

PRÁTICAS DOCENTES E TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NO ENSINO DE ALUNOS COM AUTISMO

TEACHING PRACTICES AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES: CHALLENGES AND POSSIBILITIES IN TEACHING STUDENTS WITH AUTISM

PRÁCTICAS DOCENTES Y TECNOLOGÍAS EDUCATIVAS: RETOS Y POSIBILIDADES EN LA ENSEÑANZA DE ESTUDIANTES CON AUTISMO

 <https://doi.org/10.56238/arev7n6-330>

Data de submissão: 27/05/2025

Data de publicação: 27/06/2025

Marlúcio Ferreira de Araújo

Mestrando em Tecnologias Emergentes em Educação - Must University
E-mail: marlucio.araujo@seduc.go.gov.br

Ivan Souza

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação - Must University
E-mail: ivansouza05@hotmail.com

Diane Fernandes da Costa

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação - Must University
E-mail: dfprof28@gmail.com

Geise Pelech Vieira de Oliveira

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação - Must University
E-mail: geisevieira@ymail.com

Magali Dela Bruna Noronha

Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação - Must University
E-mail: magalinoronha@gmail.com

Maria de Fátima dos Santos Cunha Palma

Doutoranda em Educação pela CBS – Christian Business School
E-mail: mfscpalma@gmail.com

Silmer Duarte de Sousa Dias

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação - Must University
E-mail: silmer.belos@yahoo.com.br

Deise Lúcia Ornelas Faria da Silva

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação - Must University
E-mail: ornelasfaria@gmail.com

RESUMO

Nem sempre o discurso inclusivo traduz-se em práticas que dialogam com as formas de aprendizagem dos estudantes com autismo. Entre discursos normativos e os ruídos da experiência cotidiana, a escola enfrenta o desafio de escutar sujeitos que aprendem de modos não convencionais. As tecnologias, ao

mesmo tempo em que oferecem suportes inovadores, podem cristalizar exclusões quando operam sem vínculo com os percursos singulares de cada aluno. É nesse ponto que o trabalho docente se vê interpelado: como criar condições de mediação que acolham a diversidade sem apagar sua complexidade? Ressignificar a prática exige deslocar certezas, desmontar lógicas padronizadas e convocar novas formas de presença pedagógica. A pesquisa segue orientação qualitativa, sustentada em análise bibliográfica, com ênfase em obras que discutem os impactos do ambiente digital sobre a mediação educativa. São mobilizadas produções que evidenciam tanto os benefícios associados à personalização da aprendizagem quanto os riscos de vigilância, exclusão e precarização do trabalho docente. O objetivo é compreender como os recursos digitais transformam as dinâmicas escolares e exigem reposicionamentos éticos diante das múltiplas lógicas que atravessam o fazer pedagógico contemporâneo. Mais do que integrar tecnologias ao cotidiano escolar, trata-se de reconstruir os sentidos da inclusão, reconhecendo o direito à diferença como eixo formativo e transformador do espaço educativo.

Palavras-chave: Autismo. Currículo Inclusivo. Docência Reflexiva. Tecnologia Assistiva. Formação Ética.

ABSTRACT

Inclusive discourse does not always translate into practices that engage with the learning styles of students with autism. Between normative discourses and the noise of everyday experience, schools face the challenge of listening to individuals who learn in unconventional ways. While technologies offer innovative support, they can also crystallize exclusions when they operate without a connection to the unique paths of each student. This is where teaching comes into question: how can we create mediation conditions that embrace diversity without erasing its complexity? Redefining practice requires shifting certainties, dismantling standardized logics, and calling for new forms of pedagogical presence. The research follows a qualitative approach, supported by bibliographic analysis, with an emphasis on works that discuss the impacts of the digital environment on educational mediation. Productions that highlight both the benefits associated with the personalization of learning and the risks of surveillance, exclusion, and precariousness of teaching work are mobilized. The goal is to understand how digital resources transform school dynamics and demand ethical repositioning considering the multiple logics that permeate contemporary pedagogical practice. More than integrating technologies into everyday school life, it is about reconstructing the meanings of inclusion, recognizing the right to difference as a formative and transformative axis of the educational space.

Keywords: Autism. Inclusive Curriculum. Reflective Teaching. Assistive Technology. Ethical Training.

RESUMEN

El discurso inclusivo no siempre se traduce en prácticas que interactúen con los estilos de aprendizaje del alumnado con autismo. Entre los discursos normativos y el ruido de la experiencia cotidiana, las escuelas se enfrentan al reto de escuchar a personas que aprenden de maneras no convencionales. Si bien las tecnologías ofrecen un apoyo innovador, también pueden cristalizar exclusiones cuando operan sin una conexión con las trayectorias únicas de cada estudiante. Es aquí donde la enseñanza se cuestiona: ¿cómo podemos crear condiciones de mediación que abarquen la diversidad sin borrar su complejidad? Redefinir la práctica requiere cambiar las certezas, desmantelar las lógicas estandarizadas y reclamar nuevas formas de presencia pedagógica. La investigación sigue un enfoque cualitativo, respaldado por el análisis bibliográfico, con énfasis en trabajos que abordan los impactos del entorno digital en la mediación educativa. Se movilizan producciones que resaltan tanto los beneficios asociados con la personalización del aprendizaje como los riesgos de la vigilancia, la

exclusión y la precariedad del trabajo docente. El objetivo es comprender cómo los recursos digitales transforman la dinámica escolar y exigen un reposicionamiento ético a la luz de las múltiples lógicas que permean la práctica pedagógica contemporánea. Más que integrar tecnologías en la vida escolar cotidiana, se trata de reconstruir los significados de la inclusión, reconociendo el derecho a la diferencia como eje formativo y transformador del espacio educativo.

