

ENTRE O ACESSO E A INVISIBILIDADE: A INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA E SÍNDROME DE DOWN EM UMA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL

BETWEEN ACCESS AND INVISIBILITY:
THE SCHOOL INCLUSION OF
CHILDREN WITH ASD AND DOWN
SYNDROME IN A MUNICIPAL PUBLIC
SCHOOL

Autor 1 BRENDA LIMA DOS SANTOS
LOPES, BRENDA.LIMASS@GMAIL.COM.

Autor 2 TEREZA CRISTINA PINHEIRO
TEMÓTEO MACÊDO,
TKTEMOTEOM@GMAIL.COM.

Resumo: Este artigo discute a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com síndrome de Down no contexto de uma escola pública municipal, problematizando os processos de invisibilidade e apagamento que atravessam a escolarização desses sujeitos. O objetivo do estudo foi analisar criticamente a distância entre as garantias legais de acesso à educação inclusiva e as práticas efetivamente desenvolvidas no cotidiano escolar. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, documental e de campo, fundamentada em referenciais clássicos e contemporâneos da educação inclusiva, bem como na análise de documentos legais e na observação da realidade de uma escola municipal de Fortaleza-CE. Além disso, considerou-se a experiência de um projeto sobre inclusão desenvolvido pelas autoras com turmas do ensino fundamental. Os resultados evidenciaram que os estudantes com TEA e síndrome de Down, embora matriculados na escola regular, eram frequentemente encaminhados para a sala de atendimento especializado, permanecendo afastados da sala comum e da convivência com seus pares. Observou-se, ainda, que ações pedagógicas voltadas à sensibilização e ao conhecimento sobre deficiência, direitos e inclusão favoreceram mudanças nas percepções dos estudantes, ampliando atitudes de empatia e acolhimento. Conclui-se que a inclusão escolar não se efetiva apenas pela matrícula, mas exige participação, pertencimento, suporte pedagógico e compromisso institucional com a diferença.

Palavras-chave: : inclusão escolar. Transtorno do Espectro Autista. síndrome de Down. escola pública. invisibilidade educacional.

Abstract: This article discusses the school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) and Down syndrome in the context of a municipal public school, problematizing the processes of invisibility and erasure that permeate the schooling of these subjects. The aim of the study was to critically analyze the gap between the legal guarantees of access to inclusive education and the practices effectively developed in everyday school life. Methodologically, this is a qualitative study of a bibliographic, documentary, and field-based nature, grounded in classical and contemporary references on inclusive education, as well as in the analysis of legal documents and the observation of the reality of a municipal school in Fortaleza, Ceará, Brazil. In addition, the study considered the experience of an inclusion project developed by the authors with elementary school classes. The results showed that students with ASD and Down syndrome, although enrolled in regular schooling, were frequently sent to the specialized educational support room, remaining apart from the regular classroom and from interaction with their peers. It was also observed that pedagogical actions aimed at raising awareness and expanding knowledge about disability, rights, and inclusion promoted changes in students' perceptions, fostering attitudes of empathy and acceptance. It is concluded that school inclusion is not achieved through enrollment alone, but requires participation, belonging, pedagogical support, and institutional commitment to difference.

Keywords: school inclusion; Autism Spectrum Disorder; Down syndrome; public school; educational invisibility.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um princípio ético, político e pedagógico fundamental para a efetivação do direito à educação de todos os sujeitos. No plano internacional, esse movimento ganhou maior projeção com a

Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), documento que defendeu a reorganização dos sistemas educacionais para acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas. No contexto brasileiro, essa perspectiva foi fortalecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), pela promulgação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e, posteriormente, pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), documentos que reafirmam o direito ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem dos estudantes público da educação especial na escola comum.

