

Formação docente e desafios na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista

Queila Melo dos Santos¹

Willianderson Marinho da Silva²

RESUMO

Este artigo analisa a relação entre formação docente e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação básica, a partir de recorte de dissertação defendida em 2025 na Universidad del Sol (UNADES). O estudo fundamenta-se no paradigma da educação inclusiva, articulando contribuições do modelo social da deficiência e da perspectiva sociocultural do desenvolvimento humano. Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza aplicada e caráter descritivo-analítico, realizada em escolas públicas que atendem estudantes com TEA em classes comuns. Os dados foram produzidos por meio de entrevistas semiestruturadas com professores regentes e análise documental, sendo interpretados à luz da análise de conteúdo. Os resultados evidenciam que, embora haja reconhecimento institucional do direito à inclusão, persistem lacunas na formação inicial e continuada dos docentes, bem como limitações estruturais que impactam a efetividade das práticas pedagógicas. Observou-se que estratégias inclusivas são frequentemente construídas a partir de iniciativas individuais, carecendo de maior sistematização e suporte institucional. Conclui-se que a formação docente constitui eixo estruturante para consolidação da inclusão escolar de estudantes com TEA, mas sua eficácia depende de articulação com políticas públicas consistentes, gestão escolar comprometida e cultura institucional colaborativa. O estudo contribui para o debate acadêmico ao evidenciar a necessidade de fortalecimento de processos formativos permanentes e contextualizados, capazes de promover práticas pedagógicas equitativas e fundamentadas teoricamente.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Formação docente; Transtorno do Espectro Autista; Práticas pedagógicas; políticas públicas educacionais.

¹ Mestra em Educação. Professora da Educação Básica

² Doutor em Educação. Professor e pesquisador

ABSTRACT

This article analyzes the relationship between teacher education and the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in basic education, based on a study derived from a master's dissertation defended in 2025 at Universidad del Sol (UNADES). Grounded in the inclusive education paradigm, the study articulates contributions from the social model of disability and the sociocultural theory of human development. It adopts a qualitative, applied, and descriptive-analytical approach, conducted in public schools that enroll students with ASD in mainstream classrooms. Data were collected through semi-structured interviews with classroom teachers and document analysis, and interpreted using content analysis procedures. The findings indicate that although institutional recognition of inclusive education has advanced, significant gaps remain in both initial and continuing teacher education, as well as in structural conditions that directly affect pedagogical practices. Inclusive strategies are frequently developed through individual teacher initiatives, lacking systematic institutional support. The study concludes that teacher education constitutes a structural axis for the consolidation of inclusive schooling for students with ASD; however, its effectiveness depends on the articulation between consistent public policies, committed school leadership, and a collaborative institutional culture. The research contributes to the academic debate by highlighting the need for sustained and context-based professional development processes capable of promoting theoretically grounded and equitable pedagogical practices.

Keywords: Inclusive education; Teacher education; Autism Spectrum Disorder; Pedagogical practices; Educational public policies.

1 INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva como princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas representa uma das mais significativas transformações paradigmáticas no campo da educação nas últimas décadas. Trata-se de um movimento que transcende reformas administrativas ou ajustes metodológicos pontuais, implicando reconfiguração epistemológica, ética e política da própria concepção de escola. A inclusão desloca o eixo da homogeneização para o reconhecimento da diversidade como elemento constitutivo do processo educativo, exigindo revisão profunda das práticas pedagógicas, das estruturas institucionais e da formação docente.

Historicamente, os sistemas educacionais foram organizados sob lógica seletiva e excludente, fundamentada em padrões normativos de desempenho e comportamento. Nesse modelo, estudantes que não se adequavam às expectativas hegemônicas eram segregados ou marginalizados. A emergência do paradigma inclusivo representa ruptura com essa tradição, ao afirmar que a diferença não constitui desvio a ser corrigido, mas expressão legítima da pluralidade humana.

Diante desse cenário, torna-se fundamental investigar como a formação docente tem impactado a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular, considerando tanto as bases teóricas que sustentam a educação inclusiva quanto às condições concretas de sua implementação nas escolas públicas. A centralidade do professor no processo de mediação pedagógica evidencia que a qualidade da inclusão está diretamente relacionada à consistência de sua formação e ao suporte institucional disponível.

Este artigo constitui recorte de dissertação defendida em 2025 na Universidad del Sol (UNADES), cuja investigação empírica analisou, de forma mais ampla, as políticas e práticas relacionadas à inclusão escolar de estudantes com TEA. No presente texto, delimita-se o foco na relação entre formação docente e práticas pedagógicas inclusivas, buscando evidenciar como os processos formativos influenciam a atuação do professor no cotidiano escolar.

O objetivo deste artigo é analisar de que maneira a formação inicial e continuada dos docentes repercute na construção de estratégias pedagógicas voltadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista em classes comuns. Parte-se da hipótese de que a formação docente constitui eixo estruturante da inclusão escolar, mas que sua eficácia depende de articulação com políticas públicas consistentes e condições institucionais adequadas.

Ao delimitar esse recorte, o estudo pretende contribuir para o debate acadêmico sobre educação inclusiva, oferecendo subsídios teóricos e empíricos que possam orientar tanto a formulação de políticas educacionais quanto a organização de programas de formação docente comprometidos com a equidade e a justiça educacional.

Entre os públicos que mais têm tensionado as estruturas escolares contemporâneas encontram-se os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O aumento significativo dos diagnósticos nas últimas décadas, aliado à ampliação do acesso desses

estudantes ao ensino regular, intensificou o debate sobre a capacidade das escolas de responder adequadamente às suas especificidades. O TEA caracteriza-se por alterações persistentes na comunicação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, apresentando ampla variabilidade quanto ao nível de suporte necessário. Essa heterogeneidade impõe desafios pedagógicos que demandam conhecimento técnico, sensibilidade educativa e planejamento estruturado.