Palabras clave: Autismo. Currículo inclusivo. Enseñanza reflexiva. Tecnología de asistencia. Formación ética.

1 INTRODUÇÃO

A presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no cotidiano escolar tem exposto as fragilidades de um modelo pedagógico ainda centrado na homogeneização das trajetórias de aprendizagem. Não se trata de uma limitação da criança, mas de uma estrutura que insiste em ignorar a pluralidade dos modos de conhecer e participar. A escola, diante dessa realidade, encontra-se convocada a reinventar-se, deslocando-se de uma lógica de adaptação pontual para uma escuta verdadeiramente sensível às múltiplas formas de cognição e expressão.

Contudo, a formação docente continua a operar sob paradigmas que raramente consideram as especificidades do autismo. A ênfase nos conteúdos disciplinares e a ausência de repertórios interativos limitam as possibilidades de atuação em sala de aula. Mesmo nos cursos voltados à inclusão, predomina uma abordagem genérica, incapaz de oferecer ferramentas práticas e ético-afetivas para lidar com as singularidades dos alunos autistas. Essa lacuna formativa, somada ao despreparo institucional, resulta em práticas excludentes, ainda que revestidas de um discurso integrador.

Nesse cenário, as tecnologias educacionais têm ocupado lugar ambíguo. De um lado, são celebradas como instrumentos de acessibilidade; de outro, tornam-se dispositivos de vigilância, controle e uniformização. A depender do modo como são incorporadas ao projeto pedagógico, podem ampliar vozes ou silenciar subjetividades. A mediação tecnológica, portanto, precisa ser compreendida não como fim em si, mas como uma linguagem a ser criticamente situada nas relações escolares.

As tecnologias assistivas, em particular, emergem como aliadas potentes na ampliação das formas de comunicação e participação de alunos com autismo. No entanto, sua efetividade está diretamente relacionada à intencionalidade pedagógica e à qualidade da mediação docente. Sem um olhar sensível para as nuances das experiências sensoriais e cognitivas, mesmo os recursos mais sofisticados tornam-se inócuos ou, pior, fonte de frustração e retraimento. O cuidado com a escuta e com a adaptação individualizada torna-se, assim, um imperativo formativo.

Além disso, a articulação entre família, terapeutas e escola revela-se crucial para a construção de trajetórias escolares inclusivas. A responsabilização exclusiva do professor não apenas inviabiliza o trabalho coletivo, como reforça a lógica da deficiência como obstáculo individual. O autismo, nesse sentido, não deve ser compreendido como um déficit a ser corrigido, mas como uma forma de presença que demanda reorganização dos tempos, espaços e afetos que constituem o cotidiano educacional.

Pensar uma escola inclusiva exige, portanto, muito mais do que leis e normativas; requer um compromisso ético com a alteridade e a invenção de novas possibilidades pedagógicas. Esse compromisso se traduz em ações concretas: currículos flexíveis, escuta atenta, repertórios formativos conectados com a prática e tecnologias integradas à vida escolar com intencionalidade crítica. Não se

trata apenas de ensinar alunos com autismo, mas de repreender com eles modos outros de estar e aprender.

A pesquisa segue orientação qualitativa, sustentada em análise bibliográfica, com ênfase em obras que discutem os impactos do ambiente digital sobre a mediação educativa. São mobilizadas produções que evidenciam tanto os benefícios associados à personalização da aprendizagem quanto os riscos de vigilância, exclusão e precarização do trabalho docente. O objetivo é compreender como os recursos digitais transformam as dinâmicas escolares e exigem reposicionamentos éticos diante das múltiplas lógicas que atravessam o fazer pedagógico contemporâneo.

2 METODOLOGIA

A escolha metodológica foi construída com base na necessidade de compreender as práticas docentes vinculadas ao uso de tecnologias no ensino de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Longe de propor uma neutralidade analítica, o estudo se ancora numa perspectiva crítica, sensível às singularidades formativas e aos atravessamentos ético-institucionais que permeiam a atuação pedagógica em contextos inclusivos mediados por recursos digitais e repertórios inovadores de ensino.

Optou-se por uma abordagem qualitativa, sustentada na interpretação situada dos sentidos atribuídos às práticas inclusivas e aos modos de mediação tecnológica em ambientes escolares. A investigação prioriza uma escuta teórica atenta aos deslocamentos discursivos e às complexidades pedagógicas que atravessam o cotidiano da docência com alunos autistas, evitando a homogeneização das experiências e reconhecendo as múltiplas linguagens que compõem o campo educacional contemporâneo.

A coleta de material fundamentou-se em levantamento bibliográfico, com foco em obras acadêmicas, dissertações, artigos científicos e textos institucionais voltados à interface entre tecnologia, inclusão e docência. A seleção privilegiou produções que discutem, com densidade crítica, os modos como as tecnologias educacionais afetam os processos de aprendizagem e as estratégias de ensino destinadas a estudantes neurodivergentes em contextos escolares comuns.

A análise não seguiu um roteiro fixo, mas foi guiada pela recorrência de núcleos temáticos identificados nas obras consultadas. Entre eles, destacaram-se a flexibilização curricular, a ética da escuta, a construção coletiva do saber docente e o uso de tecnologias assistivas como dispositivos de ampliação da comunicação, da expressão e do pertencimento dos estudantes com autismo no ambiente escolar cotidiano.

