



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR DR. SÉRGIO JACINTHO LEONOR
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ELIVANIA XAVIER ROCHA

**A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA
(TEA) NO SISTEMA REGULAR DE ENSINO**

Arraias/TO
2025

Elivania Xavier Rocha

A inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no sistema regular de ensino

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins/Campus Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra. Marcia Cristina Barreto Fernandes de Abreu

**Arraias/TO
2025**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

R672i Rocha, Elivânia Xavier.

A inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no sistema regular de ensino. / Elivânia Xavier Rocha. – Arraias, TO, 2025.

47 f.

Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Arraias - Curso de Pedagogia, 2025.

Orientadora : Dra. Márcia Cristina Fernandes de Abreu

1. Educação inclusiva. 2. Transtorno do Espectro Autista;. 3. Formação docente. 4. Práticas pedagógicas.. I. Título

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Elivânia Xavier Rocha

A inclusão de crianças com transtorno do espectro autista (TEA) no sistema regular de ensino

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal do Tocantins/Campus Universitário Professor Dr. Sérgio Jacintho Leonor, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Data de aprovação: ____ / ____ / ____

Banca Examinadora

Prof^ª. Dra Márcia Cristina Barreto Fernandes de Abreu, UFT

Prof. Dr. Erasmo Baltazar Valadão, UFT

Prof^ª. Me. Nivia Rodrigues de Queiroz

Aos meus pais, Leonildes e Diosenilha, por todo amor, exemplo e força que me guiaram até aqui. Ao meu esposo, Antônio, companheiro de todas as horas, pelo apoio incondicional e por caminhar ao meu lado com tanto amor e paciência. E ao meu filho, João Lucas, razão do meu sorriso e inspiração diária para nunca desistir dos meus sonhos. Com todo o meu amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Leonildes e Diosenilha, agradeço profundamente por todo o amor, ensinamentos e pela base sólida que construíram em minha vida. Vocês foram minha primeira escola de valores, coragem e fé. Sou grata por cada sacrifício, por cada palavra de incentivo e por nunca desistirem de mim, mesmo nos momentos mais desafiadores.

Ao meu esposo, Antônio, obrigada por ser meu porto seguro e por acreditar em mim mesmo quando eu duvidei. Seu companheirismo, paciência e amor tornaram essa caminhada mais leve e possível. É um privilégio ter você ao meu lado em cada etapa da vida.

Ao meu filho, João Lucas, meu menino! Você é luz que me inspira a ser melhor todos os dias. Seu sorriso me fortalece, sua existência me impulsiona. Cada conquista minha carrega um pedacinho seu, porque tudo o que faço, faço com você no coração.

À Universidade Federal do Tocantins (UFT), sou grata à UFT por ser o espaço que me acolheu, desafiou e permitiu crescer como pessoa e profissional. Esta instituição representa mais do que uma formação acadêmica — ela foi um campo fértil de descobertas, trocas e realizações.

Aos amigos, a vocês que estiveram presentes com palavras de ânimo, escuta atenta e apoio nos momentos difíceis: meu sincero agradecimento. A amizade de vocês foi o alento necessário para seguir em frente com confiança e esperança.

À minha orientadora querida, Prof^a. Dra. Márcia Cristina Barreto Fernandes de Abreu, agradeço imensamente pela orientação generosa, pelo olhar atento e pelas contribuições valiosas ao longo deste percurso. Sua dedicação, respeito e sabedoria foram fundamentais para a construção deste trabalho e para o meu crescimento acadêmico e pessoal.