No âmbito escolar, estudantes com TEA podem manifestar dificuldades na interação social, resistência a mudanças de rotina, interesses restritos e particularidades sensoriais que impactam diretamente a aprendizagem. Tais características não devem ser interpretadas como incapacidade, mas como expressões de um modo singular de funcionamento cognitivo e relacional. A compreensão dessa singularidade constitui condição essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas efetivas.

Todavia, a realidade evidencia que muitos docentes não se sentem suficientemente preparados para atender às demandas específicas do espectro autista. A formação inicial, em grande parte dos cursos de licenciatura, ainda apresenta abordagem limitada sobre educação especial e inclusão. Em diversos casos, o tema é tratado de forma periférica, desvinculado da prática concreta da sala de aula. Essa lacuna formativa repercute diretamente na insegurança profissional, na dificuldade de adaptação curricular e na interpretação inadequada de comportamentos próprios do espectro.

A formação continuada, por sua vez, embora reconhecida como estratégia fundamental de atualização profissional, nem sempre ocorre de maneira sistemática ou articulada às necessidades reais da escola. Muitas iniciativas apresentam caráter episódico, descontextualizado ou excessivamente teórico, dificultando a transposição para a prática pedagógica cotidiana. Assim, o desafio não reside apenas na oferta de cursos, mas na construção de processos formativos permanentes, reflexivos e colaborativos.

A inclusão de estudantes com TEA, portanto, coloca em evidência a necessidade de repensar o papel da escola e do professor diante da diversidade. Exige-se superação de modelos pedagógicos baseados na padronização e na transmissão homogênea de conteúdos, substituindo-os por abordagens que valorizem mediação, flexibilização e personalização do ensino. Essa transformação não se opera de forma espontânea; depende de políticas públicas consistentes, investimento institucional e compromisso ético com a equidade.

Do ponto de vista epistemológico, a educação inclusiva dialoga com concepções socioculturais do desenvolvimento humano, que enfatizam a aprendizagem como processo mediado pela interação social. Nessa perspectiva, o ambiente escolar desempenha papel decisivo na ampliação das potencialidades dos estudantes. A exclusão, por outro lado, reforça barreiras e limitações socialmente construídas. Assim, a inclusão não é concessão benevolente, mas imperativo ético fundamentado na dignidade humana.

Ao considerar o contexto brasileiro, observa-se que o discurso normativo sobre inclusão se encontra relativamente consolidado. Entretanto, a prática escolar ainda revela contradições entre ideal e realidade. Persistem desafios relacionados à infraestrutura, ao número elevado de alunos por turma, à ausência de profissionais de apoio e à escassez de recursos pedagógicos específicos. Tais fatores impactam diretamente o trabalho docente e a efetivação do direito à aprendizagem dos estudantes com TEA.

Nesse cenário, investigar a relação entre formação docente e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista torna-se relevante não apenas do ponto de vista acadêmico, mas também social e político. Compreender como os professores percebem sua preparação profissional, quais estratégias utilizam e quais dificuldades enfrentam pode contribuir para o aprimoramento das políticas formativas e para o fortalecimento das práticas inclusivas.

A presente pesquisa insere-se nesse debate ao analisar os desafios enfrentados por docentes da educação básica na inclusão de estudantes com TEA em classes regulares. Parte-se do pressuposto de que a formação docente constitui elemento estruturante da inclusão escolar e que lacunas nesse processo repercutem diretamente na qualidade das práticas pedagógicas.

O objetivo central deste estudo é examinar de que maneira a formação inicial e continuada influencia a atuação docente no atendimento a alunos com TEA, identificando obstáculos e potencialidades presentes no contexto investigado. Busca-se, ainda, compreender como os professores articulam teoria e prática diante das demandas do espectro autista e quais estratégias têm sido mobilizadas para promover aprendizagem significativa.

A relevância deste trabalho reside na necessidade de aprofundar a discussão sobre inclusão para além da dimensão normativa, focalizando as condições concretas de

implementação nas escolas públicas. Ao problematizar a formação docente, pretende-se contribuir para o desenvolvimento de políticas educacionais mais efetivas e alinhadas às demandas da diversidade.

Em síntese, a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista desafia a escola contemporânea a reinventar-se. Exige superação de práticas tradicionais, fortalecimento da formação docente e consolidação de cultura institucional comprometida com a equidade. A análise aqui proposta pretende oferecer subsídios teóricos e empíricos para o avanço desse processo, reafirmando a educação inclusiva como projeto ético-político indispensável à construção de uma sociedade democrática.

2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais eixos estruturantes das políticas educacionais orientadas pelos princípios dos direitos humanos. Trata-se de um paradigma que ultrapassa a mera integração escolar e se fundamenta na reconfiguração ética, política e pedagógica do sistema educacional. Conforme argumenta Mantoan (2003), a inclusão não consiste na simples presença física do estudante com deficiência na escola regular, mas na transformação da escola para que ela atenda a todos, sem exceção.

Historicamente, o modelo educacional brasileiro estruturou-se sob bases seletivas e classificatórias. A escola moderna, segundo Saviani (2008), foi organizada para atender a uma lógica meritocrática, na qual o sucesso escolar estava vinculado à adaptação do aluno aos padrões previamente estabelecidos. Nesse modelo, a diferença era tratada como desvio e, frequentemente, encaminhada para espaços segregados. A educação especial, durante muito tempo, funcionou paralelamente ao ensino regular, reforçando a ideia de que determinados sujeitos não pertenciam ao espaço comum da escolarização.