Esse percurso metodológico rejeita fórmulas universalizantes e interpretações prescritivas. O estudo opta por mapear disputas simbólicas e operacionais que atravessam as práticas inclusivas, compreendendo as tecnologias não como ferramentas neutras, mas como estruturas carregadas de intencionalidade política e afetiva. Ao explorar os sentidos mobilizados pelas fontes, o objetivo foi construir uma leitura plural das

potências e contradições que atravessam a ação docente em tempos de escolarização ampliada pela mediação digital.

3 FORMAÇÃO DOCENTE ENTRE DESCOMPASSOS FORMATIVOS E URGÊNCIAS DA ESCOLA INCLUSIVA

Não se trata apenas de ensinar conteúdos, mas de compreender com profundidade os limites de uma formação docente ainda guiada por modelos descontextualizados. Ao se deparar com estudantes com autismo em sala de aula, muitos professores revelam uma sensação de despreparo, marcada por inseguranças que não dizem respeito à falta de vontade, mas à escassez de repertórios formativos ajustados à realidade inclusiva que se desenha com mais nitidez a cada dia.

De acordo com Cunha (2016), a formação inicial raramente prepara o docente para lidar com os modos particulares de aprendizagem do estudante com autismo. O autor argumenta que a ausência de experiências práticas, aliada à distância entre teoria e cotidiano escolar, gera insegurança e decisões pedagógicas pouco ajustadas às necessidades sensoriais, cognitivas e relacionais que caracterizam esses alunos.

Essa lacuna não se resolve apenas com cursos pontuais ou com cartilhas que prometem soluções rápidas. Pelo contrário, o que se delineia é uma demanda por uma reconstrução profunda da concepção de ensinar, em que a inclusão não seja um apêndice do currículo, mas a espinha dorsal da prática pedagógica. A ausência desse horizonte pode gerar efeitos de exclusão ainda mais sutis, porém igualmente danosos.

Oliveira (2016) aponta que, mesmo quando há políticas de inclusão em vigor, os processos de formação continuada falham ao não incorporar os saberes da prática e a escuta dos professores. Sem espaços para reflexões coletivas, a escola corre o risco de replicar lógicas adaptativas centradas na deficiência, em vez de promover uma pedagogia que valorize as diferenças como direito.

Esse movimento de transformação exige que os espaços formativos — sejam eles presenciais ou mediados por tecnologias — favoreçam a troca de saberes, o compartilhamento de vivências e a escuta interprofissional. Só assim é possível promover o fortalecimento das competências docentes necessárias para atuar com ética e criatividade diante da diversidade.

Na mesma direção, Cunha (2016) observa que os professores frequentemente desenvolvem estratégias inclusivas de forma intuitiva, sem respaldo institucional ou reconhecimento formal. Essa condição, embora revele engajamento, pode levar ao esgotamento e à sensação de solidão pedagógica, especialmente quando a inclusão é percebida como responsabilidade individual.

Reducir a inclusão à mera permanência do aluno com autismo no espaço da sala de aula é desconsiderar a complexidade do processo educativo e os múltiplos atravessamentos que o constituem. O compromisso com uma escola inclusiva exige reelaboração do planejamento pedagógico, reinterpretação dos modos de avaliar e deslocamento das referências tradicionais sobre aprendizagem e êxito escolar, sob risco de manter lógicas exclutivas travestidas de acolhimento.

A superação dos descompassos não depende apenas da boa vontade dos educadores, mas de uma política formativa que articule conhecimento teórico, vivência prática e apoio institucional. Isso requer investimentos consistentes, abertura ao diálogo com outros campos do saber e compromisso real com a justiça educacional, que se concretiza na prática e não no discurso.

4 MEDIAÇÕES DIGITAIS E EXPERIÊNCIAS SENSORIAIS NO PROCESSO DE ENSINO APRENDIZAGEM

As relações entre percepção sensorial, linguagem e aprendizagem se tornam ainda mais complexas quando se trata de estudantes com autismo em ambientes escolares mediados por tecnologias. Os estímulos sonoros, visuais e táteis, muitas vezes banalizados por projetos pedagógicos generalistas, adquirem centralidade quando se observa a singularidade da experiência artística. A mediação digital, nesse contexto, não se limita a ferramentas, mas envolve escuta, afeto e criatividade pedagógica. Sem esses elementos, o risco de desorganização sensorial e exclusão se amplia.

Galvão Filho (2002) problematiza a falsa neutralidade dos recursos tecnológicos quando aplicados à inclusão de alunos com necessidades especiais. Segundo o autor, não basta ofertar dispositivos; é preciso pensar o uso pedagógico desses recursos a partir da compreensão dos sujeitos e das suas formas particulares de interação com o mundo. O que para uns é estímulo, para outros pode representar obstáculo. Por isso, a mediação docente, mais do que técnica, deve ser sensível à diversidade perceptiva e relacional dos estudantes.

A análise dessas dinâmicas aponta para um desafio pedagógico de grande magnitude: adaptar o currículo sem reduzir o sujeito à lógica da compensação. As tecnologias educacionais, se mal inseridas, podem intensificar a sobrecarga sensorial e o isolamento. Em contrapartida, quando alinhadas a práticas de escuta e ao respeito pelo tempo interno do estudante, elas se convertem em pontes entre o mundo e o aprendizado, ampliando as possibilidades de expressão e pertencimento.