A todos que fizeram parte desta jornada, meu muito obrigada a cada pessoa que, de alguma forma, contribuiu com palavras, gestos ou ações. Nenhuma caminhada é solitária, e esta vitória também é de vocês. Levo comigo a gratidão por cada apoio recebido, por menor que parecesse — tudo teve seu valor.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo analisar o processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no sistema regular de ensino, com ênfase no Ensino Fundamental I. A investigação partiu da problemática de compreender como o ensino regular tem contribuído para a efetivação da inclusão desses estudantes, considerando os desafios estruturais, pedagógicos e formativos que ainda persistem nas escolas. O estudo baseou-se em uma Revisão Bibliográfica de caráter qualitativo, fundamentada em legislações, políticas públicas e pesquisas acadêmicas publicadas entre 2021 e 2025, que discutem a educação especial e inclusiva. A análise dos dados revelou que, embora haja avanços significativos nas políticas e leis voltadas à inclusão, como a Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), a efetivação dessas normativas ainda enfrenta entraves práticos, principalmente pela falta de preparo dos docentes e pela carência de recursos pedagógicos e estruturais adequados. Os resultados apontam que a inclusão escolar do aluno com TEA requer uma transformação profunda nas práticas educacionais, indo além da simples matrícula, para garantir de fato o acesso, a permanência e a aprendizagem com qualidade. Observou-se que a formação inicial e continuada dos professores é o eixo central da efetividade do processo inclusivo, sendo indispensável que o educador esteja capacitado para lidar com a diversidade e adotar metodologias flexíveis, colaborativas e humanizadas. Ademais, a pesquisa destaca a importância da parceria entre escola e família, bem como da utilização de tecnologias assistivas e adaptações curriculares que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante autista.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Formação Docente; Práticas Pedagógicas; Ensino Fundamental I.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the inclusion process of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the regular education system, with an emphasis on elementary school. The investigation began with the question of how regular education has contributed to the effective inclusion of these students, considering the structural, pedagogical, and formative challenges that still persist in schools. The study was based on a qualitative literature review, grounded in legislation, public policies, and academic research published between 2021 and 2025, which discusses special and inclusive education. Data analysis revealed that, although there have been significant advances in policies and laws aimed at inclusion, such as Law No. 12,764/2012 (Berenice Piana Law) and the Brazilian Inclusion Law (Law No. 13,146/2015), the implementation of these regulations still faces practical obstacles, mainly due to the lack of teacher training and the lack of adequate pedagogical and structural resources. The results indicate that the school inclusion of students with ASD requires a profound transformation in educational practices, going beyond simple enrollment, to truly guarantee access, retention, and quality learning. It was observed that initial and ongoing teacher training is central to the effectiveness of the inclusive process, and that educators must be trained to deal with diversity and adopt flexible, collaborative, and humanized methodologies. Furthermore, the research highlights the importance of partnerships between schools and families, as well as the use of assistive technologies and curricular adaptations that promote the comprehensive development of autistic students.

Key-words: Inclusive Education; Autism Spectrum Disorder; Teacher Training; Pedagogical Practices; Elementary School.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	11
3 INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TEA NO BRASIL: AVANÇOS LEGAIS, DESAFIOS E CAMINHOS HISTÓRICOS PARA A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO.....	24
3.1 Aspectos formativos do docente no âmbito da educação especial e inclusiva.....	27
4 DIMENSÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA.....	30
4.1 A formação docente na educação inclusiva e suas nuances em alunos com TEA.....	31
5 DISCUSSÃO ACERCA DAS PRÁTICAS ESCOLARES INCLUSIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL I (1º AO 5º ANO).....	37
5.1 Benefícios da inclusão escolar para o aluno portador de TEA.....	40
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS.....	46

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva tem sido uma pauta constante no cenário educacional brasileiro, sobretudo diante dos desafios relacionados ao direito de acesso, permanência e aprendizagem de crianças com deficiência no ensino regular. Embora a Constituição Federal de 1988 assegure o direito à educação para todos, ainda persistem desigualdades no tratamento dado aos estudantes público-alvo da Educação Especial (Brasil, 1988). Esse cenário se evidencia pela falta de estrutura física, pedagógica e de formação docente adequada, o que compromete a efetividade da inclusão (Mantoan, 2003; Ropoli et al., 2010; Mantoan e Baptista, 2018).

A escola inclusiva pressupõe um espaço que reconhece as diferenças e promove a equidade no processo de ensino-aprendizagem, garantindo condições para que cada criança possa se desenvolver plenamente em convivência com seus pares (Cunha, 2015). Entretanto, observa-se que, na prática, muitas instituições ainda não conseguem atender às necessidades dos estudantes com deficiência, seja pela ausência de recursos, pela carência de políticas públicas eficazes ou pela insuficiente formação docente para lidar com a diversidade (Neto; Silva; Silva, 2018).

