

A ESCOLA FORA DO ESPECTRO: CATEGORIZAÇÃO ESCOLAR E TEA

José Augusto de Araújo Filho

Universidade de Passo Fundo - UPF
206664@upf.br

Rosimar Serena Siqueira Esquinsani

Univerdidade de Passo Fundo
rosimaresquinsani@upf.br

Liliane Aguiar Rossi

Universidade de Passo Fundo - UPF
161581@upf.br, lilianeaguiarrossi@gmail.com

Introdução

Embora tenhamos um conjunto de normas que garantem condições de dignidade, com atendimento educacional especializado, tratamento igualitário, com remoção de barreiras que impedem o pleno exercício da cidadania, ainda estamos discutindo educação inclusiva, como direito fundamental das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), após mais de uma década de vigência da lei 12.764 de 2012 e da lei 13.146 de 2015.

Os estudantes com TEA constantemente são associados a indivíduos que não aprendem, criando a “figura discente portador (a) de dificuldades”. Isso de nada ajuda no processo de ensino e aprendizagem. Ao pautar as dificuldades, sem minimamente compreender que esses alunos têm sua maneira de enxergar o mundo e que podem se apropriar do conhecimento desde que sejam dadas as condições necessárias para que a aprendizagem ocorra, a escola deixa de exercer sua missão educadora.

Assim sendo, nosso estudo, de natureza reflexiva, pretende discutir sobre a categorização de alunos com TEA no espaço escolar e como isto acaba interferindo na aprendizagem e no sucesso acadêmico. A instituição de ensino deve reformular seu projeto pedagógico, com vistas a garantir a esses educandos o pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, como a lei determina, sob pena de falência, enquanto instituição democrática.



O espectro no transtorno autista

Para iniciar nossa discussão, é fundamental entender que o autismo ocorre ao longo de um espectro. Dessa maneira, os sujeitos dentro do espectro apresentarão características diferentes em meio a padrões de funcionamento, que estabelecem idiosincrasias na interação social, na comunicação, na percepção sensorial, além de comorbidades que podem acompanhar o diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA), como TDAH, TAG, TOD, epilepsia e outras.

Temple Grandin (2025) atribui às pessoas com TEA três tipos de pensamento especializado, o que a levou a dividir esses sujeitos em pensadores visuais, pensadores com padrões musicais e matemáticos e pensadores verbais. Porém, os diferentes tipos de pensamento supracitados podem ocorrer de forma combinada, ou seja, um pensador visual também pode apresentar habilidades em padrões musicais e matemáticos.

Então, uma variedade de habilidades pode estar no sujeito autista, mas que não são percebidas ou estimuladas em sala de aula, porque não se pensou em um planejamento de aula que incluísse também esse público. O processo parece ainda preso a noções fossilizadas de ensino, centrado em aspectos excludentes de aprendizagem, que limitam a criatividade e desfavorece a neurodiversidade.

Segundo o Censo Escolar, a Educação Básica registrou em 2025, que 96% dos estudantes, que seriam público da Educação Especial, estão matriculados em salas comuns da rede regular de ensino. A questão aqui não é se a escola está preparada para atender esse público, mas se ela tem buscado se transformar em uma escola que atenda dignamente todos os estudantes.

A (in)visibilidade do aluno com TEA

As escolas, por seus agentes, muitas vezes, se arvoram de um poder que não possuem para estabelecer categorias de alunos e suas possibilidades de aprendizagem e sucesso escolar. Além de evidenciar um comportamento que se afasta da primazia dos direitos humanos, reforça estereótipos e preconceitos devastadores na formação de pessoas neuroatípicas.



O que promove esse tipo de raciocínio é a percepção de um mundo moldado à imagem do neurotípico, quem diverge desse padrão deve ser moldado, com a predefinição de habilidades e saberes que esse sujeito, supostamente limitado, poderá aprender. É uma visão descolada da realidade, porque não se conheceu e não se empreenderam esforços para conhecer como esses estudantes podem se desenvolver cognitivamente.

Nesse cenário, tem-se uma única perspectiva pedagógica, focada nas pessoas neurotípicas, ainda ancorada na subjetividade docente, de uma formação acadêmica voltada para conteúdos e não para o sujeito da aprendizagem, e também como fruto de suas experiências enquanto discente. O que induz o aluno a uma adaptação forçada à escola, sob ação pedagógica questionável.

Um pensamento atribuído ao psicólogo Abraham Maslow serve de metáfora para o que queremos dizer. Segundo ele, “Se a única ferramenta que você tem é um martelo, tudo tende a ser tratado como um prego”. Desse modo, a escola precisa de outras ferramentas, além do martelo. Não se pode pensar em educação inclusiva tendo uma única abordagem pedagógica. Não se pode construir um mundo democrático sem que o direito à educação seja estendido a todas as pessoas, em plenitude.