A ruptura com essa perspectiva começa a ganhar força a partir da emergência do modelo social da deficiência, amplamente discutido por Sassaki (1997). Para esse autor, a deficiência não deve ser compreendida exclusivamente como limitação individual, mas como resultado da interação entre impedimentos e barreiras sociais. Assim, o foco da intervenção desloca-se do sujeito para o ambiente. A inclusão passa a exigir a eliminação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, pedagógicas e atitudinais.

Carvalho (2010) complementa essa análise ao afirmar que a escola inclusiva demanda mudança de cultura institucional. Não se trata apenas de adaptar metodologias, mas de rever concepções sobre normalidade, inteligência e aprendizagem. A autora enfatiza que a inclusão implica reconhecer que todos os estudantes aprendem, ainda que de maneiras distintas, e que cabe à escola criar condições para que essas aprendizagens se manifestem.

Do ponto de vista psicológico e pedagógico, as contribuições de Vygotsky (1997) oferecem base sólida para a compreensão da inclusão. Ao defender que o desenvolvimento humano ocorre por meio da interação social e da mediação cultural, o autor demonstra que limitações não são determinantes fixos, mas podem ser superadas ou minimizadas mediante intervenções pedagógicas adequadas. A noção de zona de desenvolvimento proximal evidencia que o potencial de aprendizagem se amplia quando o sujeito é inserido em contextos colaborativos e mediadores.

Essa perspectiva reforça o entendimento de que a exclusão escolar não decorre apenas de características individuais, mas da ausência de mediações adequadas. A escola inclusiva, portanto, precisa organizar-se como espaço de interação significativa, no qual as diferenças sejam consideradas ponto de partida para o planejamento pedagógico.

No campo das políticas públicas, Cury (2002) destaca que a Constituição Federal de 1988 inaugura nova fase no reconhecimento da educação como direito subjetivo público. A partir desse marco, o acesso e a permanência na escola tornam-se dever do Estado, inclusive para estudantes com deficiência. Contudo, como alerta o autor, a efetivação do direito dependem de condições materiais, financiamento adequado e compromisso político.

Kuenzer (2005), ao analisar as reformas educacionais contemporâneas, argumenta que a inclusão precisa ser compreendida dentro de um contexto mais amplo de reorganização do Estado e das políticas sociais. Para a autora, há tensão entre a lógica da equidade e a racionalidade gerencial que orienta parte das políticas educacionais recentes. A busca por eficiência e resultados padronizados pode entrar em conflito com a necessidade de flexibilização curricular exigida pela inclusão.

Apple (2006) também contribui para esse debate ao problematizar o currículo como campo de disputas ideológicas. Segundo o autor, o conhecimento legitimado pela escola não é neutro; ele reflete interesses sociais e culturais dominantes. Nesse sentido, a

construção de um currículo inclusivo implica questionar quais saberes são valorizados e quais sujeitos são reconhecidos como produtores legítimos de conhecimento.

A crítica curricular apresentada por Apple dialoga com a perspectiva inclusiva ao evidenciar que a exclusão não se dá apenas pela ausência física do estudante, mas também pela invisibilidade simbólica de suas experiências e modos de aprender. Assim, a inclusão exige revisão do currículo, das práticas avaliativas e das formas de organização do tempo e do espaço escolar.

Mantoan (2015) enfatiza que a escola inclusiva precisa abandonar a lógica da adaptação individual isolada e adotar o desenho universal para a aprendizagem, no qual as estratégias pedagógicas são planejadas desde o início para contemplar a diversidade. Essa abordagem reduz a necessidade de intervenções posteriores e fortalece a equidade no acesso ao conhecimento.

Sasaki (2010) reforça que a inclusão é processo contínuo e não estado final. Ela envolve transformação progressiva das estruturas sociais e educacionais, exigindo formação docente consistente e participação ativa da comunidade escolar. A mudança de mentalidade constitui elemento central nesse percurso.

No contexto da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, essas bases teóricas tornam-se ainda mais relevantes. A compreensão do desenvolvimento como processo mediado socialmente, conforme Vygotsky (1997), sustenta a necessidade de intervenções pedagógicas estruturadas, previsíveis e interativas. A escola, ao organizar ambientes acessíveis e estratégias diferenciadas, amplia possibilidades de aprendizagem e participação.

Saviani (2008) lembra que a educação é uma prática social intencional. Logo, a inclusão não pode ser tratada como espontaneidade ou improviso. Ela exige planejamento consciente e fundamentado teoricamente. A ausência de fundamentação reduz a inclusão a discurso retórico, desvinculado da prática concreta.

Carvalho (2010) destaca que o professor ocupa posição estratégica nesse processo. A formação docente deve articular fundamentos teóricos sólidos e experiências práticas reflexivas. Sem essa articulação, a inclusão tende a se fragilizar diante das dificuldades cotidianas.

Portanto, os fundamentos teóricos da educação inclusiva articulam múltiplas dimensões: o modelo social da deficiência (Sassaki), a crítica curricular (Apple), a pedagogia histórico-crítica (Saviani), a perspectiva sociocultural do desenvolvimento (Vygotsky), a análise das políticas públicas (Cury e Kuenzer) e a defesa da escola inclusiva como transformação estrutural (Mantoan e Carvalho).

A convergência dessas abordagens evidencia que a inclusão não é política periférica, mas princípio organizador da escola democrática. Ela demanda revisão profunda das práticas pedagógicas, das estruturas institucionais e das concepções de aprendizagem. Mais do que integrar, trata-se de transformar.