Diante disso, o problema de pesquisa que norteia este trabalho é: de que maneira o ensino regular tem contribuído positivamente para o processo de inclusão escolar do estudante público-alvo da Educação Especial no Ensino Fundamental I? A hipótese levantada é a de que sua efetivação ainda enfrenta obstáculos relacionados à falta de preparo das escolas e dos professores, bem como às barreiras atitudinais enraizadas na sociedade. Porém, a inclusão escolar, quando realizada de forma planejada e comprometida, possibilita não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também social e emocional do aluno com deficiência.

Neste ínterim, o objetivo geral deste estudo é investigar as características do processo de inclusão do estudante público-alvo da Educação Especial no contexto do Ensino Fundamental I. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: analisar o percurso histórico e a legislação da Educação Especial na perspectiva da inclusão escolar; investigar as características da formação de professores no contexto da educação especial e inclusiva; bem como, descrever práticas escolares inclusivas no contexto da escola fundamental I.

A escolha pela temática da inclusão escolar de crianças com deficiência no ensino regular se justifica pela urgência de compreender e transformar as práticas educativas, de modo a garantir a efetividade do direito à educação de todos os cidadãos. A Constituição Federal de

1988, em seu artigo 205, assegura que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade (BRASIL, 1988). No entanto, entre a legislação e a realidade cotidiana das escolas públicas ainda existe um abismo marcado por dificuldades de acesso, permanência e qualidade do ensino.

Dessa forma, refletir sobre a inclusão é, portanto, uma demanda ética e social. Conforme destaca Aranha (2001), a ideia de inclusão fundamenta-se no reconhecimento da diversidade como parte constitutiva da vida em sociedade, de modo que todos os indivíduos tenham acesso às oportunidades, independentemente de suas peculiaridades. Isso implica não apenas inserir crianças com deficiência no espaço escolar, mas garantir que esse ambiente seja efetivamente transformado em um espaço de aprendizagem, acolhimento e respeito às diferenças.

Do ponto de vista pedagógico, investigar a inclusão torna-se essencial porque ela exige novas práticas educativas, currículos adaptados e formação docente adequada. Isso porque a escola inclusiva não pode ser apenas uma ideia utópica, mas precisa se materializar em ações que garantam a aprendizagem de todos os alunos, considerando suas individualidades. Nesse sentido, analisar as práticas pedagógicas voltadas para a inclusão, assim como os desafios enfrentados, contribui para a construção de propostas que aproximem a teoria da prática.

Dessa forma, o trabalho organiza-se em seis seções interligadas que conduzem à compreensão do tema proposto. A primeira seção apresenta a introdução, na qual são expostos a problemática, os objetivos, a justificativa e o referencial teórico inicial que fundamentam a pesquisa. Logo, a segunda aborda os procedimentos metodológicos, detalhando o tipo de pesquisa, os métodos utilizados e as etapas de coleta e análise de dados. Na sequência, a terceira seção trata da inclusão educacional de estudantes com TEA no Brasil, explorando seu percurso histórico, os avanços legais e as políticas públicas voltadas ao atendimento educacional especializado.

Por fim, a quarta seção discute as dimensões da prática docente na educação especial e inclusiva, enfatizando os desafios e as demandas formativas dos professores. A quinta seção analisa as práticas escolares inclusivas no Ensino Fundamental I, destacando as estratégias pedagógicas e os benefícios da inclusão para os alunos com TEA. Por fim, a sexta seção apresenta as considerações finais, retomando os principais resultados, refletindo sobre o alcance dos objetivos propostos e apontando contribuições para a formação docente e para futuras pesquisas na área da educação inclusiva.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tratou-se de uma revisão bibliográfica, que segundo Gil (2019, p.44-5) é desenvolvida em material já publicado”. Este tipo de pesquisa utiliza de fontes bibliográficas ou material elaborado, como livros, periódicos, artigos científicos, livros diversos ou, ainda, textos extraídos da internet. Quanto aos procedimentos, ela configura-se como exploratória e descritiva, exploratória pela finalidade de esclarecimento de ideias, com a finalidade de fornecer uma visão ampla e aproximação a determinado fenômeno.

