www.revistaft.com.br

Revista FT | ISSN 1678-0817 | v. 30, n. 164, 2026 | DOI: 10.69849/g75p1w86

Entre direitos e barreiras: formação docente e inclusão de estudantes autistas na educação básica.

Between rights and barriers: teacher training and the inclusion of autistic students in basic education.

Lazara Aparecida Garcia de Souza[1]; Nelci Blasanufo de Souza Cruz[2]; Clotilde Clara da Silva[3]; Clylaine da Guia Silva[4]; Senira Inácio da Silva[5]; Welligton Fernandes da Silva[6]; Andréia de Assunção Rodrigues[7]; Fabiana Aparecida Martins de Castro[8]; Maria de Fátima da Costa Almeida[9]; Angela Maria Camargo[10]; Silvana Ferreira de Morais[11]; Roseli Catarina Alcântara de Campos[12]; Angela Maria das Neves[13]

[1] Pós-Graduação em Linguística e Educação Infantil pela Faculdade de Educação e Letras – UNIG. Docente na rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail: lazaradesouza@hotmail.com

[2] Pós-graduação em Neuropsicopedagogia pela Faculdade São Braz – UNINA (2017). Docente na rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail: nelciblasanufo@gmail.com

[3] Pós-Graduada em Psicopedagogia Institucional pela Faculdade de Pimenta Bueno - FAP. Docente na rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail: clotilde_clara@hotmail.com

[4] Pós em Literatura / Universidade São Braz. Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail: clylaine63@gmail.com

[5] Pós-Graduada em Educação Especial com Ênfase em Libras na Faculdade Pan Amazônica. Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail: senira.silva@edu.mt.gov.br

[6] Mestrado em História no Programa de pós-graduação em ensino de História na Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT). Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso.E-mail:wor-fers@hotmail.com

[7] Pós graduação em Educação Especial no Instituto Cuiabano de Educação. Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso.E-mail: assuandreia@gmail.com

[8] Educação Especial Com Ênfase em Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades. (Unicv - Centro Universitário Cidade Verde. Maringá - Paraná - Brasil). Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso.E-mail:fabianamartins2208fa@gmail.com

[9] Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa. Docente da rede municipal/ Cáceres/Mato Grosso.E-mail: mariaalmeidaf2024@gmail.com

[10] Pós-Graduada em Educação Especial Inclusiva na Faculdade São Brás. Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso.E-mail: angelmcamargo2012@gmail.com

[11] Licenciatura em Pedagogia na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail:silvanademoraisferreira20@gmail.com

[12] Licenciada em Pedagogia na Faculdade Educacional da Lapa (FAEL). Docente da rede municipal/Cáceres/Mato Grosso. E-mail: roseli.alcantara52@gmail.com

[13] Licenciatura em Pedagogia na Fundação Universidade do Tocantins (UNITINS). E-mail: angelamariadasneves57@gmail.com

RESUMO
A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um dos desafios contemporâneos da Educação Básica brasileira, especialmente no que se refere à efetivação do direito à aprendizagem, à participação e à permanência escolar. Embora o ordenamento jurídico brasileiro reconheça a educação inclusiva como direito fundamental, persistem obstáculos relacionados à formação docente, à organização curricular, às condições institucionais e à implementação de práticas pedagógicas que contemplem a diversidade dos estudantes. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo analisar as contribuições da formação continuada de professores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas destinadas aos estudantes com TEA na Educação Básica. A pesquisa fundamenta-se em uma abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, articulando contribuições teóricas de Freire (2021), Tardif (2019), Mantoan (2003; 2015), Ortega (2009) e Gil (2017), além da análise de documentos legais que regulamentam a educação inclusiva no Brasil. A discussão evidencia que a formação continuada não pode ser compreendida como simples atualização técnica, mas como processo permanente de reflexão crítica, construção coletiva de conhecimentos e transformação das práticas escolares. Conclui-se que a efetivação da inclusão exige a articulação entre políticas de formação docente, acessibilidade pedagógica, planejamento colaborativo e condições institucionais adequadas, de modo que o direito à matrícula seja acompanhado de oportunidades reais de participação e aprendizagem.

Palavras-chave: Formação continuada. Educação inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Práticas pedagógicas. Direito à aprendizagem.