Nessa direção, compreender a inclusão apenas como inserção física do estudante na sala regular constitui uma visão restrita e insuficiente. A inclusão escolar exige transformações mais amplas na cultura institucional, nas práticas pedagógicas, na organização curricular e nas concepções de ensino e aprendizagem. Tal entendimento encontra respaldo em autores centrais da área, como Mantoan (2015), que defende a inclusão como ruptura com a lógica seletiva e homogeneizadora da escola tradicional, e Sassaki (2006), para quem a inclusão deve ser

entendida como processo social voltado à eliminação de barreiras e à construção de uma sociedade para todos. Igualmente relevantes são as contribuições de Vigotski (1997), ao problematizar concepções reducionistas da deficiência e enfatizar o papel das interações sociais, das mediações culturais e das possibilidades de desenvolvimento humano em contextos educativos significativos.

No que se refere especificamente às crianças dentro do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e às crianças com síndrome de Down, a discussão sobre inclusão escolar torna-se ainda mais necessária, uma vez que esses sujeitos historicamente enfrentam barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e institucionais que dificultam sua plena participação nos processos de escolarização. Em relação ao autismo, estudos recentes têm demonstrado que a matrícula na escola regular, por si só, não garante inclusão efetiva. São necessárias práticas pedagógicas planejadas, organização do ambiente escolar, previsibilidade das rotinas, mediações adequadas e formação docente consistente. Nesse sentido, Petersson-Bloom e Holmqvist (2022), em revisão sistemática, evidenciam que estratégias como apoio estruturado, adaptação do espaço, compreensão das necessidades sensoriais e fortalecimento das interações sociais favorecem experiências mais significativas para estudantes autistas. Na mesma direção, White et al. (2023) ressaltam

que a construção de escolas verdadeiramente inclusivas para estudantes autistas depende de uma abordagem sistêmica, que envolva currículo, relações interpessoais, acessibilidade pedagógica e compromisso institucional.

No caso das crianças com síndrome de Down, as pesquisas também vêm demonstrando que a escolarização em classes comuns pode favorecer o desenvolvimento cognitivo, linguístico, social e afetivo, desde que acompanhada de suportes adequados e de altas expectativas pedagógicas. A literatura evidencia que os principais obstáculos não residem unicamente na condição biológica da criança, mas, sobretudo, nas barreiras produzidas pelo próprio sistema educacional. Er-Rida et al. (2024), ao investigarem aspirações parentais em relação à inclusão de crianças com síndrome de Down em escolas regulares, mostram que a participação escolar efetiva depende de contextos educativos responsivos, colaborativos e comprometidos com o desenvolvimento integral. Tal compreensão converge com o debate já estabelecido por Mantoan (2015), ao destacar que a escola inclusiva não se limita à aceitação da diferença, mas requer uma reorganização pedagógica orientada pelo princípio da equidade.

Além das contribuições teóricas e pedagógicas historicamente consolidadas, os debates mais recentes sobre inclusão têm enfatizado a necessidade de articular esse

tema às discussões sobre equidade, formação docente e uso crítico das tecnologias educacionais. O Relatório Global de Monitoramento da Educação da UNESCO (2020) reafirma que a inclusão deve ser entendida como processo contínuo de valorização da diversidade e de enfrentamento das exclusões produzidas nos sistemas de ensino. De modo semelhante, o relatório do UNICEF (2021) evidencia que milhões de crianças com deficiência ainda permanecem invisibilizadas estatisticamente ou submetidas a experiências escolares marcadas pela exclusão, pela baixa participação e por oportunidades reduzidas de aprendizagem. No âmbito da formação de professores, Wittwer et al. (2023) indicam que conhecimentos específicos, autoeficácia docente e atitudes favoráveis à inclusão estão diretamente relacionados à qualidade das experiências escolares vividas por estudantes autistas, o que reforça a necessidade de políticas formativas contínuas e consistentes.

Desse modo, pensar a inclusão educacional de crianças com TEA e síndrome de Down implica reconhecer que a escola inclusiva não se constrói apenas por meio de dispositivos legais, mas sobretudo por práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente, por processos formativos permanentes e por um compromisso efetivo com a dignidade humana e com a justiça social. Assim, este artigo parte do entendimento de que a

inclusão não constitui concessão ou adaptação periférica, mas princípio estruturante de uma educação democrática. Ao focalizar crianças autistas e crianças com síndrome de Down, busca-se contribuir para a reflexão acerca dos desafios e das possibilidades envolvidos na construção de contextos escolares mais acessíveis, acolhedores e comprometidos com a aprendizagem de todos.

