que falta" e passa a ser o de remover barreiras que impedem o acesso ao conhecimento, antes mesmo de elas se manifestarem.

A Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) reforça esse compromisso ao afirmar que cabe à escola superar barreiras atitudinais, metodológicas, sensoriais e comunicacionais. Trata-se de um movimento ético, e não apenas técnico: reconhecer o outro como sujeito de direitos e, sobretudo, como sujeito da escola. A educação inclusiva está protegida pelo princípio constitucional da proibição de retrocesso social, segundo o qual os direitos já conquistados não podem ser suprimidos por legislação posterior (Almeida; Segalla; Furtado, 2025).

Não se trata apenas de ensinar a todos. Trata-se de construir uma escola que pertença a todos, uma escola que ofereça lugar antes mesmo de exigir identificação e que compreenda a Diferença não como exceção, mas como condição do ensinar e do aprender.

Nesse sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma estrutura ética e política de planejamento curricular inclusivo. Em vez de adaptar uma aula pronta para um estudante específico, o DUA orienta o professor a planejar desde o começo para a diversidade, reconhecendo que a sala de aula já nasce plural e que o ensino precisa refletir essa realidade.

Um planejamento que nasce múltiplo oferece:

- diferentes linguagens para apresentar o conteúdo;
- múltiplas formas de o estudante expressar o que sabe;
- temas e experiências significativas como ponto de partida;
- rotinas claras, previsíveis e abertas à autonomia;
- barreiras sensoriais, simbólicas e linguísticas removidas em sua origem.

Como seria na prática?

Pense em Marina, que só se engaja quando o tema envolve animais. O professor, em vez de adaptar a aula de Matemática após o desinteresse, planeja desde o início problemas com múltiplos temas possíveis. Marina escolhe o que faz sentido para ela, e todos se beneficiam. Ou Gabriel, que tem dificuldades de organização. Em vez de esperar que ele esqueça ou falhe para "intervir", o professor já estrutura a atividade com etapas definidas, *checklist* visual e apoio à autorregulação. O que antes seria visto como "adaptação pontual" torna-se boa prática pedagógica para toda a turma.

Quando o planejamento nasce para todos, ninguém precisa provar que merece estar ali. A escola deixa de ser o lugar onde alguns pedem permissão para existir para se tornar o espaço onde a existência de cada um já foi prevista, considerada e acolhida. Planejar é agir antes que a exclusão aconteça. É reconhecer a diferença como condição para ensinar.

Esse texto traz apontamentos importantes para compreender melhor estudantes autistas e, com base neles e nas informações coletadas sobre cada um, planejar, junto à equipe pedagógica, intervenções assertivas que atendam às suas demandas e garantam seus direitos.

Descrição da imagem: Fotografia de uma sala, mostrando uma professora que ministra aula para crianças. A professora é branca, de cabelos longos e escuros, e veste uma blusa laranja e calça jeans. Ela está de pé, voltada para as crianças e apontando para uma atividade no quadro. As crianças estão sentadas em mesas organizadas lado a lado, e acompanham a explicação. Algumas observam atentamente a professora, enquanto outras escrevem ou manipulam materiais sobre as mesas. A sala possui paredes claras decoradas com desenhos e cartazes coloridos.



9. O que vimos até aqui

Ao longo deste caderno, percorremos um caminho que começa, e sempre recomeça, por uma pergunta simples e profundamente desafiadora: o que significa incluir?

Você já se perguntou por que certos estudantes parecem “não se encaixar” na escola? Por que alguns ficam parados no corredor, como Beatriz, sem compreender o que está sendo proposto? Por que Miguel entendeu as regras do jogo apenas quando participou da construção delas? A resposta, como vimos, raramente está na criança. Ela está, quase sempre, no contexto, nas barreiras que o ambiente impõe e que muitas vezes nem percebemos que criamos.

Partimos de um deslocamento necessário: o de compreender o autismo não como ausência ou déficit, mas como uma forma singular de ser e de estar no mundo. Esse deslocamento não é apenas terminológico, é epistemológico. Quando deixamos de perguntar “o que falta neste estudante?” e passamos a perguntar “que barreiras o contexto lhe impõe?”, mudamos o eixo da ação pedagógica: do sujeito para o ambiente; da correção para a transformação.

Vimos que cada pessoa autista é única. Cauã, Raoni, Francisca, Bernardo, João, Maria, Clara, Lucas, Marina, Gabriel, Renata, cada um deles, cada uma delas nos ensinou que singularidade não cabe em nível clínico, não se esgota em diagnóstico, não se resolve com uma técnica isolada. O suporte que faz sentido é aquele construído a partir da observação atenta de cada estudante em cada situação: o suporte situacional, que reconhece que as necessidades mudam conforme o ambiente, a atividade, a mediação e as relações presentes.

Aprofundamos o papel central da mediação pedagógica. Com Vigotski, compreendemos que o desenvolvimento não nasce do sujeito isolado, ele emerge das relações mediadas pela linguagem, pela cultura e pelos significados compartilhados. Bernardo avançou porque o ambiente passou a falar a sua língua, e, assim, ele pôde falar a língua da escola. Isso tem um nome pedagógico: mediação.