ABSTRACT
The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in mainstream schools represents one of the contemporary challenges facing Brazilian Basic Education, particularly regarding the effective realization of the rights to learning, participation, and school retention. Although the Brazilian legal framework recognizes inclusive education as a fundamental right, obstacles persist concerning teacher training, curriculum organization, institutional conditions, and the implementation of pedagogical practices that address student diversity. In this context, the present study aims to analyze the contributions of continuing teacher professional development to the construction of inclusive pedagogical practices for students with ASD in Basic Education. The research adopts a qualitative approach, based on bibliographic and documentary analysis, drawing on the theoretical contributions of Freire (2021), Tardif (2019), Mantoan (2003; 2015), Ortega (2009), and Gil (2017), as well as an examination of legal documents regulating inclusive education in Brazil. The discussion highlights that continuing teacher professional development should not be understood merely as technical updating, but rather as an ongoing process of critical reflection, collective knowledge construction, and transformation of school practices. The study concludes that effective inclusion requires the integration of teacher professional development policies, pedagogical accessibility, collaborative planning, and adequate institutional conditions, ensuring that the right to school enrollment is accompanied by genuine opportunities for participation and learning.

Keywords: Continuing Teacher Professional Development. Inclusive Education. Autism Spectrum Disorder. Pedagogical Practices. Right to Learning.

Introdução

A educação inclusiva constitui uma conquista histórica dos movimentos sociais e das lutas pelo reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, consolidando-se como princípio fundamental das políticas educacionais brasileiras. Entretanto, a

ampliação do acesso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) às escolas regulares não representa, por si só, a efetivação da inclusão. É necessário compreender em que condições esses estudantes permanecem nas instituições escolares, participam das atividades pedagógicas e desenvolvem suas aprendizagens, considerando suas singularidades e as barreiras presentes no ambiente educacional.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seus artigos 205 e 206, a educação como direito de todos e assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola. Essa garantia é reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pela Lei nº 12.764/2012 e pela Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Esses instrumentos normativos representam avanços importantes no reconhecimento dos direitos educacionais, mas sua concretização exige mudanças estruturais, curriculares e pedagógicas.

Nesse cenário, a formação continuada de professores assume relevância por possibilitar a problematização das práticas escolares e a construção de estratégias pedagógicas comprometidas com a diversidade humana. Contudo, sua importância não deve ser interpretada a partir da ideia de que as dificuldades da inclusão decorrem exclusivamente da insuficiência de conhecimentos individuais dos docentes. Tal compreensão desconsidera as condições objetivas de trabalho, a organização dos sistemas educacionais, a disponibilidade de recursos e as responsabilidades do poder público na implementação das políticas inclusivas.

Para Freire (2021), a formação docente pressupõe reflexão crítica sobre a prática, compreendendo o professor como sujeito histórico que produz conhecimentos no exercício da profissão. Essa perspectiva permite reconhecer que a formação continuada deve ultrapassar modelos instrumentais e prescritivos, constituindo-se como espaço de diálogo, investigação e transformação da realidade educacional.

Em consonância com essa compreensão, Tardif (2019) destaca que os saberes docentes são plurais e construídos na articulação entre conhecimentos profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. Assim, os desafios relacionados à inclusão de estudantes com TEA demandam processos formativos que reconheçam os conhecimentos produzidos pelos professores no cotidiano escolar, sem desconsiderar a necessidade de fundamentação científica e apoio institucional.

A discussão também encontra sustentação em Mantoan (2003; 2015), para quem a inclusão escolar exige a transformação das estruturas e concepções pedagógicas que historicamente organizaram a escola a partir de padrões homogêneos de aprendizagem. Nessa perspectiva, não cabe exigir que o estudante se adapte integralmente a uma organização escolar inflexível; é a instituição que deve identificar e enfrentar as barreiras que dificultam sua participação.Diante dessas considerações, estabelece-se a seguinte problemática: de que maneira a formação continuada de professores contribui para a construção de práticas pedagógicas inclusivas que assegurem a participação e a aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Básica?

O objetivo geral consiste em analisar as contribuições da formação continuada docente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas voltadas aos estudantes com TEA. Especificamente, busca-se discutir os fundamentos teóricos e legais da formação continuada na perspectiva inclusiva, identificar os desafios enfrentados pelos professores e compreender as possibilidades de transformação das práticas pedagógicas a partir de processos formativos permanentes.