No que diz respeito à sua abordagem, utilizou-se a qualitativa, uma vez que, este tipo lida com fenômenos, prevendo a análise interpretativa de dados coletados. pesquisa qualitativa visa compreender e interpretar a realidade social de maneira profunda e contextualizada, buscando significados, experiências e percepções dos participantes. Ao contrário da pesquisa quantitativa, que foca na mensuração e análise estatística de dados, a pesquisa qualitativa explora a complexidade dos fenômenos, permitindo uma análise mais rica e detalhada dos processos em estudo (Lakatos; Marconi, 2017).

Para a execução desta pesquisa, foi realizada uma revisão de literatura de obras de diversos autores que abordam a temática da educação inclusiva. As fontes foram localizadas por meio de consultas a bases de dados como Google Acadêmico, SciELO e CAPES, utilizando os seguintes descritores: “educação inclusiva”, “inclusão escolar”, “alunos com transtorno do espectro autista (TEA)”, “formação de professores na educação especial e inclusiva”, “práticas escolares inclusivas” e “ensino fundamental I”, com filtro temporal de 2021 a 2025 publicados nos últimos 05 (cinco) anos. Foram incluídos textos de dos autores: Aranha (2001); Fávero e Barreiros (2004); Mantoan (2006); Roldão (2007); Hoffmann (2009); Ropoli (2010); Luckesi (2011) e; Saviani (2011). Por considerá-los referências importantes e atemporais para os estudos sobre a Educação Especializada e a formação de professores para o atendimento educacional especializado.

Para o levantamento de dados e sistematização de informações, os estudos encontrados foram tabulados e analisados dentro do **Quadro 1**, publicados na língua vernácula, com enfoque nos descritores supracitados e que estivessem disponíveis na íntegra dentro das bases de dados descritas. A inclusão de textos apenas em português, se dá em virtude de existirem publicações neste idioma, suficientes para atender ao período temporal da pesquisa. Neste quadro, encontram-se apresentados os resultados sobre a temática proposta, sendo contemplada por um total de 18 publicações, sendo elas:

Quadro 1 - Sistematização do material estudado para a revisão bibliográfica

Nº	Autores	Ano	Título	Periódicos	Metodologia	Objetivos e principais resultados
01	FREITAS, Sanary Dias de; SOUZA, Pedro Ramon Pinheiro de.	2021	Educação inclusiva de crianças autistas na rede pública de ensino regular	Brazilian Journal of Development	Pesquisa científica aplicada	Investigar a percepção do professor em relação à educação inclusiva do aluno autista da rede pública regular de ensino básico da cidade de Mossoró-RN
02	GIOLO, Aline Machado ; GARCEZ, Livia	2022	A inclusão de crianças autistas no ensino regular	Revisão sistemática	Revista Aletheia	Investigar se a relação das escolas regulares com a inclusão de crianças autistas nesse meio ocorre de forma positiva ou negativa. Outro dado importante foi a falta de preparação dos ensinos regulares frente à inclusão dessas crianças, no sentido de que muitos professores não se sentem aptos para trabalhar com estas.
03	MENES ES, Francília Sousa; SOUSA, Francisca Maria da Cunha de.	2022	Inclusão de alunos autistas no ensino regular: análise sobre as práticas pedagógicas	Revisão bibliográfica	Revista Salaoito	compreender como o docente que atua no ensino regular desenvolve práticas pedagógicas no trabalho de inclusão de alunos autistas.
04	SILVA E SILVA, Jaqueline da Silva e SILVA, WOLTER, Lislei	2022	AS COMPREENSÕES DE PROFESSORES DA	Pesquisa descritiva-exploratória	Periódicos UFPA	Diante dos resultados, concluímos que o processo de inclusão é lento, porém já é discutido nas escolas e existem algumas políticas públicas de