2 MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo está ancorado em uma abordagem qualitativa, por compreender que a problemática da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com síndrome de Down não pode ser reduzida a dados numéricos ou a indicadores formais de matrícula, mas exige a análise das práticas, relações, ausências e contradições que se manifestam no cotidiano escolar. Nessa perspectiva, a pesquisa buscou interpretar criticamente os sentidos produzidos em torno da inclusão educacional em uma escola pública municipal, considerando, de um lado, os marcos normativos que asseguram o direito à educação e, de outro, as condições concretas que limitam sua efetivação no espaço escolar.

2.1 Caracterização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa de natureza básica, com abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, documental e de campo,

desenvolvida a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva sobre a inclusão educacional de crianças com TEA e com síndrome de Down na escola pública. A escolha por essa abordagem justifica-se pelo fato de que o objeto investigado envolve fenômenos sociais, pedagógicos e institucionais complexos, que demandam interpretação contextualizada, observação da realidade concreta e análise das tensões existentes entre o que é garantido legalmente e o que efetivamente ocorre no cotidiano escolar.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa possui caráter descritivo e analítico. É descritiva porque busca registrar e explicitar aspectos da dinâmica escolar relacionados à presença, ou à ausência, de estudantes com TEA e síndrome de Down nos espaços comuns de aprendizagem. É analítica porque interpreta criticamente os mecanismos de invisibilidade e apagamento que atravessam o processo de escolarização desses sujeitos, especialmente quando sua matrícula na escola regular não se traduz em participação efetiva na sala de aula comum. Tal apagamento manifesta-se não apenas na carência de recursos materiais e humanos, mas também na ausência de convivência com os pares, na fragilidade das práticas pedagógicas inclusivas, na insuficiência da formação docente e na permanência de lógicas institucionais que deslocam esses estudantes para espaços paralelos.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi constituída por três frentes complementares. A primeira correspondeu à pesquisa bibliográfica, desenvolvida por meio do levantamento, seleção e análise de produções acadêmicas clássicas e contemporâneas sobre educação inclusiva, deficiência, autismo, síndrome de Down, formação docente e políticas públicas educacionais. Conforme Gil (2008), a pesquisa bibliográfica possibilita ao pesquisador entrar em contato com contribuições já sistematizadas sobre determinado tema, favorecendo o aprofundamento teórico do objeto investigado. A segunda frente consistiu em pesquisa documental, com análise de legislações, diretrizes e documentos oficiais que regulamentam o direito à educação inclusiva no Brasil, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2009) e a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015). A terceira frente correspondeu à pesquisa de campo, desenvolvida em uma escola da rede municipal de Fortaleza-CE, a partir da observação do cotidiano escolar e da realização de um projeto pedagógico sobre inclusão conduzido pelas autoras.

A inserção da pesquisa de campo mostrou-se fundamental porque permitiu confrontar o arcabouço teórico e legal com a realidade concreta da escola investigada. Nessa direção, a metodologia adotada aproxima-se também de um relato de experiência com caráter analítico, uma vez que considera o desenvolvimento de um projeto de intervenção pedagógica como fonte de produção de dados e reflexão sobre a realidade escolar observada. Tal escolha metodológica permitiu compreender que a exclusão, no contexto estudado, não se expressa apenas na negação do acesso formal à escola, mas sobretudo em práticas institucionais que produzem invisibilidade mesmo quando a matrícula está assegurada.

2.2 Área de Estudo e Público alvo

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública municipal de Fortaleza, no estado do Ceará, tendo como área de estudo o contexto da educação básica e, mais especificamente, as práticas de inclusão escolar voltadas a estudantes com Transtorno do Espectro Autista e com síndrome de Down. A escolha desse lócus decorreu da experiência direta das autoras com o ambiente escolar e da possibilidade de observar, em situação concreta, como se materializam — ou não — os princípios da educação inclusiva no cotidiano da escola pública.