A relevância desta investigação reside na necessidade de problematizar a distância entre os direitos formalmente assegurados e as condições concretas de sua efetivação no cotidiano escolar. Ao situar a formação continuada como dimensão constitutiva das políticas públicas de inclusão, pretende-se contribuir para o debate sobre a responsabilidade coletiva dos sistemas educacionais na garantia de uma educação pública democrática, acessível e socialmente comprometida.

Percurso metodológico

A investigação caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, orientada pela compreensão crítica das relações entre formação continuada de professores, educação inclusiva e práticas pedagógicas destinadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

A escolha da abordagem qualitativa justifica-se pela necessidade de compreender os significados, as concepções e as contradições presentes nas produções acadêmicas e nos documentos normativos que orientam a inclusão escolar. Diferentemente de uma investigação centrada na mensuração de fenômenos, o estudo busca interpretar as relações entre as políticas educacionais, os processos formativos e as condições de desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Conforme Gil (2017), a pesquisa bibliográfica permite examinar o conhecimento científico produzido sobre determinado problema, possibilitando identificar aproximações teóricas, divergências e lacunas investigativas. Nesse sentido, a revisão bibliográfica contempla contribuições de Freire (2021), Tardif (2019), Mantoan (2003; 2015) e Ortega (2009), articuladas às discussões sobre formação docente, diversidade humana, acessibilidade e inclusão escolar.

A pesquisa documental, por sua vez, concentra-se na análise de dispositivos legais e documentos orientadores das políticas educacionais brasileiras, especialmente a Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei nº 12.764/2012 e a Lei nº 13.146/2015. Esses documentos são examinados com o propósito de identificar as garantias estabelecidas para a escolarização dos estudantes com TEA e as responsabilidades atribuídas aos sistemas de ensino.

A organização da análise desenvolve-se em três eixos temáticos: formação continuada e desenvolvimento profissional docente; políticas públicas e direitos educacionais dos estudantes com TEA; e desafios e possibilidades de construção de práticas pedagógicas inclusivas.

O procedimento analítico consiste na leitura interpretativa e na articulação crítica entre as contribuições teóricas e os documentos normativos, buscando compreender em que medida a formação continuada pode contribuir para a superação das barreiras pedagógicas e institucionais que dificultam a efetivação da inclusão.

Por se tratar de uma investigação bibliográfica e documental, o estudo não envolve entrevistas, observações ou coleta direta de dados com professores e estudantes. Consequentemente, suas conclusões apresentam caráter analítico e interpretativo, não permitindo estabelecer relações causais entre programas específicos de formação continuada e resultados de aprendizagem.

Formação continuada docente e os fundamentos de uma educação inclusiva

A formação continuada de professores constitui uma dimensão fundamental do desenvolvimento profissional docente, especialmente diante das transformações sociais, culturais e educacionais que atravessam a escola contemporânea. Entretanto, compreender sua contribuição para a inclusão escolar exige superar concepções restritas

que a associam exclusivamente à participação em cursos, oficinas ou atividades pontuais de atualização profissional.

A docência constitui uma prática social complexa, historicamente situada e atravessada por diferentes conhecimentos, valores, experiências e condições institucionais. Nessa perspectiva, Tardif (2019) argumenta que os saberes profissionais dos professores não se limitam aos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, mas são construídos e reelaborados ao longo da trajetória profissional, nas relações estabelecidas com os estudantes, os currículos, os colegas e as instituições escolares.

Essa compreensão permite reconhecer que a formação continuada precisa estabelecer relações efetivas com os desafios vivenciados pelos professores, considerando as especificidades das turmas, as condições de trabalho e as necessidades educacionais dos estudantes. No contexto da inclusão de estudantes com TEA, isso implica desenvolver conhecimentos sobre acessibilidade curricular, comunicação, mediação pedagógica, organização de ambientes de aprendizagem e estratégias diversificadas de ensino.

Entretanto, a formação não pode ser reduzida à aquisição de técnicas destinadas a responder a determinadas características diagnósticas. Tal perspectiva corre o risco de transformar o estudante em objeto de intervenção, desconsiderando sua condição de sujeito de direitos, suas experiências e suas possibilidades de participação na vida escolar.

Freire (2021) contribui para esse debate ao compreender a formação docente como processo permanente de reflexão crítica sobre a prática. Sob essa perspectiva, ensinar exige reconhecer a historicidade dos sujeitos, a diversidade dos conhecimentos e a necessidade de problematizar as condições que produzem desigualdades educacionais.