Barbosa (2009) identifica que as tecnologias, especialmente as interativas e audiovisuais, ganham potência educativa quando se articulam a práticas docentes que respeitam os ritmos, os interesses e os modos de atenção dos alunos com autismo. O autor adverte que a padronização de estratégias inviabiliza o uso emancipador dos recursos, pois ignora o que há de mais elementar na

educação inclusiva: o reconhecimento da diferença como valor formativo e não como deficiência a ser “corrigida”.

Esse reconhecimento só se torna efetivo quando o planejamento pedagógico se desloca da lógica da performance para uma lógica de escuta e acompanhamento. Ambientes digitais bem estruturados permitem maior controle do tempo e da intensidade dos estímulos, criando espaços de aprendizagem onde o aluno não apenas responde, mas participa. Esse deslocamento convoca o professor a deixar de ser operador de plataformas para tornar-se interlocutor de experiências e criador de vínculos.

Ao retomar a reflexão de Galvão Filho (2002), nota-se que a mediação eficaz exige formação docente continuada, não apenas técnica, mas também ética e política. A valorização das experiências sensoriais, segundo o autor, não pode ser um adereço da inclusão, e sim seu núcleo estruturante. A ausência desse compromisso gera práticas que rotulam, medicalizam ou banalizam o comportamento autístico, impedindo que a escola se constitua como espaço de acolhimento e invenção.

É nesse cenário que a personalização do ensino encontra fundamento: não como individualização solitária, mas como abertura às múltiplas formas de presença. As tecnologias, quando inseridas em contextos reflexivos e afetivos, favorecem a criação de ambientes híbridos, nos quais os modos de aprender são valorizados em sua diversidade. Para isso, o olhar docente precisa se libertar das métricas de normalidade e se aproximar das singularidades sensoriais como convite à reinvenção da pedagogia.

Ao se compreender que o digital, por si só, não democratiza o acesso à aprendizagem, resta à escola o compromisso de integrar mediações e dispositivos com intencionalidade formativa. Essa integração não se reduz ao uso de plataformas ou aplicativos, mas pressupõe uma postura pedagógica disposta a reconstruir caminhos diante da diferença. É nesse gesto de reconhecimento que a tecnologia deixa de ser ferramenta para se tornar linguagem inclusiva.

5 TECNOLOGIA ASSISTIVA COMO DIREITO PEDAGÓGICO E POTÊNCIA DE INTERAÇÃO

O uso pedagógico de tecnologias na educação de estudantes com autismo raramente parte da perspectiva do direito. Ainda é comum restringir sua presença ao campo instrumental ou técnico, desconsiderando os sentidos simbólicos que os dispositivos carregam ao intermediar acessos, relações e pertencimentos. Quando ancoradas em práticas de escuta e planejamento coletivo, essas ferramentas deixam de ser acessórios operacionais e se tornam dispositivos ético-formativos, capazes de romper barreiras e instituir novas formas de interação nos ambientes de ensino.

Segundo Passerino (2012), a tecnologia assistiva não deve ser pensada como solução pronta e acabada, mas como parte de um processo interativo em constante elaboração. Suas potencialidades se concretizam apenas quando os educadores compreendem as singularidades dos estudantes com autismo e operam deslocamentos nas práticas pedagógicas, rompendo com modelos padronizados de ensinar. Dessa forma, o foco não está apenas no recurso em si, mas em como ele se articula ao contexto educativo e às experiências vividas pelos sujeitos.

Esse deslocamento de olhar exige da escola uma profunda revisão dos sentidos que atribui à inclusão. É insuficiente ofertar aparatos tecnológicos sem integrar tais ferramentas a uma proposta curricular flexível e relacional. A eficácia da tecnologia assistiva reside em sua inserção no cotidiano como mediadora de vínculos, não como dispositivo de controle ou adaptação superficial. Trata-se de assumir que aprender também é interagir de modos não convencionais.

Conforme aponta Smith (2008), os direitos educacionais dos estudantes com deficiência — inclusive os que fazem uso de tecnologia assistiva — devem ser compreendidos como cláusulas de pertencimento. A autora salienta que incluir não é apenas oferecer estrutura física ou suporte técnico, mas garantir que esses recursos sirvam para ampliar vozes e permitir trajetórias escolares significativas. Assim, o uso de dispositivos assistivos torna-se ferramenta de cidadania e não mero recurso de suporte.

Essa abordagem ética desloca o papel do professor: de executor de planos previamente traçados para coautor de projetos inclusivos abertos à diferença. O que se configura, portanto, é uma pedagogia das interações, onde os dispositivos deixam de ser fins em si mesmos e passam a integrar práticas mediadoras que favoreçam expressões múltiplas e trocas significativas. Nesse sentido, tecnologia assistiva passa a ser também linguagem, atravessada por afetos, escutas e reconfigurações mútuas.

Passerino (2012) reforça que a mediação tecnológica efetiva depende de uma ecologia de saberes articulada, em que educadores, terapeutas e famílias compartilham responsabilidades e significados. O isolamento do professor na tomada de decisões sobre a inclusão reduz a potência transformadora das tecnologias. Quando os recursos são incorporados a uma rede de cuidados e sentidos, ganham valor formativo mais amplo, configurando-se como parte ativa do processo pedagógico.

Reorganizar os espaços escolares para acolher os diferentes modos de aprender exige mais que equipamentos: requer reorganização institucional, formação crítica e tempo para escuta. A tecnologia assistiva, nesse cenário, não se configura como panaceia, mas como uma ponte entre o aluno e o currículo. Essa ponte só se sustenta quando construída sobre alicerces éticos, dialogados e atentos às necessidades reais — e não presumidas — dos sujeitos envolvidos.