	Rutz; MORAE S, João Carlos Pereira de.		EDUCAÇ ÃO INFANTIL SOBRE O TRABAL HO PEDAGÓ GICO COM CRIANÇA S COM TRANSTO RNO DO ESPECTR O AUTISTA (TEA) NAS ESCOLAS MUNICIP AIS DE EDUCAÇ ÃO INFANTIL DE JAGUARÃ O			acesso, entretanto não de permanência das crianças autistas. E ainda que os sujeitos da pesquisa reconhecem uma falha em sua formação para trabalhar com inclusão.
05	SOARES , Rosângela Teles Carminati.	2022	A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas	Pesquisa descritiva-exploratória	Revista UNIOESTE	Conclui-se que a formação de professores é essencial para as práticas pedagógicas inclusivas dos professores, pois a criança aprende e se desenvolve a partir da qualidade das mediações que recebe, embora outros fatores precisem ser levados em consideração, como a preparação do ambiente escolar, suporte e recursos necessários para os

						professores e alunos, entre outros
06	BOING, Maria Salete	2023	Políticas públicas de formação de professores : a atitude social frente à educação inclusiva como princípio formativo	Pesquisa descritiva-exploratória	Revista UFP	Resultados indicaram que as atitudes sociais dos professores implicados na pesquisa foram favoráveis à inclusão de alunos com deficiência, da mesma forma, os resultados sugerem que a formação continuada na área da educação inclusiva influencia nas atitudes sociais positivas destes professores.
07	FALCÃO, Francisca Thanísia de Freitas	2023	A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS: UMA REVISÃO NARRATIVA	Revisão narrativa	RECIMA	Conclui-se que a formação continuada é essencial para que os professores possam lidar com as especificidades dos estudantes autistas e garantir a sua inclusão escolar. Além disso, é importante que as políticas públicas e os gestores escolares invistam na formação dos professores, a fim de garantir uma educação inclusiva e de qualidade para todos os estudantes.
08	GUIMARÃES, Ueudison Alves et al.,	2023	Reflexões sobre a formação de professores : uma abordagem histórica	Revisão sistemática	RECIMA	Segundo os resultados, os modelos culturais de conteúdo cognitivo, que têm sido usados em áreas específicas de conteúdo e modelos instrucionais são eficazes para o ensino dos professores e preparação para o ensino. Deste modo, esta pesquisa apresenta

						as reflexões sobre a formação de professores mediante revisão de literatura.
09	SEWAL D, Silvana; PORTELA, Ângela Maria Silveira; ROCHA, Margarette Matesco	2023	A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico	Revisão bibliográfica	Quaestio - Revista de Estudos em Educação	Analisar a relação entre a formação de professores e a organização do trabalho pedagógico (OTP) voltado para os alunos com transtorno do espectro autista (TEA) nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas municipais de Francisco Beltrão-PR
10	LIMA, Wollacy Esquerdo et al.	2023	A inclusão escolar de crianças autistas: desafios e perspectivas da prática docente	Revisão bibliográfica	Contemporânea	Os resultados indicam que a inclusão de crianças autistas demanda uma série de adaptações no contexto escolar, como adequação da infraestrutura, formação específica dos professores, práticas pedagógicas personalizadas e currículos ajustados às necessidades individuais dos alunos.
11	SEWAL D, Silvana et al.,	2023	A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico	Pesquisa bibliográfica-descritiva	Quaestio	Após a análise dos questionários respondidos pelos professores que possuem em sua sala de aula alunos com autismo, apresenta os critérios para a seleção dos professores entrevistados. Assim, analisa duas categorias: “formação continuada” e “organização do trabalho pedagógico”.

						Conclui que há uma descontinuidade nas propostas dos cursos de formação continuada com participação de alguns professores
12	AMBRO SIM, Inês; AMBRO SIM, Lucinéia	2024	Autismo na escola pública: desafios e oportunidades	Revisão sistemática	Revista Tópicos	compreender os desafios e os avanços dos alunos autistas inseridos nas escolas regulares
13	GONÇALVES, Luciana Marinho Soares et al.,	2024	A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades	Revisão sistemática	Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE	A meta principal foi identificar as deficiências nos programas de capacitação de professores, analisar práticas de inclusão bem-sucedidas e sugestões táticas para melhorar a formação dos educadores
14	MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; BETONE, Gabriele Aparecida Barbosa; BARCELOS, Kaio da Silva.	2024	Formação de professores para elaboração de PEI de crianças com TEA na Educação Infantil	Pesquisa-ação	Perspectivas em diálogo	Os resultados apontam que a formação ajudou na criação de estratégias para avaliar o repertório da criança, permitindo a elaboração do Plano Educacional Individualizado adequados às necessidades específicas do aluno. Além disso, a formação promoveu a autonomia da professora, capacitando-a a utilizar o protocolo para avaliar outras crianças e definir novos objetivos educacionais
15	MELO,	2024	A formação	Estudo de	Revista Saber	Investigar a formação