Aplicada à educação inclusiva, essa concepção permite questionar práticas escolares que classificam estudantes a partir de padrões rígidos de desenvolvimento e aprendizagem. A formação continuada passa, assim, a constituir um espaço de análise das concepções pedagógicas que orientam a organização do ensino, possibilitando que os professores identifiquem barreiras e construam alternativas comprometidas com a participação de todos.

Mantoan (2015) aprofunda essa discussão ao defender que a inclusão exige transformações na própria organização escolar. A autora questiona modelos educacionais fundamentados na homogeneização dos estudantes e na expectativa de que

todos aprendam pelos mesmos caminhos, nos mesmos tempos e por meio de estratégias idênticas.

Nesse sentido, a formação continuada deve favorecer a compreensão de que a diversidade não constitui uma dificuldade excepcional a ser administrada, mas uma característica inerente aos processos educativos. Reconhecer essa dimensão implica reorganizar práticas pedagógicas, instrumentos avaliativos, recursos didáticos e relações estabelecidas no cotidiano escolar.

A efetividade desses processos formativos, contudo, depende de condições institucionais que possibilitem aos professores desenvolver o planejamento coletivo, compartilhar experiências e acompanhar os processos de aprendizagem. Sem tempo adequado para estudos, recursos pedagógicos acessíveis e apoio das equipes gestoras, a formação corre o risco de permanecer restrita ao discurso, sem produzir mudanças consistentes nas práticas escolares.

Portanto, a formação continuada precisa ser compreendida como responsabilidade dos sistemas educacionais e como direito profissional dos professores, articulando conhecimentos científicos, experiências docentes e condições objetivas para a construção de uma educação inclusiva.

A inclusão escolar dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista: direitos, políticas públicas e contradições

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Básica brasileira insere-se em um processo histórico de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência e de questionamento das práticas educacionais segregadoras. Esse movimento representa uma mudança significativa na compreensão da função social da escola, que passa a ser convocada a assegurar não apenas o acesso, mas também a participação e a aprendizagem de todos os estudantes.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito social e determina, em seu artigo 208, inciso III, a garantia de atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, especialmente em seus artigos 58 e 59, estabelece disposições relativas à Educação Especial e às responsabilidades dos sistemas de ensino na organização de recursos, serviços e condições pedagógicas adequadas.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) contribuiu para o fortalecimento de uma concepção educacional orientada pelo acesso, pela participação e pela aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular.

No caso específico das pessoas com TEA, a Lei nº 12.764/2012 representa um importante marco jurídico ao instituir a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Seu artigo 1º, § 2º, reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, ampliando a proteção jurídica e reafirmando o direito de acesso à educação.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, fortalece essa proteção ao estabelecer, em seu artigo 27, o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como ao aprendizado ao longo de toda a vida.

Entretanto, a existência de dispositivos legais não assegura automaticamente sua concretização. Entre a formulação das políticas públicas e sua implementação nas instituições escolares, permanecem desafios relacionados à disponibilidade de profissionais, à formação docente, à acessibilidade pedagógica, à organização curricular e ao acompanhamento dos processos de aprendizagem.

Essa contradição evidencia que a inclusão não pode ser avaliada exclusivamente pelo número de matrículas realizadas. A presença física do estudante na escola constitui condição necessária, mas insuficiente para a efetivação do direito à educação.

Mantoan (2003) questiona precisamente essa compreensão limitada da inclusão, ao defender a transformação das práticas e estruturas escolares que produzem processos de exclusão no interior das próprias instituições de ensino.

A contribuição de Ortega (2009), por sua vez, amplia o debate ao problematizar concepções que reduzem o autismo exclusivamente à deficiência e ao déficit. Ao discutir a neurodiversidade, o autor possibilita compreender as diferenças neurológicas também a partir de perspectivas sociais e políticas, reconhecendo a importância das experiências e dos direitos das pessoas autistas.

Isso não significa desconsiderar as necessidades específicas de apoio que determinados estudantes apresentam, mas questionar práticas que transformam o diagnóstico em justificativa para expectativas reduzidas de aprendizagem ou para a exclusão de experiências educativas.

Nesse contexto, o desafio da escola consiste em reconhecer as singularidades dos estudantes com TEA sem reduzi-los a características clínicas generalizadas. As necessidades de comunicação, interação, apoio e aprendizagem são heterogêneas e exigem acompanhamento pedagógico individualizado, sem perder de vista o pertencimento à turma e o direito de participação nas atividades coletivas.