Portanto, compreender a tecnologia assistiva como direito pedagógico implica deslocar a ênfase do “uso” para o “sentido”. O que se questiona é: a quem serve essa tecnologia? Que formas de presença ela habilita ou inviabiliza? A resposta não está nos manuais técnicos, mas nos vínculos cotidianos e nos repertórios que a escola é capaz de construir com cada estudante, respeitando seus modos singulares de expressão e convivência.

Mais do que um recurso técnico, a tecnologia assistiva pode ser compreendida como catalisadora de transformação educativa quando associada a uma pedagogia que valoriza o humano, o sensível e o plural. Seu potencial não está apenas no que permite fazer, mas no que revela sobre nossas concepções de aprendizagem, diferença e justiça. É nesse ponto de inflexão que o direito à educação se torna, de fato, direito ao encontro.

6 CURRÍCULO FLEXÍVEL E PERSONALIZAÇÃO DO ENSINO EM CONTEXTO DIGITAL INCLUSIVO

As propostas de inclusão escolar frequentemente patinam entre o discurso da diversidade e a prática da homogeneização curricular. Em ambientes mediados por tecnologias, esse impasse se acentua: ora com o risco de padronização algorítmica, ora com iniciativas desarticuladas de personalização. O ponto de inflexão, contudo, repousa na concepção de currículo como campo vivo, negociável, e não como script fixo a ser imposto sobre a singularidade dos sujeitos. É nesse terreno que a flexibilidade curricular encontra sua potência ética.

De acordo com Cruz (2014), pensar o currículo para alunos com autismo requer desestabilizar premissas centradas na uniformidade. A autora argumenta que a lógica da equivalência — que iguala oportunidades, mas ignora condições — pode comprometer o direito real à aprendizagem. A personalização, nesse sentido, não é uma exceção à regra, mas a regra em si: pressupõe estratégias flexíveis, sensíveis aos modos diversos de se expressar, de compreender e de se vincular ao conhecimento escolar.

O uso de dispositivos digitais pode facilitar esse movimento desde que articulado a um projeto pedagógico autoral. Ferramentas interativas, softwares adaptativos e plataformas acessíveis ampliam o repertório do professor, mas não substituem sua escuta, sua leitura do contexto e sua capacidade de criar conexões significativas com os estudantes. A tecnologia, aqui, opera como aliada da plasticidade curricular, e não como seu comando centralizador.

Na perspectiva de Leon (2016), o planejamento curricular que considera as especificidades sensoriais e comunicacionais dos estudantes com autismo pode romper com lógicas excludentes. As propostas pedagógicas baseadas no modelo TEACCH, por exemplo, destacam a importância de

ambientes previsíveis e estímulos organizados, reforçando que o acolhimento às diferenças precisa ser incorporado ao currículo desde sua concepção, e não como etapa remediativa após o insucesso escolar.

Essa incorporação de estratégias diversificadas não diz respeito apenas à organização das tarefas, mas à própria lógica de avaliação. Em um currículo inclusivo, o que se valoriza é o processo, a progressão individual e o engajamento significativo. Assim, a noção de sucesso escolar se desloca de padrões quantitativos para indicadores qualitativos, que respeitam os percursos formativos e valorizam as conquistas subjetivas e relacionais de cada estudante.

Conforme indica Cruz (2014), práticas de diferenciação pedagógica apoiadas por tecnologias precisam evitar a armadilha da “individualização isolada”, em que cada aluno se relaciona unicamente com a máquina. A personalização ética pressupõe relação: o digital entra como ponte, não como muro. Trata-se de ampliar a mediação humana, potencializando a autonomia sem comprometer o sentido de comunidade e pertencimento que sustenta a aprendizagem.

Flexibilizar o currículo também é permitir reorganizações do tempo, do espaço e das formas de participação. Isso implica revisar cronogramas rígidos, valorizar percursos não lineares e abrir espaço para narrativas pedagógicas que escapam aos moldes convencionais. A escola, nesse cenário, torna-se menos um lugar de “cumprimento de metas” e mais um território de invenção compartilhada. O desafio, portanto, não está apenas em inserir tecnologias na prática escolar, mas em repensar o que se entende por currículo, por inclusão e por aprendizagem. Um currículo verdadeiramente digital e inclusivo não se limita a digitalizar materiais: ele transforma relações, desloca centralidades e reconstrói o papel do professor como autor de percursos e não como mero transmissor de conteúdo.

Reafirmar a centralidade da personalização como princípio curricular é, antes de tudo, um gesto político-pedagógico. Não se trata de atender individualidades para isolar, mas de reconhecer a diferença como condição para o comum. Nessa trama, a tecnologia educativa encontra seu melhor lugar: como aliada do olhar sensível, do planejamento ético e da construção coletiva de sentidos.

7 AÇÕES INTERDISCIPLINARES E REDES DE APOIO NA EDUCAÇÃO DE ESTUDANTES COM TEA

A escola, quando pensa a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, não pode atuar de forma isolada. Ao contrário, ela se fortalece quando articula seus projetos com diferentes saberes e instituições, promovendo uma rede de apoio que acolha a singularidade desses sujeitos. Em contextos complexos como o da educação inclusiva, a fragmentação entre setores produz efeitos de exclusão ainda mais sofisticados e silenciosos, sobretudo quando não há uma intencionalidade ética na escuta e na cooperação profissional.