O público-alvo da pesquisa, em termos analíticos, foi constituído pelos

estudantes com TEA e síndrome de Down matriculados na instituição, pelos alunos das turmas do ensino fundamental que participaram do projeto sobre inclusão desenvolvido pelas autoras e, de modo indireto, pelos profissionais da educação envolvidos nos processos de escolarização desses sujeitos. Tal delimitação decorre do entendimento de que a inclusão escolar não se restringe ao aluno com deficiência, mas envolve toda a comunidade escolar, especialmente os pares com quem esse estudante deveria compartilhar experiências, vivências e processos de aprendizagem.

O recorte empírico da investigação permitiu observar que, embora os estudantes com TEA e síndrome de Down estivessem formalmente vinculados às turmas regulares, sua permanência nos espaços comuns de ensino não se efetivava. Quando compareciam à escola, eram encaminhados para a sala de atendimento especializado, onde realizavam atividades dissociadas daquelas desenvolvidas com a turma regular. Dessa forma, a pesquisa voltou-se não apenas para o acesso à escola, mas principalmente para os modos pelos quais a própria organização escolar produzia distanciamento, silenciamento e apagamento desses sujeitos em relação aos colegas e à vida coletiva da sala de aula.

2.3 Metodologia da pesquisa

O percurso metodológico foi organizado em etapas complementares e interdependentes. Na primeira etapa, realizou-se o levantamento bibliográfico de obras clássicas e recentes que discutem a educação inclusiva em perspectiva histórica, política e pedagógica, bem como estudos voltados especificamente ao TEA, à síndrome de Down e à formação de professores para a inclusão. Nessa fase, buscou-se articular autores basilares da área com produções recentes, a fim de construir um quadro teórico capaz de sustentar a análise crítica da realidade observada.

Na segunda etapa, procedeu-se ao levantamento e à análise de documentos normativos e políticos que regulamentam a educação inclusiva no Brasil. Essa análise documental teve por objetivo identificar os princípios legais que asseguram o direito das crianças com deficiência à escolarização em classes comuns, bem como examinar os limites existentes entre a formulação normativa e sua operacionalização nas escolas públicas. A leitura desses documentos foi orientada por uma perspectiva crítica, buscando evidenciar tensões, lacunas e contradições entre o que é garantido formalmente e o que é concretamente oferecido aos estudantes.

Na terceira etapa, foi realizada a pesquisa de campo, por meio da observação do cotidiano escolar em uma escola municipal

de Fortaleza-CE e da experiência advinda de um projeto pedagógico sobre inclusão promovido pelas autoras junto a turmas do ensino fundamental. A observação da dinâmica institucional permitiu identificar o modo como os estudantes com TEA e síndrome de Down eram atendidos pela escola, especialmente no que se refere à sua circulação pelos espaços escolares, à sua participação — ou ausência de participação — nas salas de aula comuns e às relações estabelecidas, ou não, com seus pares. O projeto desenvolvido, por sua vez, constituiu-se em importante dispositivo de produção de dados, na medida em que possibilitou acompanhar as percepções dos estudantes sobre deficiência, inclusão, direitos e convivência, antes e depois das atividades realizadas.

Na quarta etapa, procedeu-se à análise interpretativa do material obtido a partir do diálogo entre referencial teórico, legislação e realidade empírica observada. Essa análise foi orientada por eixos centrais, tais como: acesso à educação, permanência escolar, participação em sala comum, atendimento educacional especializado, interação entre pares, apoio pedagógico, formação de profissionais e processos de invisibilidade e apagamento. Tais eixos permitiram compreender que a exclusão escolar, no contexto investigado, não se restringe à ausência física da criança na escola, mas se manifesta também quando sua

presença institucional não é acompanhada de reconhecimento, convivência, pertencimento e condições efetivas de aprendizagem.