A efetivação das políticas inclusivas exige, portanto, uma articulação entre formação docente, acessibilidade, planejamento pedagógico e responsabilidade institucional, superando a compreensão de que a inclusão depende exclusivamente da iniciativa individual dos professores.

Formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas: desafios e possibilidades

A análise das produções bibliográficas e dos documentos normativos permite identificar que a formação continuada constitui uma condição relevante para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, mas sua efetividade depende da articulação com outras dimensões da organização escolar.

Um dos desafios recorrentes refere-se à distância entre os conhecimentos discutidos nos processos formativos e as situações concretas enfrentadas pelos professores. Quando a formação é organizada exclusivamente por meio de conteúdos teóricos descontextualizados, sem diálogo com as experiências escolares, suas possibilidades de contribuir para a transformação das práticas tornam-se limitadas.

Nesse sentido, a perspectiva freireana da reflexão crítica sobre a prática oferece elementos para compreender a formação como processo coletivo de investigação da realidade educacional. O professor deixa de ocupar a posição de mero receptor de orientações e passa a participar da construção de conhecimentos relacionados aos desafios de sua atuação.

No contexto da escolarização de estudantes com TEA, esse processo deve contemplar a análise das barreiras que dificultam a aprendizagem, a participação e a comunicação, bem como a elaboração de estratégias pedagógicas acessíveis.

Entre essas possibilidades encontram-se o uso de recursos visuais, a organização de rotinas compreensíveis, a flexibilização das formas de apresentação dos conteúdos, a diversificação das estratégias avaliativas e a utilização de recursos de comunicação alternativa e aumentativa quando necessários. Entretanto, tais estratégias não devem ser

aplicadas mecanicamente a todos os estudantes com TEA, pois sua pertinência depende das características individuais, dos objetivos pedagógicos e do contexto escolar.

Outro aspecto fundamental refere-se ao planejamento colaborativo entre professores das classes comuns, profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), equipes gestoras e famílias. A articulação entre esses sujeitos permite ampliar a compreensão das necessidades educacionais e construir respostas pedagógicas que não fragmentem o processo de escolarização.

O AEE, nesse contexto, deve atuar de maneira articulada ao ensino comum, contribuindo para identificar e organizar recursos de acessibilidade e estratégias que favoreçam a participação dos estudantes. Sua função não consiste em substituir a escolarização na classe comum, mas em complementar ou suplementar os processos educativos, conforme as necessidades dos estudantes e as normas aplicáveis.

A participação das famílias também constitui uma dimensão importante, especialmente na construção de vínculos entre escola e comunidade e no compartilhamento de informações que possam contribuir para o acompanhamento educacional. Entretanto, essa participação não pode ser confundida com a transferência às famílias de responsabilidades que pertencem ao poder público e às instituições escolares.

A formação continuada também precisa problematizar as concepções de avaliação presentes nas escolas. Modelos avaliativos padronizados, centrados exclusivamente na comparação entre desempenhos individuais, podem produzir barreiras quando desconsideram diferentes formas de expressão, comunicação e construção de conhecimentos.

Nessa perspectiva, avaliar inclusivamente significa acompanhar os processos de aprendizagem, identificar avanços, reconhecer necessidades de apoio e reorganizar as intervenções pedagógicas, sem reduzir a avaliação à classificação dos estudantes.

É igualmente necessário reconhecer que as condições de trabalho docente influenciam diretamente a implementação dessas propostas. A sobrecarga profissional, a insuficiência de recursos, a ausência de momentos destinados ao planejamento coletivo e a fragilidade das políticas de formação podem limitar as possibilidades de desenvolvimento de práticas inclusivas.

Desse modo, responsabilizar exclusivamente o professor pelas dificuldades da inclusão significa desconsiderar a dimensão estrutural das desigualdades educacionais.

A formação continuada constitui parte de uma política mais ampla, que deve envolver financiamento, gestão democrática, acessibilidade e valorização profissional.

A principal contribuição da formação continuada, portanto, reside na possibilidade de articular conhecimentos científicos, experiências docentes e reflexão crítica, favorecendo a construção de práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes com TEA como sujeitos de direitos e participantes ativos dos processos educativos.

Discussão dos resultados

A análise bibliográfica e documental desenvolvida neste estudo permite identificar três aspectos centrais relacionados à formação continuada e à inclusão de estudantes com TEA na Educação Básica.