Em síntese, os fundamentos teóricos aqui discutidos sustentam a compreensão de que a educação inclusiva é projeto ético-político orientado pela justiça social. Sua consolidação depende de articulação entre legislação, formação docente, organização curricular e mudança cultural. A escola inclusiva, nesse sentido, constitui espaço privilegiado de construção de uma sociedade que reconhece e valoriza a diversidade humana.

3 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E IMPLICAÇÕES EDUCACIONAIS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações persistentes na comunicação e interação social, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. A compreensão contemporânea do espectro resulta de avanços científicos que deslocaram a visão reducionista do autismo como patologia homogênea para uma concepção ampla, marcada por significativa variabilidade funcional e cognitiva.

Historicamente, as primeiras descrições sistemáticas do autismo foram realizadas por Leo Kanner, em 1943, ao identificar um conjunto de características comportamentais em crianças que apresentavam dificuldades acentuadas de interação social e comunicação. Posteriormente, Hans Asperger descreveu quadros com manifestações semelhantes, porém com preservação da linguagem formal e habilidades cognitivas específicas. A evolução das classificações diagnósticas culminou na unificação dessas categorias sob o termo Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo a heterogeneidade das manifestações clínicas.

Contudo, para além da definição clínica, o TEA deve ser compreendido no âmbito educacional como condição que demanda reorganização das práticas pedagógicas. A escola, ao assumir o compromisso com a inclusão, precisa reconhecer que as características do espectro impactam diretamente os processos de ensino e aprendizagem.

Do ponto de vista cognitivo e social, estudantes com TEA podem apresentar dificuldades na compreensão de códigos implícitos da interação social, na reciprocidade comunicativa e na interpretação de expressões faciais ou metáforas linguísticas. Essas particularidades não configuram ausência de capacidade intelectual, mas modo singular de processamento das informações. Conforme destaca Vygotsky (1997), o desenvolvimento humano ocorre por meio da mediação social; portanto, ambientes estruturados e interações intencionais podem ampliar significativamente as possibilidades de aprendizagem.

A perspectiva sociocultural oferece base relevante para compreender que as dificuldades associadas ao TEA não são barreiras intransponíveis, mas desafios que exigem mediações adequadas. A zona de desenvolvimento proximal, conceito central em Vygotsky, indica que o potencial de aprendizagem se expande quando o sujeito recebe apoio estruturado. No caso do TEA, isso implica organização de rotinas previsíveis, uso de recursos visuais e mediação explícita das interações sociais.

Mantoan (2015) argumenta que a inclusão escolar exige deslocamento da lógica adaptativa individual para uma organização pedagógica que contemple a diversidade desde o planejamento inicial. No contexto do TEA, isso significa que as estratégias não devem ser improvisadas apenas quando surge a matrícula de um estudante no espectro, mas incorporadas à cultura escolar como parte do desenho universal para a aprendizagem.

As implicações educacionais do TEA abrangem múltiplas dimensões. No campo da comunicação, muitos estudantes podem apresentar atraso ou peculiaridades na linguagem verbal, além de dificuldades pragmáticas. Estratégias como apoio visual, uso de pictogramas, instruções claras e objetivas e fragmentação de tarefas contribuem para facilitar a compreensão. A previsibilidade das atividades reduz ansiedade e favorece o engajamento.

No âmbito comportamental, comportamentos repetitivos ou resistência a mudanças podem ser interpretados equivocadamente como indisciplina. Sassaki (2010) alerta que atitudes excludentes frequentemente decorrem de desconhecimento das características da deficiência. A formação docente adequada permite compreender que determinadas condutas são formas de autorregulação e não oposição intencional às normas escolares.

Outro aspecto relevante refere-se às habilidades específicas frequentemente associadas ao espectro. Alguns estudantes apresentam memória detalhada, atenção concentrada em temas de interesse ou raciocínio lógico diferenciado. Apple (2006), ao discutir currículo e poder, lembra que a escola tende a valorizar determinados tipos de conhecimento em detrimento de outros. Reconhecer talentos e interesses específicos de estudantes com TEA contribui para romper com visões deficitárias e ampliar possibilidades de participação.

Carvalho (2010) enfatiza que a inclusão exige práticas colaborativas. No caso do TEA, o trabalho articulado entre professores, equipe pedagógica, profissionais de apoio e família é fundamental. A construção de planos educacionais individualizados, quando necessária, deve ser realizada de forma participativa, evitando tanto a superproteção quanto a negligência pedagógica.

Do ponto de vista das políticas públicas, a legislação brasileira assegura o direito à escolarização em classes comuns e prevê oferta de atendimento educacional especializado como complemento e não substituição ao ensino regular. Cury (2002) ressalta que o direito à educação implica garantia de condições para permanência e aprendizagem. Portanto, a inclusão de estudantes com TEA não pode se limitar ao acesso formal; exige suporte pedagógico efetivo.

Kuenzer (2005) adverte que reformas educacionais baseadas em racionalidade produtivista podem tensionar práticas inclusivas. A pressão por resultados padronizados pode desconsiderar tempos diferenciados de aprendizagem. No caso do TEA, respeitar ritmos individuais é condição essencial para evitar fracasso escolar e estigmatização.

A formação docente assume papel estratégico nesse cenário. Professores que compreendem fundamentos teóricos do desenvolvimento humano e características específicas do espectro tendem a desenvolver práticas mais assertivas. Saviani (2008) afirma que a prática educativa deve ser intencional e fundamentada. A inclusão de

estudantes com TEA requer planejamento consciente, avaliação contínua e reflexão crítica sobre os resultados obtidos.

No plano afetivo, a construção de vínculos seguros é elemento central. Estudantes no espectro podem apresentar maior sensibilidade a estímulos sensoriais e mudanças inesperadas. Ambientes acolhedores e relações pedagógicas baseadas na confiança favorecem a aprendizagem e reduzem comportamentos disruptivos.