Desse modo, a metodologia adotada possibilitou analisar criticamente a inclusão educacional para além do plano legal, evidenciando que o simples ingresso de crianças com TEA e síndrome de Down na escola pública não garante, por si só, uma experiência inclusiva. Ao contrário, a observação da realidade investigada mostrou que, quando o atendimento especializado substitui a presença na sala comum, quando não há convivência entre os estudantes e quando a diferença permanece apartada da vida coletiva da escola, a inclusão corre o risco de converter-se em mera formalidade administrativa, produzindo novas formas de exclusão no interior do próprio espaço escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados produzidos no âmbito desta pesquisa evidenciaram que, na escola municipal investigada, localizada em Fortaleza-CE, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com síndrome de Down não se efetiva no interior das salas de aula comuns, apesar de a matrícula desses alunos estar formalmente assegurada. Verificou-se que, quando comparecem à escola, esses estudantes são encaminhados para uma sala de atendimento

especializado, na qual realizam atividades paralelas e dissociadas da dinâmica pedagógica da turma regular. Em razão dessa organização, tais alunos permanecem apartados da convivência cotidiana com seus pares, não participam de forma contínua das experiências coletivas da sala comum e tampouco constroem vínculos escolares significativos com a turma a que, formalmente, pertencem.

Esse resultado revela uma contradição central entre o discurso da inclusão e a prática escolar observada. Embora a legislação brasileira assegure o direito à escolarização na rede regular de ensino, bem como ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) como suporte complementar, a realidade investigada indicou que o atendimento especializado vem sendo utilizado como espaço substitutivo da sala comum, e não como recurso articulado a ela. Tal situação contraria o próprio ordenamento jurídico da educação inclusiva no país, uma vez que a LDB estabelece a educação especial como modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996), ao passo que a legislação mais recente reafirma o AEE como serviço complementar à escolarização, e não como sua substituição (BRASIL, 2015; BRASIL, 2025). Quando o estudante com deficiência permanece afastado do convívio sistemático com os demais colegas, a escola deixa de promover inclusão e

passa a reproduzir formas contemporâneas de segregação, ainda que sob nova roupagem institucional.

A literatura da área tem insistido que inclusão escolar não se resume ao acesso formal nem à presença burocrática do estudante na escola. Para Mantoan (2015), a inclusão exige a transformação da escola comum, de modo que ela se reorganize para acolher a diferença como constitutiva do processo educativo. Nessa perspectiva, manter o aluno matriculado, mas afastado da sala de aula comum, significa preservar a lógica integracionista e seletiva que a educação inclusiva historicamente procura superar. A esse respeito, a autora é enfática ao distinguir inclusão de integração: enquanto esta admite a adaptação parcial do aluno ao sistema, aquela requer a transformação do próprio sistema escolar. Os achados da presente pesquisa demonstram justamente a permanência de uma estrutura integracionista, na qual o estudante com TEA ou com síndrome de Down não é reconhecido como sujeito pleno da turma, mas como alguém a ser retirado do espaço comum para receber um atendimento à parte.

Um dos episódios mais significativos observados durante a pesquisa reforça esse processo de apagamento. Em uma turma de nono ano, alunos considerados típicos desconheciam que havia, entre os matriculados na própria turma, uma estudante

com síndrome de Down que frequentava a escola. O desconhecimento não decorria de desinteresse deliberado dos colegas, mas do fato de que essa aluna jamais estava presente na sala comum em interação com a turma. Em termos pedagógicos e simbólicos, trata-se de um caso emblemático de invisibilização: a estudante existia institucionalmente, constava na turma, frequentava a escola, mas não era reconhecida pelos pares como parte daquele coletivo. Tal dado é especialmente relevante porque evidencia que a exclusão escolar pode ocorrer sem expulsão formal, por meio da supressão da convivência, da participação e do pertencimento.

Esse resultado dialoga com a literatura que destaca a centralidade das relações entre pares na experiência escolar de estudantes com deficiência. Pesquisas sobre participação social em contextos inclusivos indicam que o acesso à convivência cotidiana com os colegas favorece desenvolvimento comunicativo, pertencimento e aprendizagem, ao passo que a separação física ou pedagógica tende a fragilizar vínculos e limitar oportunidades de interação (WANG et al., 2023). No caso específico da síndrome de Down, estudos anteriores já apontavam que o desenvolvimento de competências sociais e redes de pares depende, em larga medida, de oportunidades concretas de participação nos espaços comuns da escola (GURALNICK, 2011a; GURALNICK, 2011b). Mais

recentemente, Caballero et al. (2024) observaram que, mesmo em contextos onde existem unidades ou espaços especializados, os próprios colegas das classes comuns frequentemente demonstram desejo de compartilhar tempos, atividades e espaços com estudantes público da educação especial, o que revela que a segregação nem sempre decorre de rejeição entre pares, mas da própria organização institucional da escola.