O primeiro refere-se à existência de um conjunto significativo de garantias legais que reconhecem o direito à educação inclusiva. A Constituição Federal de 1988, a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.764/2012 e a Lei nº 13.146/2015 estabelecem fundamentos importantes para assegurar o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência. Entretanto, a garantia normativa não elimina as barreiras presentes na organização das instituições escolares.

O segundo aspecto relaciona-se à necessidade de compreender a formação continuada como processo de desenvolvimento profissional e transformação pedagógica. As contribuições de Freire (2021), Tardif (2019) e Mantoan (2015) convergem quanto à importância de reconhecer a complexidade da docência, a construção permanente dos saberes profissionais e a necessidade de reorganizar práticas educativas historicamente fundamentadas na homogeneização dos estudantes.

O terceiro aspecto diz respeito às condições institucionais necessárias à efetivação da inclusão. A literatura examinada indica que a formação docente, isoladamente, não é suficiente para superar obstáculos relacionados à acessibilidade, à organização curricular, à disponibilidade de recursos e à articulação entre os profissionais da escola.

A partir dessas discussões, compreende-se que a inclusão escolar deve ser analisada como um processo político, pedagógico e institucional, e não como uma responsabilidade individual do professor. A formação continuada adquire maior potencial transformador quando integrada a políticas públicas permanentes e acompanhada de condições efetivas para a reorganização das práticas escolares.

Essa compreensão também permite problematizar discursos que atribuem as dificuldades de aprendizagem exclusivamente às características dos estudantes com TEA. Ao deslocar a análise para as barreiras presentes no contexto educacional, torna-se possível reconhecer que as possibilidades de participação e aprendizagem são influenciadas pelas condições pedagógicas e institucionais oferecidas.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, esses resultados devem ser compreendidos como interpretações fundamentadas na literatura e nos documentos analisados, e não como comprovação empírica da eficácia de programas específicos de formação continuada.

Considerações finais

O presente estudo analisou as contribuições da formação continuada de professores para a construção de práticas pedagógicas inclusivas destinadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Básica, considerando os fundamentos teóricos e legais que orientam a educação inclusiva no Brasil.

As discussões evidenciaram que, embora o ordenamento jurídico brasileiro tenha avançado no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, a efetivação desses direitos permanece condicionada à superação de barreiras pedagógicas, institucionais e estruturais. Nesse contexto, a formação continuada constitui uma dimensão importante, mas não suficiente, para a consolidação de práticas escolares comprometidas com a diversidade.

A principal contribuição da pesquisa consiste em problematizar a compreensão instrumental da formação docente, frequentemente associada à aquisição de técnicas destinadas ao atendimento de estudantes com diagnósticos específicos. Em contraposição, defende-se uma concepção formativa fundamentada na reflexão crítica, na construção coletiva de conhecimentos e na transformação das condições de ensino.

A análise também evidencia a necessidade de superar discursos que responsabilizam individualmente os professores pelas dificuldades da inclusão, desconsiderando as responsabilidades dos sistemas educacionais na garantia de recursos, acessibilidade, apoio pedagógico e condições adequadas de trabalho.

Conclui-se que a inclusão escolar não se concretiza apenas pela presença do estudante com TEA na classe comum, mas pela garantia de condições efetivas para que participe, aprenda e desenvolva suas potencialidades. Assim, a formação continuada

deve integrar políticas públicas permanentes, articuladas ao planejamento colaborativo, à valorização docente e à reorganização das práticas curriculares e avaliativas.

Reconhece-se, como limitação do estudo, a ausência de investigação empírica junto aos professores e estudantes, o que indica a necessidade de pesquisas futuras capazes de examinar como os processos formativos se materializam no cotidiano escolar e quais condições favorecem sua contribuição para a aprendizagem dos estudantes com TEA.

Por fim, reafirma-se que construir uma escola inclusiva exige mais do que reconhecer juridicamente a diversidade: pressupõe transformar as relações, as práticas e as estruturas educacionais que historicamente produziram desigualdades no acesso ao conhecimento.

Referências bibliográficas

BRASIL. **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, 1996.

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

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF, 2012.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021. *Conferir edição utilizada.*

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017. *Conferir edição utilizada.*

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** *Conferir os dados da edição de 2015 utilizada no manuscrito.*

ORTEGA, Francisco. **Deficiência, autismo e neurodiversidade**. Ciência & Saúde Coletiva, v. 14, n. 1, p. 67–77, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2019. *Conferir edição utilizada.*