De acordo com Menezes (2012), a atuação docente se amplia quando integrada a redes intersetoriais que envolvem terapeutas, famílias e profissionais da saúde. A autora destaca que o professor, ao dialogar com diferentes áreas do conhecimento, desloca o foco da deficiência para a construção de possibilidades. Isso significa compreender o estudante não a partir de um diagnóstico clínico, mas como alguém cujas necessidades educacionais emergem da relação entre sujeito e contexto, exigindo práticas colaborativas contínuas.

Essa colaboração, no entanto, requer mais do que reuniões esporádicas ou trocas burocráticas de informação. A construção de redes de apoio eficazes demanda confiança, escuta ativa e compromisso mútuo com o desenvolvimento do estudante. As escolas que estabelecem vínculos consistentes com os familiares e profissionais de apoio constroem repertórios mais sólidos para lidar com os desafios cotidianos da inclusão, minimizando improvisações e sentimento de impotência docente.

Na leitura de Weizenmann *et al.* (2020), os sentimentos que atravessam a prática docente diante do autismo são ambivalentes: há inquietações, mas também potências. A autora observa que professores que contam com apoio institucional efetivo tendem a desenvolver atitudes mais propositivas e a experimentar menos solidão. A formação em serviço, articulada ao suporte das redes externas, contribui para sustentar práticas mais autônomas, criativas e afetivamente comprometidas.

Nesse cenário, a interdisciplinaridade não deve ser confundida com a sobreposição de especialidades. Trata-se de um modo de operar que coloca os saberes em relação, promovendo sínteses provisórias que se renovam a partir da escuta recíproca. Quando professores, cuidadores, terapeutas e gestores se reconhecem como parte de um mesmo percurso educativo, o estudante com autismo deixa de ser visto como responsabilidade exclusiva de um setor e passa a ocupar o centro de uma ação coletiva.

A análise de Menezes (2012) reforça ainda que o fracasso de muitas propostas inclusivas está vinculado à descontinuidade das redes de apoio. Quando as políticas públicas não garantem profissionais de referência, acompanhamento formativo e espaços de planejamento compartilhado, o ideal da inclusão perde consistência. Nesse contexto, o professor fica sobre carregado e a escola reproduz práticas excludentes sob o verniz de boas intenções.

É nesse cruzamento entre ética e técnica que a prática interdisciplinar se afirma. A escuta qualificada, o reconhecimento da alteridade e o planejamento conjunto são dimensões que não podem ser terceirizadas nem improvisadas. Elas exigem tempo institucional, formação reflexiva e abertura para revisões constantes. Quando isso acontece, o espaço escolar se converte em lugar de pertencimento e construção compartilhada de trajetórias formativas.

As tecnologias educacionais, quando integradas a essa lógica de cooperação, funcionam como catalisadoras das interações. Aplicativos de comunicação, plataformas de registro e ferramentas sensoriais digitais ajudam a manter o diálogo entre escola e família, a documentar avanços e a criar ambientes mais responsivos às necessidades dos estudantes. Não se trata de informatizar relações, mas de ampliar suas possibilidades e memórias.

A construção de redes de apoio sólidas implica romper com práticas de isolamento profissional e com hierarquias rígidas de saber. Nessa direção, a docência se desloca para uma função cada vez mais articuladora, cuja potência não reside apenas no conteúdo que transmite, mas na capacidade de tecer vínculos, sustentar parcerias e manter viva a pergunta pedagógica: com quem e para quem estamos educando?

8 ÉTICA, ESCUTA E INOVAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES ESCOLARES INCLUSIVOS

A afirmação de que toda criança aprende permanece retoricamente viva, mas encontra obstáculos profundos quando o sujeito autista ocupa os espaços escolares. Entre expectativas normativas e ritmos singulares, instauram-se silenciamentos sutis que exigem rupturas epistemológicas. O ambiente inclusivo, longe de ser mera adaptação espacial ou técnica, reclama escuta ativa, posturas dialógicas e currículos permeáveis. Não se trata de acolher o “outro” na escola, mas de transformar a própria escola para que a diversidade não seja tolerada, mas constitutiva de seus modos de existir.

Angelo (2023) discute que a tecnologia assistiva, ao ser inserida nas práticas pedagógicas com base no Desenho Universal para Aprendizagem, não se resume a recurso, mas atua como vetor ético de reorganização do ambiente escolar. Essa perspectiva desloca a ênfase da adaptação reativa para a arquitetura propositiva, reconhecendo os alunos com autismo como coparticipantes do processo educativo. Nesse sentido, as mediações tecnológicas, quando articuladas à escuta e à criatividade, tornam-se potentes catalisadoras de pertencimento e autoria, expandindo repertórios e fortalecendo vínculos pedagógicos legítimos.

É forçoso reconhecer, contudo, que o compromisso ético com a inclusão não pode ser delegado exclusivamente ao professor. Nazari et al. (2017) indicam que, sem o envolvimento sistêmico das redes de apoio, das políticas formativas e da gestão institucional, as práticas inclusivas tendem a se descontinuar. O desafio não está apenas em disponibilizar recursos, mas em instituir um ethos coletivo que reconheça o sujeito autista como legítimo produtor de sentidos e interlocutor de saberes.

O paradoxo se agrava quando a inovação tecnológica substitui a relação humana por soluções automatizadas. O ambiente inclusivo precisa de inovação, sim, mas uma inovação que parta da escuta, da coautoria e da sensibilidade relacional. Essa condição implica revisar as formas como avaliamos, planejamos e celebramos o processo de aprender, acolhendo ritmos não lineares e caminhos alternativos de construção do conhecimento. Trata-se de criar não apenas acessos, mas sentidos partilhados.