No que se refere aos estudantes com TEA, os achados da pesquisa também convergem com estudos recentes que apontam a importância de adaptações pedagógicas e ambientais dentro da sala comum, e não à margem dela. Petersson-Bloom e Holmqvist (2022) evidenciam que a inclusão de estudantes autistas requer previsibilidade de rotinas, apoio estruturado, mediação docente e sensibilidade às necessidades sensoriais e comunicacionais. White et al. (2023), por sua vez, defendem que a construção de escolas inclusivas para estudantes autistas depende de mudanças sistêmicas no currículo, nas práticas pedagógicas, nas interações sociais e na cultura institucional. À luz desses estudos, o afastamento desses alunos da convivência ordinária da turma indica não uma solução pedagógica, mas a renúncia da escola ao desafio de construir práticas inclusivas no espaço em que a escolarização efetivamente acontece: a sala de aula comum.

Outro resultado importante da pesquisa decorreu do projeto sobre inclusão desenvolvido pelas autoras deste trabalho com turmas do ensino fundamental da escola investigada. A realização de ações pedagógicas voltadas ao conhecimento do autismo, da síndrome de Down, das leis, dos direitos e dos deveres relacionados à inclusão permitiu observar mudanças significativas na percepção dos estudantes. À medida que os alunos passaram a ter maior acesso a informações sobre essas condições e sobre os direitos educacionais das pessoas com deficiência, começaram a compreender melhor determinados comportamentos atípicos, a rever interpretações marcadas pelo estranhamento e a buscar formas mais acolhedoras de interação com os colegas. Em vez de reforçar estigmas, o conhecimento promoveu deslocamentos de olhar e favoreceu o surgimento de posturas mais empáticas e atentas à diferença.

Esse achado confirma que a inclusão também é construída no plano da cultura escolar e da formação ética dos sujeitos. O Relatório Global de Monitoramento da Educação da UNESCO (2020) ressalta que a inclusão demanda transformação de valores, práticas e estruturas, de modo que todos os estudantes sejam reconhecidos e valorizados em sua singularidade. Nessa mesma linha, o relatório enfatiza que a exclusão não se manifesta apenas pela negação do acesso, mas

igualmente quando os sistemas educacionais falham em garantir participação significativa e sentimento de pertencimento. Portanto, ao propiciar momentos de reflexão e informação sobre deficiência, direitos e convivência, o projeto desenvolvido na escola produziu um movimento importante de desnaturalização do apagamento, demonstrando que o desconhecimento dos alunos típicos não era imutável, mas resultado de uma cultura escolar que pouco favorecia o encontro entre diferentes.

Os resultados também permitem afirmar que a invisibilidade desses estudantes não decorre apenas da ausência de recursos materiais, mas de uma lógica institucional que dissocia presença física e participação real. Nesse sentido, o problema não é exclusivamente a falta de apoio, materiais ou profissionais preparados, embora esses elementos sejam centrais; trata-se, também, de uma concepção de inclusão esvaziada, na qual o aluno com deficiência é mantido sob responsabilidade de setores especializados, enquanto a sala de aula comum permanece organizada a partir de um ideal de normalidade. Essa dinâmica contribui para o apagamento dos estudantes com TEA e síndrome de Down, pois os retira do campo das relações cotidianas, da construção de amizades, do reconhecimento mútuo e da aprendizagem compartilhada.