Tratamos também do direito de todos acessarem o conhecimento escolar em condições reais de aprendizagem. Uma escola inclusiva não reduz o currículo: ela amplia os caminhos para acessá-lo. Avaliar de forma inclusiva significa medir o que foi aprendido, não a capacidade de se adaptar ao instrumento. O portfólio fotográfico de Bernardo sobre o crescimento das plantas avaliou exatamente o mesmo conhecimento que uma prova escrita avaliaria em outro estudante. O que mudou foi a via, não o destino.

Refletimos sobre as dimensões que tornam a inclusão mais complexa, e mais urgente. A interseccionalidade nos mostrou que raça, gênero, classe, território e deficiência não atuam de forma separada: elas se combinam e produzem experiências muito diferentes de exclusão. Meninas autistas negras, estudantes indígenas como Raoni, crianças de contextos rurais como Francisca, cada um desses sujeitos nos convoca a um olhar que vai além do diagnóstico e reconhece o entrelaçamento das desigualdades. Ao mesmo tempo, o paradigma da neurodiversidade nos lembrou que variações neurológicas como o autismo fazem parte da condição humana, não como erro ou falha, mas como pluralidade, e que a escola cumpre seu papel quando se abre para acolhê-las, e não quando tenta corrigi-las.

Por fim, reafirmamos que esse percurso não se faz sozinho. A colaboração entre professor regente, equipe do AEE, gestão, famílias e o próprio estudante é o que torna a inclusão possível e sustentável. As estratégias que percorremos aqui, rotinas visuais, mediação com sentido, acessibilidade comunicacional, planejamento diversificado, escuta das famílias, avaliação processual, podem ser implementadas em diferentes contextos, com diferentes recursos, sempre orientadas pelo mesmo princípio ético: a diferença não é obstáculo; é condição do ato de educar.

**A escola inclusiva não é aquela que apenas garante matrícula.
É aquela que se transforma para assegurar participação plena,
pertencimento e acesso ao conhecimento para todos.
E agora? O próximo passo é seu. Vamos juntos?**

Referências

ALMEIDA, G.; SEGALLA, J. I. S. F.; FURTADO, S. **ADI 7.796 e o princípio da proibição de retrocesso social na política educacional brasileira**. Consultor Jurídico, 20 ago. 2025. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2025-ago-20/adi-7-796-e-o-principio-da-proibicao-de-retrocesso-social-na-politica-educacional-brasileira/>. Acesso em: 16 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2009.

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. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.333, de 4 de maio de 2022**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos adequados à idade e às necessidades dos alunos da educação básica. Brasília: Presidência da República, 2022.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025**. Altera o Decreto nº 12.686/2025. Brasília: Presidência da República, 2025.

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

DELEUZE, G. **Diferença e repetição**. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018. (Original publicado em 1968).

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. v. 2. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011. (Original publicado em 1980).

DERRIDA, J. **A escritura e a diferença**. Tradução de Maria Beatriz Marques Nizza da Silva, Pedro Leite Lopes e Pérola de Carvalho. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Original publicado em 1967).

GESSER, M.; BLOCK, P.; MELLO, A. G. **Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação social**. Curitiba: CRV, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: Resumo Técnico. Brasília: INEP/MEC, 2024.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, M. T. E. (Org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. (Original publicado em 2008).

MANTOAN, M. T. E.; LANUTI, J. E. O. E. **A escola que queremos para todos**. Curitiba: CRV, 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Original publicado em 1934).

VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.



Política Nacional de
**EDUCAÇÃO
ESPECIAL
INCLUSIVA**

O Caderno 6 - **Práticas Inclusivas e Estudantes Autistas** apresenta uma abordagem contemporânea sobre o autismo, fundamentada nos princípios da neurodiversidade, dos direitos humanos e da educação inclusiva, articulando tais referenciais, no qual a legislação reconhece o autismo como deficiência para fins legais, conforme a Lei nº 12.764/2012. Ao tensionar concepções historicamente patologizantes, a obra desloca o foco de uma lógica de déficit para o reconhecimento das diferenças neurológicas como expressão legítima da diversidade humana, reafirmando que a barreira não está no estudante, mas nos obstáculos impostos pelos contextos educativos, conforme preconiza a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (2025) Por meio de relatos e situações concretas, o material evidencia barreiras presentes no cotidiano escolar e explicita singularidades vivenciadas por estudantes autistas, como hipersensibilidades sensoriais e demandas sociocomunicativas, propondo estratégias pedagógicas voltadas à participação e à aprendizagem, como o uso de rotinas visuais, a organização de tempos e espaços de regulação sensorial e a diversificação metodológica. Nesse sentido, contribui para consolidar uma perspectiva em que a escola se reinventa para garantir acesso, participação e pertencimento, reconhecendo as singularidades como potência na construção de uma educação mais justa, democrática e inclusiva.



UNIVERSIDADE
FEDERAL DO CEARÁ

MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



GOVERNO DO
DO LADO DO POVO BRASILEIRO