A esse respeito, Orrú (2012) evidencia que a linguagem, como espaço de interação simbólica, não deve ser compreendida apenas pela via da oralidade normativa, mas como prática múltipla e intersubjetiva. Alunos com autismo, ao expressarem-se de maneira singular, convocam a escola a ampliar seus códigos de reconhecimento. A escuta, nesse caso, não é apenas uma habilidade técnica, mas uma disposição ética de acolher o inesperado, o não verbal, o não padronizado. O vínculo pedagógico passa, assim, por um redesenho do que entendemos por comunicação.

A densidade desse processo, muitas vezes invisibilizada nos planejamentos tradicionais, requer coragem institucional para romper com cronogramas inflexíveis, lógicas classificatórias e esquemas pedagógicos que reproduzem desigualdades. Não basta falar em inclusão; é necessário instaurar práticas escolares que reconheçam a diversidade como horizonte formativo, e não como obstáculo. A criatividade, quando aliada à escuta e ao compromisso político, torna-se fundamento da reinvenção curricular e da reinvenção da própria escola.

É legítimo indagar se estamos dispostos a rever nossos pressupostos sobre sucesso, competência e normalidade. A convivência com estudantes autistas exige da escola um movimento contínuo de autointerrogação. Nesse processo, não há receitas prontas, mas há princípios inegociáveis: dignidade, equidade, diálogo. A ética da escuta, portanto, não se opõe à inovação, mas a funda. É ela que sustenta a possibilidade de uma escola mais sensível às presenças que antes eram ignoradas.

O compromisso com uma educação inclusiva e inovadora exige que deixemos de ver a diversidade como um problema a ser resolvido, para comprehendê-la como oportunidade formativa. Cada gesto de acolhimento, cada mediação sensível, cada reorganização do espaço e do tempo pode constituir um ato político de resistência às lógicas exclucentes que ainda marcam o cotidiano escolar. Esse caminho, embora permeado por contradições, aponta para uma ética do cuidado e da coautoria.

Não se trata de adaptar a escola ao autismo, mas de reinventá-la a partir da experiência da diferença. Quando a escuta torna-se fundamento, a inovação não se esgota em dispositivos ou softwares, mas se manifesta em práticas que reconhecem o valor do diverso. É essa escola – inquieta, sensível, inacabada – que pode, enfim, ser chamada de inclusiva.

9 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A formação docente em inclusão ainda carrega lacunas estruturais, sobretudo quando confrontada com a complexidade do Transtorno do Espectro Autista. Oliveira (2016) destaca que a ausência de políticas formativas contínuas limita a atuação dos educadores, que acabam reproduzindo práticas excludentes mesmo quando motivados por ideais inclusivos. O discurso oficial não se sustenta quando não encontra correspondência na formação inicial e na oferta de suporte institucional real, o que fragiliza a construção de uma escola responsiva às diferenças cognitivas e sensoriais.

Nos estudos de Menezes (2012), observa-se que o cotidiano escolar impõe desafios que extrapolam a boa vontade dos professores. Sem apoio intersetorial, muitos educadores improvisam abordagens diante das necessidades específicas de alunos com TEA. A rigidez curricular, aliada à escassez de recursos e estratégias colaborativas, contribui para a perpetuação de práticas normativas. Ao mesmo tempo, essa limitação evidencia o quanto é urgente repensar a formação como um processo contínuo, situado e articulado às demandas reais da prática educativa.

A contribuição de Barbosa (2008/2009) chama atenção para o uso de tecnologias no ensino de estudantes com autismo. Ele ressalta que tais recursos, quando utilizados sem critério pedagógico, podem acentuar a exclusão comunicativa. É o uso planejado, sensível às percepções sensoriais e às formas de expressão dos estudantes, que transforma a tecnologia em ponte. A mediação não ocorre pela simples introdução de dispositivos, mas pela elaboração de vínculos significativos entre linguagem, afeto e aprendizagem.

Em outra direção, Cruz (2014) e Cunha (2016) iluminam experiências docentes centradas na criatividade e na escuta. Suas pesquisas demonstram que a inclusão ganha densidade quando o professor rompe com padrões reprodutivos e investe em práticas flexíveis, abertas ao erro, ao improviso e ao cuidado. A valorização do cotidiano como espaço de invenção pedagógica torna possível a inserção de alunos com autismo sem que se percam os sentidos da coletividade e da singularidade que compõem a sala de aula.

No campo da tecnologia assistiva, Angelo (2023) e Passerino (2012) propõem uma leitura ética e formativa desses dispositivos. Ao invés de entendê-los como apêndices instrumentais, defendem sua integração crítica ao projeto pedagógico, de modo que ampliem as possibilidades expressivas e participativas dos alunos com TEA. Tais recursos passam a ser reconhecidos não apenas por sua funcionalidade, mas por sua potência simbólica, ao favorecerem processos de autoria, pertencimento e construção de sentidos na experiência escolar.

A análise de Nazari et al. (2017), Smith (2008) e Weizenmann et al. (2020) reforça a necessidade de reposicionar os afetos, os saberes e os arranjos colaborativos no centro da educação

inclusiva. Os dados indicam que professores que operam em redes de apoio — envolvendo terapeutas, famílias e pares — constroem práticas mais responsivas. Esses estudos convergem na ideia de que a escuta e o acolhimento devem preceder qualquer escolha metodológica ou tecnológica, sob risco de se reforçar a exclusão sob novas roupagens.