Tal constatação encontra respaldo em

estudos recentes sobre formação docente e inclusão. Wittwer et al. (2023) demonstram que conhecimentos específicos sobre autismo, percepção de autoeficácia e atitudes positivas dos professores estão diretamente associados à qualidade das práticas inclusivas. Do mesmo modo, investigações recentes sobre estudantes com síndrome de Down mostram que os processos de socialização e aprendizagem são profundamente influenciados pela relação pedagógica, pelas expectativas docentes e pela disposição da escola em construir suportes efetivos para participação (CARBONE et al., 2023; ER-RIDA et al., 2024). Assim, a ausência de inclusão observada na escola pesquisada não deve ser atribuída aos estudantes, mas às insuficiências das condições institucionais, formativas e pedagógicas disponibilizadas para que a inclusão se concretize.

Desse modo, os resultados desta pesquisa permitem sustentar que, no contexto analisado, a política de inclusão encontra-se parcialmente materializada apenas no nível do acesso formal, mas não no plano da participação efetiva. O que se observou foi uma inclusão nominal, marcada pela matrícula e pela frequência ao espaço escolar, porém atravessada por práticas de segregação interna que impedem a convivência com os pares e comprometem o desenvolvimento do sentimento de pertencimento. Em termos concretos, a escola garante a entrada, mas não

assegura plenamente a presença, a interação e a aprendizagem compartilhada. Essa forma de exclusão silenciosa é particularmente grave porque naturaliza o apagamento no interior da instituição e dificulta a percepção de que o direito à educação está sendo apenas parcialmente cumprido.

Por outro lado, a experiência do projeto de inclusão mostrou que há possibilidades de transformação quando a escola cria condições para o conhecimento, para o diálogo e para a convivência. Ao ampliar a compreensão dos estudantes sobre o TEA, a síndrome de Down e os direitos das pessoas com deficiência, a ação pedagógica favoreceu não apenas a sensibilização, mas o surgimento de iniciativas espontâneas de acolhimento e de busca por formas de incluir os colegas. Esse dado reforça que a inclusão é uma construção coletiva e cotidiana, que depende de trabalho pedagógico intencional, de formação crítica e de uma escola comprometida em romper com o apagamento historicamente imposto aos sujeitos considerados diferentes.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu compreender que a inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com síndrome de Down, no contexto da escola pública investigada, ainda se encontra marcada por profundas

contradições entre o que é assegurado no plano legal e o que se concretiza no cotidiano escolar. Embora o ordenamento jurídico brasileiro garanta o direito à educação inclusiva, à convivência na escola regular e ao Atendimento Educacional Especializado como suporte complementar à escolarização, os resultados da pesquisa evidenciaram que, na prática observada, tais estudantes permanecem submetidos a processos de invisibilidade e apagamento que comprometem sua participação efetiva na vida escolar.

Ao retomar o objetivo central deste artigo, que consistiu em refletir criticamente sobre a inclusão de crianças com TEA e síndrome de Down nas escolas públicas, com ênfase nas formas de exclusão silenciosa produzidas no interior da própria instituição escolar, verifica-se que a investigação alcançou seu propósito ao demonstrar que a matrícula, por si só, não garante inclusão. O estudo revelou que, na realidade analisada, os estudantes público da educação especial, embora formalmente vinculados às turmas regulares, eram conduzidos para espaços apartados da sala de aula comum, realizando atividades paralelas e estabelecendo poucas ou nenhuma relação com seus pares. Tal prática esvazia o sentido da inclusão e reforça uma dinâmica institucional em que a diferença é tolerada administrativamente, mas não

integrada pedagogicamente nem reconhecida socialmente.

Um dos aspectos mais contundentes observados foi o desconhecimento, por parte de estudantes considerados típicos, da existência de uma colega com síndrome de Down matriculada em sua própria turma. Esse dado, longe de constituir um episódio isolado, revelou-se emblemático do processo de apagamento discutido ao longo do trabalho: a estudante frequenta a escola, consta nos registros institucionais, mas não é percebida como integrante real do grupo, justamente porque não compartilha os espaços e experiências coletivas da turma. Nesse sentido, a pesquisa permitiu concluir que a exclusão contemporânea, em muitos casos, não ocorre pela recusa explícita do acesso, mas pela negação da convivência, da visibilidade e do pertencimento.