	Géssica Pinheiro; SOUZA, Christiane Thatiana Ramos de.		do professor do ensino regular da educação de crianças do público-alvo da educação especial com transtorno do espectro autista (TEA) e as práticas pedagógicas na alfabetização	campo	Incluir	de professores para atuar com o processo de alfabetização de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas séries iniciais do ensino fundamental
16	MILAN, Davi et al.,	2024	Política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e a formação docente	Revisão bibliográfica -documental	Cuadernos de Educación	Embora existam avanços significativos nas políticas públicas para inclusão, a formação docente ainda enfrenta lacunas, especialmente em relação à capacitação prática para adaptar metodologias ao contexto de alunos com necessidades especiais. Identificou-se que a efetividade das políticas inclusivas depende, em grande parte, de programas de formação que desenvolvam competências específicas nos professores, proporcionando ferramentas práticas e teóricas

						icas para o trabalho inclusivo.
17	THEOBALD, Ana Alice de Rezende Fonseca et al.,	2024	A importância da família para a inclusão escolar de alunos autistas	Pesquisa descritiva	Lumen ET virtus	Os resultados revelaram que o envolvimento ativo da família é crucial para entender as necessidades específicas dos alunos, promover ajustes pedagógicos eficazes e oferecer suporte emocional, além de assegurar que as estratégias de inclusão sejam implementadas de maneira consistente.
18	DALENESI, Viviane Teles Vidal; JÚNIOR, Jair Lopes	2025	Formação docente: desafios frente a escolarização dos estudantes com TEA	Revisão bibliográfica	Revista Educação Especial	Ampliar a visibilidade acerca dos conhecimentos que vinculam a formação docente e a atuação com estudantes com diagnóstico de TEA, com ênfase nas dificuldades expressas pelos professores
19	FONSECA, Elson Max Fernandes da.	2025	Práticas pedagógicas para a inclusão de crianças com autismo na educação regular	Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem	Revisão bibliográfica	Analisar práticas pedagógicas que contribuem para a adaptação curricular, uso de tecnologias assistivas e a promoção da autonomia desses alunos
20	GAVIOLLI, Silvana; COUTINHO, Diogenes José Gusmão	2025	A formação docente como fator determinante para a inclusão de alunos com TEA	Revisão bibliográfica	Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE	Analisar o modo como a inclusão escolar somente se concretiza de maneira plena quando o professor é devidamente valorizado, apoiado e

						formado para lidar com a diversidade
21	LAPLEC HADE, Andréa Vieira Siqueira	2025	Educação inclusiva na educação de jovens adultos e idosos: os desafios docentes e as possibilidades formativas	Pesquisa exploratória	Revista UNESP	É imperativo que uma formação continuada direcionada às complexidades da EJA e da Educação Inclusiva seja oferecida aos educadores acrescido do fortalecimento de políticas públicas relacionadas a essa temática visando a efetiva materialidade de recursos e apoios aos docentes e à gestão escolar.
22	LIMA, Fabiana Fátima Corrêa Jordão de.	2025	Educação em tempo integral e currículo escolar: práticas para educação integral	Revisão bibliográfica-documental	Revista Universi	Após essa etapa, foi realizada a aplicação do material com um pedagogo e quatro docentes de uma das escolas participantes da pesquisa. A implementação ocorreu em um encontro formativo presencial em setembro de 2024, promovendo reflexões sobre as práticas pedagógicas. Eles avaliaram o produto e sugeriram melhorias quanto ao layout, contextualização, etapas do desenvolvimento, entre outras, que foram realizadas para seu aprimoramento. Destacou-se, como ponto positivo, a incorporação de