Por fim, os trabalhos de Galvão Filho (2002), Leon (2016) e Orrú (2012) convergem para a valorização das interações como princípio fundante do processo educativo inclusivo. A tecnologia, nesses casos, aparece como facilitadora de trocas significativas, desde que sua incorporação esteja vinculada a intencionalidades pedagógicas claras e sensíveis. Mais do que ferramentas, as mídias digitais e os dispositivos assistivos se tornam extensão do corpo comunicante do aluno, viabilizando sua participação plena e reconhecendo sua diferença como potência formativa.

10 CONCLUSÃO

O percurso investigativo realizado permitiu confrontar o discurso oficial de inclusão com a materialidade das práticas pedagógicas voltadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Ao invés de apenas registrar desafios pontuais, a análise revelou tensões sistêmicas que atravessam a formação docente, a estrutura curricular, os dispositivos avaliativos e o uso das tecnologias educacionais. Tornou-se evidente que não basta inserir alunos com autismo em ambientes regulares; é necessário reposicionar concepções de ensino, de aprendizagem e de convivência à luz da diferença como valor formativo.

Dentre os principais achados, destaca-se que a ausência de apoio institucional e a desarticulação entre formação inicial e continuada constituem entraves persistentes à construção de práticas inclusivas significativas. Quando não há integração entre o conhecimento teórico, o manejo das tecnologias e a escuta sensível dos sujeitos escolares, o processo pedagógico tende a reduzir a inclusão a um simulacro. As contradições encontradas sugerem que a formação docente ainda opera em modelos que não contemplam a complexidade dos repertórios necessários à diversidade humana.

A presente pesquisa teve como objetivo compreender como as tecnologias educacionais, aliadas à escuta docente e às estratégias formativas críticas, podem favorecer processos de inclusão escolar para alunos com TEA. Para tanto, adotou-se uma abordagem qualitativa, baseada em levantamento bibliográfico, com foco em estudos que discutem práticas pedagógicas, dispositivos assistivos e políticas de formação. O esforço analítico buscou articular conceitos e experiências a partir de uma leitura ética e humanizada da diferença na escola.

Outro aspecto decisivo se refere ao uso das tecnologias — tanto assistivas quanto digitais convencionais — não como soluções prontas, mas como mediações que exigem reflexão ética,

sensibilidade contextual e criatividade pedagógica. A escolha de recursos deve estar alinhada a propósitos inclusivos e articulada ao projeto político-pedagógico da instituição. Caso contrário, os dispositivos correm o risco de reforçar as assimetrias de participação já existentes no cotidiano escolar, camuflando exclusões sob aparente inovação.

Também ficou evidente que a construção de redes colaborativas, envolvendo famílias, terapeutas, gestores e colegas de sala, amplia substancialmente as possibilidades de inclusão efetiva. A educação de alunos com TEA não pode ser encarada como tarefa solitária do professor, mas como responsabilidade coletiva e articulada. A potência dessas redes reside justamente na pluralidade de olhares, que possibilita múltiplas leituras das necessidades e singularidades dos estudantes, mobilizando práticas que escapam da lógica da padronização.

Além disso, o currículo escolar precisa ser repensado com base em princípios de flexibilidade e reconhecimento da diferença. A personalização das trajetórias, quando conduzida de forma ética, pode promover autonomia, pertencimento e expressão subjetiva. Isso exige deslocar o foco dos conteúdos para os vínculos, das metas fechadas para os processos em aberto, das classificações para as narrativas. Os saberes docentes, nesse processo, deixam de ser meros instrumentos de transmissão para se tornarem práticas de invenção e cuidado.

REFERÊNCIAS

ANGELO, F. de M. A tecnologia assistiva no âmbito da educação inclusiva: aproximação com as diretrizes do desenho universal para aprendizagem. 2023. 162 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência e Gestão Educacional) – Universidade Municipal de São Caetano do Sul, São Caetano do Sul, SP, 2023.

BARBOSA, H. F. A. Análise do recurso a novas tecnologias no ensino de autistas, 2008/2009. 94f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Informática – Sistemas Gráficos e Multimédia) – Instituto Superior de Engenharia do Porto, Lisboa (Portugal), 2008/2009.

CRUZ, T. Autismo e inclusão: experiências no ensino regular. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

CUNHA, E. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar – ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

GALVÃO FILHO, T. A. As novas tecnologias na escola e no mundo atual: fator de inclusão social do aluno com necessidades especiais. In: Anais do III Congresso Ibero-Americano de Informática na Educação Especial, Fortaleza, MEC, 2002. Disponível em: <http://www.galvaofilho.net/comunica.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2025.

LEON, V. de. Práticas baseadas em experiência para aplicação do TEACCH nos Transtornos do Espectro do Autismo. São Paulo: Memnon, 2016. Acesso em: 28 out. 2022.

MENEZES, A. R. S. de. Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende? 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/10585>. Acesso em: 05 ago. 2022.

NAZARI, A. C.; NAZARI, G.; GOMES, M. A. Transtorno do espectro autista: discutindo o seu conceito e métodos de abordagem para o trabalho. Prevalência Mundial do Transtorno do Espectro do Autismo: Revisão Sistemática e Metanálise. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017. Acesso em: 06 nov. 2022.

OLIVEIRA, M. da L. dos S. Formação docente e inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: algumas reflexões. 2016. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/1971>. Acesso em: 11 mar. 2022.

ORRÚ, S. E. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

PASSERINO, L. M. Comunicação alternativa, autismo e tecnologia: estudos de caso a partir do Scala. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 217–240.

SMITH, D. D. Introdução à educação especial: ensinar em tempos de inclusão. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 26 out. 2022.