Ao mesmo tempo, o estudo também evidenciou possibilidades de transformação. O projeto sobre inclusão desenvolvido pelas autoras com turmas do ensino fundamental demonstrou que o acesso à informação, ao debate e à sensibilização sobre deficiência, direitos, legislação e convivência pode produzir mudanças significativas na percepção dos estudantes. À medida que os alunos ampliaram seu conhecimento sobre o autismo, a síndrome de Down e as barreiras enfrentadas por esses sujeitos no espaço escolar, passaram a compreender melhor

determinados comportamentos, a rever olhares estigmatizados e a buscar modos mais acolhedores de interação. Tal resultado reafirma que a inclusão não depende apenas de dispositivos legais ou estruturais, mas também da construção de uma cultura escolar fundada no reconhecimento da diferença, na empatia e na responsabilidade coletiva.

Diante disso, conclui-se que a efetivação da educação inclusiva exige mais do que o cumprimento formal da legislação. Requer investimento em formação docente continuada, reorganização das práticas pedagógicas, articulação entre sala comum e atendimento especializado, disponibilização de recursos materiais e humanos adequados e, sobretudo, compromisso político e ético com a participação plena de todos os estudantes. A inclusão escolar só se realiza, de fato, quando a criança com deficiência deixa de ser vista como responsabilidade exclusiva de setores especializados e passa a ser reconhecida como sujeito pertencente ao coletivo da escola, com direito à convivência, à aprendizagem e ao reconhecimento.

Por fim, este artigo reafirma que discutir a invisibilidade e o apagamento de crianças com TEA e síndrome de Down nas escolas públicas é também denunciar formas naturalizadas de exclusão que persistem sob o discurso da inclusão. Ao evidenciar essas contradições, o estudo pretende contribuir para o fortalecimento de práticas e reflexões

que ultrapassem a lógica da presença meramente burocrática e caminhem em direção a uma educação verdadeiramente inclusiva, democrática e socialmente comprometida. Assim, espera-se que esta reflexão possa colaborar com professores, gestores e pesquisadores na construção de escolas públicas em que o direito de estar se articule, inseparavelmente, ao direito de participar, aprender e pertencer.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

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

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa

com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado e outras providências relacionadas à educação especial inclusiva. Brasília, DF: Presidência da República, 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 19 mar. 2026.

CABALLERO, C. M. et al. A study on the inclusion of students with special educational needs in mainstream centres or classrooms. **Education Sciences**, [S. l.], v. 14, n. 5, art. 452, 2024.

CARBONE, A. et al. The relationship between teachers and pupils with Down syndrome: a qualitative study of teacher narratives in primary school. **Children**, [S. l.], v. 10, n. 3, 2023.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Vozes, 2008.

ER-RIDA, S. et al. Inclusive education: exploring parental aspirations for children with Down syndrome in mainstream schools. **Research in Developmental Disabilities**, [S. l.], v. 147, 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GURALNICK, Michael J. The peer-related social competence of young children with Down syndrome. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, [S. l.], v. 116, n. 4, 2011a.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

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

PETERSSON-BLOOM, Linda; HOLMQVIST, Mona. Strategies in supporting inclusive education for autistic students: a systematic review of qualitative research results. **Autism & Developmental Language Impairments**, [S. l.], v. 7, 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

UNESCO. **The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education.** Paris: UNESCO, 1994.

UNESCO. **Global Education Monitoring Report 2020: inclusion and education – all means all.** Paris: UNESCO, 2020.

UNICEF. **Seen, counted, included: using data to shed light on the well-being of children with disabilities.** New York: UNICEF, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos de defectologia.** In: VIGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V.** Madrid: Visor, 1997.

WANG, Z. et al. Social participation for students with special needs in inclusive classrooms: a systematic literature review. **Frontiers in Education**, [S. l.], 2023.

WHITE, Jessica et al. Creating inclusive schools for autistic students: a scoping review. **Education Sciences**, [S. l.], v. 13, n. 7, 2023.

WITWIER, Jennifer et al. Inclusion of autistic students in schools: knowledge, self-efficacy, and attitudes among teachers. **Frontiers in Education**, [S. l.], 2023.