						perguntas no livro, que desperta a curiosidade e incentiva o aprofundamento dos conhecimentos, promovendo um desenvolvimento pedagógico contínuo no cotidiano escolar.
23	OLIVEIRA, Thaise Fátima Silva de; SANTANA, Zionel	2025	A importância da formação continuada para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): resultado de um estudo em uma escola do município de Varginha-MG	Revisão bibliográfica e pesquisa de campo	Cuadernos de Educación y Desarrollo	Analisar como a formação continuada pode promover o desenvolvimento de habilidades no ensino e aprendizagem do aluno com TEA
24	RIBEIRO, Lucinéia da Silva Melo; TURECKI, Lucia Terezinha Zanato	2025	Desafios da atuação docente para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista no ensino regular	Revisão sistemática	Tempo da ciência	Apresentar os resultados de uma discussão mobilizada nas unidades de ensino da rede municipal de Cascavel - PR acerca do Parecer CNE/CP n.º 50, de 5 de dezembro de 2023, homologado pelo Ministério da Educação em dezembro de 2024, o qual estabeleceu Orientações Específicas para o público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com TEA

25	SARAIV A, Erilane Maria Rodrigues	2025	Avaliação da Política de Educação Especial na perspectiva inclusiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Aquiraz-CE	Revisão bibliográfica-documental	Revista UFC	Conclui-se que a política de Educação Especial de Aquiraz tem ampliado de modo significativo os serviços de atendimento especializado para os estudantes com deficiência, necessitando de aprimoramento para atuar de forma intersetorial. Aponta-se a necessidade de investimentos em formações continuadas para todos os educadores, mais práticas e específicas às necessidades enfrentadas no ambiente da escola fomentando a construção de uma educação inclusiva.
26	SILVA, Juliana Teles; PIRES, Andréa de Paula	2025	Os desafios e as possibilidades da inclusão dos alunos com autismo no sistema regular de ensino	Revisão bibliográfica	Revista Aproximação	discutir sobre os desafios e possibilidades que envolvem o processo de inclusão dos alunos com autismo no sistema regular de ensino e as determinações legais que tratam sobre este aluno.
27	SANTOS, Antonio Nacílio Sousa dos et al.,	2025	Educação inclusiva e direito - políticas públicas como responsabilidade do estado para estudantes com	Revisão Sistemática	Revista Aracê	O Estado tem responsabilidade direta na garantia do acesso e permanência desses estudantes, exigindo investimentos contínuos para consolidar uma educação

			transtorno do espectro autista			verdadeiramente inclusiva. A colaboração entre escola, família e profissionais especializados é essencial para promover uma aprendizagem significativa e adaptada às necessidades dos alunos com TEA. No entanto, a inclusão escolar não deve ser apenas um princípio normativo, mas uma prática efetiva que assegure e consolide a valorização da diversidade. Assim, garantir um ambiente educacional acessível e acolhedor é fundamental para a construção de uma sociedade mais inclusiva.
28	WINDE LFERD, Marilene; DARIN, Cristina Silveira	2025	Uma breve análise da lei nº 12.764/2012 no concernent e a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista no sistema regular de ensino	Revisão de literatura	Revista Ibero Americana de Humanidades , Ciências e Educação - REASE	Analisar as legislações específicas para inclusão de crianças com Transtorno do Espectro autista no Sistema Regular de Ensino, assim como investigar a eficácia, a eficiência e a efetividade da Lei nº 12.764/12 no concernente à garantia dos direitos de inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Sistema Regular de Ensino

Fonte: Própria Autora (2025)

A análise dos 28 estudos apresentados no **Quadro 1** evidencia que a inclusão de alunos com TEA no ensino regular tem sido amplamente discutida na literatura recente, revelando tanto avanços quanto desafios persistentes. As pesquisas indicam que a formação adequada dos professores, o uso de práticas pedagógicas inclusivas e o apoio de recursos especializados são elementos fundamentais para a efetivação desse processo.

Além disso, observa-se uma crescente preocupação com a necessidade de políticas públicas eficazes, legislações específicas e a articulação entre escola e família como estratégias essenciais para garantir o direito à educação dos estudantes com TEA. Neste contexto, ao realizar um apanhado geral, dentre os desafios mais recorrentes, destacam-se a falta de preparo docente, a escassez de recursos e a dificuldade de adaptação curricular. Assim sendo, os estudos analisados reforçam a urgência de investimentos contínuos em formação, estrutura e suporte, visando à construção de um ambiente escolar verdadeiramente inclusivo.