A escola inclusiva, conforme defendido por Mantoan (2015), não busca normalizar o estudante, mas reconhecer sua singularidade. No caso do TEA, isso implica abandonar expectativas baseadas em comparação homogênea e adotar critérios avaliativos que considerem progressos individuais. Avaliação formativa, registros qualitativos e observação contínua tornam-se instrumentos fundamentais.

Em síntese, as implicações educacionais do Transtorno do Espectro Autista exigem reorganização das práticas pedagógicas, investimento em formação docente e fortalecimento de políticas públicas inclusivas. O desafio não reside na presença do estudante com TEA, mas na capacidade institucional de oferecer mediações adequadas.

A inclusão escolar de estudantes no espectro constitui expressão concreta do compromisso da escola com a justiça social. Ao reconhecer que o desenvolvimento é potencializado em contextos interativos e mediadores, reafirma-se que a diversidade não é obstáculo, mas dimensão constitutiva do processo educativo. A consolidação desse entendimento depende de articulação entre teoria e prática, entre legislação e ação pedagógica, entre conhecimento científico e sensibilidade ética.

4 FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICAS INCLUSIVAS

A consolidação da educação inclusiva no contexto escolar depende, de maneira decisiva, da formação docente. Ainda que o arcabouço jurídico brasileiro assegure o direito à escolarização de estudantes com deficiência em classes comuns, a efetividade desse direito encontra sua materialização concreta na prática pedagógica cotidiana. Nesse sentido, o professor constitui sujeito central na mediação entre princípios normativos e experiências reais de aprendizagem.

A formação docente, entretanto, historicamente foi estruturada sob paradigma disciplinar fragmentado, com ênfase na transmissão de conteúdos específicos e pouca articulação com as demandas da diversidade. Saviani (2008) observa que a formação de

professores no Brasil, em diferentes períodos, esteve fortemente vinculada às necessidades imediatas do sistema educacional, muitas vezes em detrimento de uma base teórica consistente e crítica. Essa fragilidade repercute diretamente na capacidade de enfrentar desafios complexos, como a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

A inclusão de alunos com TEA exige que o professor compreenda não apenas conteúdos curriculares, mas também fundamentos do desenvolvimento humano, princípios da educação inclusiva e estratégias pedagógicas diferenciadas. Conforme argumenta Mantoan (2015), a escola inclusiva demanda profissionais capazes de planejar considerando a diversidade desde o início, e não apenas realizar adaptações pontuais quando surgem dificuldades. Isso implica mudança paradigmática na própria concepção de planejamento pedagógico.

A formação inicial, em grande parte dos cursos de licenciatura, ainda apresenta lacunas significativas no que se refere à educação especial e à inclusão. Muitas vezes, o tema é tratado em disciplinas isoladas, desvinculadas das práticas pedagógicas concretas. Carvalho (2010) destaca que a fragmentação do currículo formativo compromete a construção de uma visão integrada da inclusão, gerando insegurança profissional diante de situações reais de sala de aula.

Essa insegurança tende a se intensificar quando o professor se depara com as especificidades do TEA. As dificuldades relacionadas à comunicação social, à flexibilidade comportamental e à regulação emocional podem ser interpretadas, equivocadamente, como desinteresse ou indisciplina. Sassaki (2010) adverte que atitudes excludentes frequentemente derivam do desconhecimento e da ausência de formação adequada. Assim, investir na qualificação docente constitui condição indispensável para evitar práticas estigmatizantes.

Além da formação inicial, a formação continuada assume papel estratégico. Kuenzer (2005) argumenta que o trabalho docente contemporâneo exige atualização permanente, especialmente diante das transformações sociais e tecnológicas. No campo da inclusão, a formação continuada precisa ser concebida como processo reflexivo e colaborativo, articulado ao cotidiano escolar e às necessidades concretas dos professores.

Não se trata apenas de ofertar cursos ou palestras esporádicas, mas de construir espaços institucionais de estudo, troca de experiências e análise de casos. A prática reflexiva,

nesse contexto, possibilita que o professor problematize suas ações, compreenda limites e potencialidades e desenvolva estratégias mais eficazes. Vygotsky (1997) enfatiza que o desenvolvimento ocorre na interação; analogamente, o desenvolvimento profissional docente também se fortalece em ambientes colaborativos.

Outro elemento central refere-se às condições objetivas de trabalho. Cury (2002) destaca que o direito à educação implica responsabilidade do Estado em garantir recursos adequados. No caso da inclusão de estudantes com TEA, isso inclui presença de profissionais de apoio quando necessário, materiais pedagógicos adaptados e redução de barreiras estruturais. A ausência dessas condições pode gerar sobrecarga e desgaste profissional.

Apple (2006), ao analisar as políticas educacionais sob perspectiva crítica, alerta para o risco de responsabilização individual do professor por problemas estruturais. No contexto da inclusão, é comum que o docente seja visto como único responsável pelo sucesso ou fracasso do processo, desconsiderando-se limitações institucionais. Essa lógica pode produzir sentimento de culpa e desmotivação.

A dimensão emocional do trabalho docente merece atenção específica. A inclusão de estudantes com TEA pode demandar maior planejamento, mediação constante e adaptação de estratégias. Quando o professor não se sente preparado ou apoiado, pode experimentar ansiedade, frustração ou sensação de impotência. A formação precisa contemplar também aspectos relacionados à gestão emocional e ao fortalecimento da identidade profissional.

Mantoan (2015) defende que a construção da escola inclusiva exige mudança cultural profunda. Essa mudança passa necessariamente pela formação docente, mas também pelo comprometimento da gestão escolar. Lideranças pedagógicas que valorizam a inclusão e promovem formação permanente contribuem para consolidar práticas mais equitativas.