Montoan (2022, p. 26), ao discutir uma escola inclusiva para todos, afirma: “Para os estudantes considerados com deficiência, altas habilidades/superdotação ou transtorno do espectro do autismo, cria-se uma representação geralmente relacionada à incapacidade, à falta de uma habilidade necessária para que a aprendizagem ocorra”. O que acaba reduzindo o estudante neurodivergente a uma categoria. Essa ação anula o sujeito com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois ignora suas potencialidades, que sequer teve o direito de ser ouvido ou de lhe ser oferecida uma abordagem educacional condizente com a sua maneira de enxergar o mundo e, conseqüentemente, de aprender. Uma abordagem que atenda essas pessoas não é somente pedagógica, é, sobretudo, humana, capaz de compreender a diversidade e contribuir para o desenvolvimento pessoal do aluno.

O universo escolar, sob a perspectiva da valoração quantitativa, parece estar dividido em duas dimensões. Na primeira, estarão os alunos que conseguirão repetir o processo padronizado, repassado pelo professor em sala de aula e alcançarão números avaliativos desejáveis. E a segunda será composta pelos que, incompreendidos em sua natureza de sujeitos neurodivergentes, não enxergam o mundo sob o mesmo olhar do



professor e, portanto, não conseguirão aprender. Lanuti (2022, p. 25) afirma que “A representação que um professor faz de um estudante é como o retrato de suas possibilidades intelectuais e outras mais”. Tal postura compromete o desempenho escolar do aluno, porque ele já recebe uma sentença do professor sobre suas possibilidades de aprendizagem.

E se formos falar de atendimento especializado, os dados mostram um quadro preocupante. Segundo o estudo de König e Saes (2025), foi possível identificar que somente 20,5% das escolas do Brasil afirmam possuir e oferecem o Atendimento Educacional Especializado (AEE), número muito aquém das expectativas, considerando a quantidade de alunos da neurodiversidade. E cerca de 45,5% dos educandos que necessitariam desse atendimento estavam matriculados em escolas que não possuíam o AEE. Em 2025, esse percentual foi para 45,8%, segundo dados divulgados pelo MEC. E o número de alunos com TEA na rede regular foi para 1.298.617.

O caminho para a mudança acaba sendo determinado por leis, decretos e outros congêneres, porque a escola ainda não ocupou seu papel de democratizadora do conhecimento e de formadora para a cidadania. Há muitos textos normativos, que, infelizmente, não foram efetivamente aplicados. A dúvida é se essa escola de que falamos até agora promoverá a mudança necessária em sua própria atuação, ou continuará categorizando os estudantes neuroatípicos.

Conclusão

As discussões nos levam a entender que a escola, muitas vezes, adota postura de exclusão em relação aos estudantes que apresentam Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como outras neurodivergências. O fato de matricular alunos com TEA e saber que eles apresentam dificuldades, por si só, não caracteriza a educação inclusiva, principalmente, quando não se valoriza o que essas pessoas têm de potencialidades. O que reserva à escola o papel de segregadora.

Mais do que normas abstratas, precisamos de algo concreto, uma prática inclusiva, mudança estrutural, mudança no funcionamento das instituições de ensino. O lado humano precisa emergir, as abordagens pedagógicas assumidas pela escola devem



primar pela neurodiversidade. Nada de reduzir alunos a categorias por suas individualidades.

Sabemos que a educação inclusiva é uma luta constante, mas a escola deve assumir sua missão constitucional e oferecer educação de qualidade e de forma igualitária sem qualquer tipo de selecionismo. Destarte, entendemos ser a única maneira de termos a educação inclusiva como direito fundamental, alicerçada em princípios democráticos.

Referências

BRASIL. Lei 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. Acesso em: 28/02/2026.

BRASIL. Lei 13.146, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. Acesso em: 28/02/2026.

GRANDIN, Temple. Autismo e educação - como eu vejo: o que pais e professores precisam saber. Tradução: André Garcia Islabão. Porto Alegre: Artmed, 2025.

KONIG, Claudia Cheron; SAES, Paula Macchione. Entre a Lei e a Prática: um retrato da oferta do AEE no Brasil [Recurso Digital]. São Paulo: Instituto Pensi - FJLS, 2025. (Coleção Monitoramento da Educação Inclusiva no Brasil; V.2). Disponível em: <https://pensisocial.org.br/wp-content/uploads/2025/10/Vol_2-Entre_lei_e_pratica.pdf>. Acesso em: 06/03/2026.

MONTOAN, Maria Teresa Égler e LANUTI, José Eduardo de Oliveira. A escola que queremos para todos. Curitiba: CRV, 2022.