A articulação entre teoria e prática constitui eixo estruturante da formação eficaz. Saviani (2008) afirma que a prática educativa precisa estar fundamentada em teoria consistente para evitar improvisações. No contexto do TEA, compreender fundamentos do desenvolvimento, da aprendizagem e da inclusão permite ao professor planejar intervenções mais adequadas e avaliar resultados de forma crítica.

A formação docente voltada à inclusão deve contemplar, entre outros aspectos: compreensão das características do espectro autista; estratégias de organização da rotina; uso de recursos visuais; técnicas de mediação social; adaptação curricular; avaliação formativa; e trabalho colaborativo com família e equipe multidisciplinar. Esses elementos, quando articulados, fortalecem a prática pedagógica e ampliam possibilidades de aprendizagem.

Carvalho (2010) enfatiza que a inclusão não é tarefa individual, mas projeto coletivo. O professor precisa sentir-se parte de uma rede de apoio institucional. A construção de comunidades de aprendizagem dentro da escola favorece a troca de saberes e compartilhamento de responsabilidades.

Em síntese, a formação docente constitui pilar fundamental para a efetivação da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Sem base teórica sólida, reflexão crítica e condições institucionais adequadas, a inclusão corre o risco de permanecer no plano discursivo. Ao investir na qualificação docente, a escola fortalece sua capacidade de responder à diversidade e reafirma seu compromisso com a justiça educacional.

A consolidação de práticas pedagógicas inclusivas depende da articulação entre políticas públicas, cultura escolar e formação continuada. O professor, enquanto mediador do conhecimento, desempenha papel estratégico na construção de ambientes que reconhecem e valorizam as singularidades do espectro autista. Assim, a formação não deve ser concebida como etapa pontual, mas como processo permanente de desenvolvimento profissional e ético.

5 METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como estudo de abordagem qualitativa, de natureza aplicada e com objetivos exploratórios e descritivos. A escolha da abordagem qualitativa fundamenta-se na necessidade de compreender fenômenos complexos relacionados à inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando percepções, experiências e práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto real das escolas.

Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca interpretar significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações e contextos, permitindo análise aprofundada das relações

sociais e institucionais. No caso da inclusão escolar, tal abordagem revela-se adequada por possibilitar compreensão das dinâmicas formativas, das dificuldades enfrentadas pelos docentes e das estratégias mobilizadas no cotidiano pedagógico.

5.1 Delineamento da pesquisa

O estudo configura-se como pesquisa de campo, realizada em escolas da rede pública de ensino que possuem estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista matriculados em classes comuns. A investigação buscou analisar como a formação docente influencia a prática pedagógica inclusiva e quais desafios emergem no processo de escolarização desses estudantes.

Optou-se pelo delineamento descritivo-analítico, uma vez que o objetivo não foi testar hipóteses causais, mas compreender e interpretar fenômenos educacionais em sua complexidade. Conforme Gil (2019), pesquisas descritivas permitem identificar características de determinado grupo ou situação, enquanto a dimensão analítica possibilita problematizar os dados à luz de referenciais teóricos consistentes.

5.2 Contexto e participantes

O campo empírico foi constituído por escolas públicas da educação básica que atendem estudantes com TEA em turmas regulares. Os participantes da pesquisa foram professores regentes que atuam diretamente com esses estudantes, selecionados por critérios de intencionalidade, considerando experiência mínima de um ano com inclusão de alunos no espectro.

A escolha dos participantes seguiu o princípio da amostragem intencional, comum em pesquisas qualitativas, na qual os sujeitos são selecionados em função de sua relevância para o fenômeno investigado. O número de participantes foi definido com base no critério de saturação teórica, isto é, quando as informações coletadas passaram a apresentar recorrência e estabilidade interpretativa.

5.3 Instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e análise documental. As entrevistas permitiram explorar percepções dos docentes acerca de sua formação inicial e continuada, das estratégias utilizadas para inclusão de estudantes com TEA e das dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar.

O roteiro das entrevistas foi elaborado com base nos fundamentos teóricos discutidos nas seções anteriores, contemplando categorias como: concepção de inclusão, compreensão do TEA, adaptação curricular, avaliação, suporte institucional e formação docente.

A análise documental incluiu exame do Projeto Político-Pedagógico das escolas e de documentos institucionais relacionados à formação continuada. Esse procedimento possibilitou confrontar discursos institucionais com práticas relatadas pelos professores.

5.4 Procedimentos de análise

Os dados obtidos foram submetidos à análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011). Esse método permite organizar e interpretar dados qualitativos por meio de categorias temáticas construídas a partir do material empírico e fundamentadas teoricamente.

A análise seguiu três etapas principais:

- a) pré-análise, com organização do material e leitura flutuante;
- b) exploração do material, com definição de categorias e codificação dos dados;
- c) tratamento dos resultados e interpretação, articulando achados empíricos aos referenciais teóricos da pesquisa.

As categorias analíticas foram organizadas em torno de três eixos principais: formação docente, práticas pedagógicas inclusivas e desafios institucionais. Essa organização possibilitou compreender a inter-relação entre formação profissional e efetivação da inclusão.

5.5 Aspectos éticos

A pesquisa respeitou os princípios éticos previstos para estudos com seres humanos. Os participantes foram informados sobre os objetivos da investigação e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Garantiu-se anonimato dos sujeitos e das instituições envolvidas, preservando identidade e confidencialidade das informações.

O estudo observou os princípios de respeito, autonomia, beneficência e justiça, assegurando que a participação fosse voluntária e que os dados fossem utilizados exclusivamente para fins acadêmicos.

5.6 Limitações da pesquisa

Como toda investigação qualitativa, este estudo não tem pretensão de generalização estatística. Seus resultados referem-se ao contexto investigado, embora possam oferecer subsídios para reflexões mais amplas sobre formação docente e inclusão de estudantes com TEA.

Outra limitação refere-se à dependência de relatos dos participantes, que podem estar influenciados por percepções subjetivas. Contudo, a triangulação com análise documental buscou ampliar a consistência interpretativa dos dados.

Em síntese, a metodologia adotada permitiu compreender de maneira aprofundada as relações entre formação docente e práticas inclusivas no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A escolha da abordagem qualitativa mostrou-se adequada para captar nuances e significados que dificilmente seriam apreendidos por métodos exclusivamente quantitativos.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados evidenciou que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas investigadas constitui processo marcado por avanços institucionais, mas também por tensões estruturais que impactam diretamente a prática pedagógica. As entrevistas revelaram percepções ambivalentes dos docentes: de um lado, reconhecimento da importância da inclusão; de outro, sentimento recorrente de insegurança diante das demandas específicas do espectro.

A organização dos dados em categorias analíticas permitiu identificar três eixos centrais de discussão: (1) formação docente e preparo profissional; (2) práticas pedagógicas e estratégias de inclusão; (3) condições institucionais e suporte oferecido pela escola.

6.1 Formação docente: entre lacunas e iniciativas pontuais

Os relatos dos professores indicam que a formação inicial apresentou abordagem limitada sobre educação inclusiva e, especificamente, sobre o TEA. A maioria dos participantes afirmou ter tido contato superficial com o tema durante a graduação, geralmente em disciplinas isoladas e com pouca articulação prática.

Esse achado confirma as análises de Carvalho (2010), ao apontar que a fragmentação curricular na formação inicial compromete a construção de uma visão integrada da

inclusão. A ausência de aprofundamento teórico e metodológico gera insegurança profissional, especialmente quando o docente se depara com situações que exigem intervenções específicas.

Além disso, a percepção de despreparo reforça o argumento de Saviani (2008) de que a prática pedagógica precisa estar ancorada em fundamentos teóricos consistentes. Sem essa base, o professor tende a recorrer ao improviso ou a estratégias empíricas que nem sempre respondem adequadamente às necessidades dos estudantes com TEA.

No que se refere à formação continuada, os docentes relataram participação em cursos e palestras promovidos pela rede de ensino. Contudo, tais iniciativas foram descritas como pontuais e, em alguns casos, excessivamente teóricas. Essa constatação dialoga com a análise de Kuenzer (2005), que ressalta a necessidade de processos formativos permanentes, articulados ao cotidiano escolar e às demandas concretas dos professores.

Apesar das lacunas identificadas, alguns participantes destacaram experiências formativas positivas baseadas na troca entre colegas e na discussão coletiva de casos. Esses espaços colaborativos evidenciam a importância da formação reflexiva, conforme perspectiva sociocultural de Vygotsky (1997), na qual o desenvolvimento profissional ocorre por meio da interação e da construção coletiva de significados.

6.2 Práticas pedagógicas: estratégias, limites e potencialidades

No campo das práticas pedagógicas, observou-se que os docentes buscam adaptar metodologias para atender às especificidades do TEA. Entre as estratégias mencionadas destacam-se: uso de recursos visuais, organização de rotinas estruturadas, fragmentação de tarefas e acompanhamento individualizado.

Tais estratégias estão alinhadas ao que Mantoan (2015) denomina planejamento inclusivo, no qual o professor considera a diversidade desde o início do processo educativo. A previsibilidade da rotina e a clareza nas instruções foram apontadas como fatores que contribuem para reduzir a ansiedade e favorecer o engajamento dos estudantes no espectro.

Entretanto, os relatos também revelaram dificuldades na adaptação curricular e na avaliação. Alguns docentes demonstraram incerteza quanto aos critérios avaliativos mais adequados, evidenciando tensão entre exigências padronizadas da rede de ensino e

necessidade de flexibilização. Esse conflito confirma as críticas de Apple (2006), que aponta a predominância de modelos curriculares e avaliativos normativos que nem sempre contemplam a diversidade.

A análise indica que, embora haja esforço individual dos professores para promover inclusão, a ausência de orientação sistemática e acompanhamento pedagógico limita a consolidação de práticas mais estruturadas. A inclusão, nesse contexto, depende fortemente da iniciativa pessoal do docente, o que pode gerar desigualdade entre turmas e escolas.

6.3 Condições institucionais e suporte escolar

Outro eixo relevante refere-se às condições institucionais. Os docentes relataram carência de profissionais de apoio em tempo integral, número elevado de alunos por turma e escassez de materiais específicos. Essas limitações impactam diretamente a qualidade da mediação pedagógica.

Cury (2002) afirma que o direito à educação implica responsabilidade do Estado em assegurar condições para permanência e aprendizagem. A análise dos dados demonstra que, embora a matrícula esteja garantida, as condições objetivas nem sempre acompanham as exigências da inclusão.

Sasaki (2010) destaca que barreiras atitudinais e estruturais constituem obstáculos centrais à inclusão. Nos relatos analisados, percebe-se que parte das dificuldades não decorre da presença do estudante com TEA, mas da falta de suporte institucional adequado. Essa constatação reforça a ideia de que a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor.

Apesar das limitações, alguns participantes relataram experiências exitosas vinculadas ao apoio da equipe gestora e à construção de cultura escolar mais colaborativa. Escolas que promovem diálogo constante entre professores, coordenação pedagógica e famílias tendem a apresentar práticas inclusivas mais consolidadas. Esse resultado confirma a perspectiva de Mantoan (2015) de que a inclusão depende de transformação institucional ampla e não apenas de iniciativas individuais.

6.4 Síntese interpretativa

A análise dos resultados evidencia que a inclusão de estudantes com TEA nas escolas investigadas encontra-se em processo de construção. Há reconhecimento do direito à

escolarização e esforço pedagógico por parte dos docentes, mas persistem lacunas formativas e estruturais que limitam a efetividade das práticas.

Os dados confirmam que a formação docente constitui elemento central para a consolidação da inclusão, mas não suficiente isoladamente. É necessária articulação entre formação, suporte institucional e políticas públicas consistentes. A responsabilização individual do professor, desarticulada de condições objetivas, tende a fragilizar o processo inclusivo.

À luz do referencial teórico adotado, pode-se afirmar que a inclusão de estudantes com TEA exige reconfiguração da cultura escolar, revisão das práticas curriculares e fortalecimento da formação continuada. A mediação pedagógica qualificada, conforme perspectiva de Vygotsky (1997), amplia o potencial de aprendizagem quando sustentada por planejamento intencional e apoio institucional.

Em síntese, os resultados demonstram que a escola inclusiva está em construção e que sua consolidação depende de compromisso coletivo. A presença do estudante com TEA desafia a instituição a superar modelos homogêneos e a reafirmar o princípio da equidade como fundamento da prática educativa.

7 CONCLUSÃO

O presente artigo, derivado de dissertação defendida em 2025 na Universidad del Sol (UNADES), analisou a relação entre formação docente e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação básica. Ao realizar um recorte analítico da pesquisa original, buscou-se aprofundar a compreensão dos desafios estruturais e pedagógicos que atravessam o processo de escolarização desses estudantes, articulando dados empíricos a um referencial teórico consistente.

Os resultados evidenciam que a inclusão escolar, embora consolidada no plano normativo, ainda enfrenta entraves significativos no plano da prática. A formação inicial docente mostrou-se insuficiente para atender às especificidades do TEA, confirmando a necessidade de revisão curricular nos cursos de licenciatura. A fragmentação da abordagem sobre educação inclusiva compromete a segurança profissional e limita a capacidade de intervenção pedagógica fundamentada.

A formação continuada, embora presente nas redes de ensino investigadas, revelou-se predominantemente episódica e pouco integrada ao cotidiano escolar. A ausência de

processos formativos permanentes e colaborativos fragiliza a consolidação de práticas inclusivas sistemáticas. Tal constatação reforça a necessidade de políticas estruturadas de desenvolvimento profissional docente, articuladas ao projeto pedagógico institucional.

Referente às práticas pedagógicas, observou-se empenho dos professores em adaptar estratégias, organizar rotinas estruturadas e utilizar recursos visuais para favorecer a aprendizagem de estudantes com TEA. Contudo, tais iniciativas permanecem, em grande medida, dependentes do esforço individual do docente, o que evidencia fragilidade institucional. A inclusão, conforme defendido por Mantoan (2015), exige transformação estrutural da escola e não apenas ajustes pontuais.

As condições objetivas de trabalho emergiram como fator determinante para a efetividade da inclusão. A carência de profissionais de apoio, o elevado número de estudantes por turma e a escassez de recursos pedagógicos específicos revelam discrepância entre o direito formal à educação inclusiva e as condições concretas de sua implementação. Como aponta Cury (2002), a garantia do direito à educação implica responsabilidade estatal na oferta de condições adequadas para permanência e aprendizagem.

A análise confirma, ainda, a pertinência do modelo social da deficiência, ao demonstrar que as principais barreiras à inclusão não se encontram nas características do estudante com TEA, mas nas limitações estruturais e formativas do sistema educacional. A deficiência, nesse sentido, manifesta-se na interação com ambientes pouco flexíveis e insuficientemente preparados para acolher a diversidade.

Do ponto de vista científico, este artigo contribui ao evidenciar que a formação docente constitui eixo estruturante para a consolidação da educação inclusiva, mas não opera de forma isolada. Sua eficácia depende da articulação com políticas públicas consistentes, gestão escolar comprometida e cultura institucional colaborativa. A inclusão, portanto, configura-se como processo multidimensional que exige compromisso coletivo.

Ao derivar de investigação empírica robusta realizada em contexto real de escolarização, o estudo amplia o debate sobre a inclusão de estudantes com TEA, oferecendo subsídios para formulação de políticas educacionais mais integradas e fundamentadas teoricamente. A articulação entre teoria e prática, característica central

da dissertação que originou este artigo, reafirma a importância da pesquisa acadêmica como instrumento de transformação social.

Como perspectivas futuras, recomenda-se aprofundamento de estudos que integrem diferentes regiões e contextos educacionais, bem como investigações longitudinais que avaliem impactos da formação docente na trajetória escolar de estudantes com TEA. A ampliação do diálogo entre universidade e escola também se apresenta como estratégia fundamental para o fortalecimento das práticas inclusivas.

Conclui-se que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista constitui expressão concreta do compromisso democrático da escola contemporânea. Mais do que garantir acesso, trata-se de assegurar aprendizagem significativa e participação plena. A consolidação desse projeto depende de investimento contínuo na formação docente e na construção de uma cultura escolar que reconheça a diversidade como princípio estruturante da educação.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Educação e poder. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, p. 245–262, 2002.

FERREIRA, Windyz B. Inclusão escolar: o que é? por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2007.

FERRETTI, Celso João. Trabalho e educação no Brasil: impasses e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios políticos e pedagógicos. Campinas: Autores Associados, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

ORRÚ, Sílvia Ester. Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: construindo uma sociedade para todos. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

UNESCO. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais. Salamanca: UNESCO, 1994.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A formação social da mente. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Fundamentos de defectologia. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.