3 INCLUSÃO EDUCACIONAL DE ESTUDANTES COM TEA NO BRASIL: AVANÇOS LEGAIS, DESAFIOS E CAMINHOS HISTÓRICOS PARA A EFETIVAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO

É importante mencionar que a inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil, vem avançando consideravelmente nos últimos anos, sobretudo, pela ampliação de normativas legais que asseguram esse direito. Todavia, embora existam marcos legais que forneçam o acesso ao ensino regular, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos. Neste ínterim, a inclusão precisa ser eficaz e não apenas informal, assegurando que estudantes com quaisquer deficiências e, neste caso, o lócus dessa pesquisa, o TEA, tenham acesso a um ensino de qualidade e que seja adaptado às suas especificidades (Santos et al., 2025).

Realizando, portanto, uma trajetória histórica, é importante destacar que a educação especial/inclusiva surge mediante muitas lutas, organizações e legislações que norteiam as pessoas com deficiências e a educação inclusiva, ganha força por meio da Declaração de Salamanca (1994) a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) em 1996 (BRASIL, 1996). Logo, membros da comunidade mundial, reuniram-se na cidade de Salamanca na Espanha e proclamaram a Declaração de Salamanca. Essa declaração fala sobre princípios, práticas e políticas na área de educação inclusiva, sobre a urgência da garantia de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educativas no quadro do sistema regular de educação.

Dito isso, primeiramente, é dever do Estado fornecer a educação para todas as pessoas, incluindo aquelas com deficiência. Assim, a CF/1988 estabelece, no art. 208, inciso III, que “o atendimento educacional especializado está sendo ofertado aos educandos com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Essa determinação reforça a necessidade de adaptação das instituições escolares para proporcionar melhorias educacionais para este público-alvo. Entretanto, ainda há entraves na implementação prática deste modo, sobretudo no que concerne à capacitação de profissionais e à adaptação de espaços escolares para que sejam acessíveis a todos os alunos (BRASIL, 1988).

Sendo importante notar o destaque dado pelo Ministério da Educação (MEC), através das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica que, a inclusão escolar configura-se como uma proposta que “representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos”, porém, encontra ainda

sérias resistências, onde essas se manifestam, necessariamente, controversa a ideia de que todos devem ter acesso garantido à escola comum. Isso porque essas diretrizes apontam que a inclusão escolar é uma proposta que busca proporcionar a igualdade de direitos e oportunidades educacionais para o aluno desde a primeira fase da educação, independente de suas características e/ou necessidades específicas (BRASIL, 2001, p.26).

No que diz respeito às legislações específicas para crianças/pessoas com deficiência, é passível citar a promulgação da Lei nº 12.764/2012 conhecida como Berenice Piana, que estabelece uma política nacional para proteger os direitos das pessoas com TEA, classificando-as legalmente como pessoas com deficiência. Havendo ainda, o direito ao atendimento multidisciplinar, acesso a medicamentos, inserção no mercado de trabalho e, caso haja necessidade, os alunos dos cursos regulares terão direito a acompanhantes especializados. Logo, há ainda a Nota Técnica nº 24, de 21 de março de 2013, que norteia o sistema de ensino na implementação da Lei nº 12.764/2012 e indica os direitos e formas de cumprimento dessa legislação (BRASIL, 2012).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), (BRASIL, 2015) também assegurou e promoveu condições de igualdade e liberdade, buscando a inclusão social e cidadania em todos os níveis de ensino regular público ou privado. Assim, o não cumprimento da lei pode levar a multa e reclusão a gestores que neguem ou dificultem o acesso e vaga dos estudantes. Isso porque, é proibido cobrar valores adicionais em mensalidades, além do que, possuem direito a um profissional de apoio para acompanhá-los quando necessário. De tal modo, a LBI proporciona a igualdade de condições e cidadania de pessoas com deficiência, visando a inclusão social e, neste caso, a escolar, ofertando o AEE e outros serviços que atendam estudantes do ensino regular (Lima, 2025).

Dando sequência, a Política Nacional de Educação Especial da Educação Inclusiva (PNEEE) também representou um avanço considerável ao regulamentar a inclusão de estudantes com deficiência no Brasil. Este documento prevê que “sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades de superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica”, para atender às necessidades (BRASIL, 2008).

Em seguida, o decreto nº 6.571, de 18 de setembro de 2008, instituindo o AEE na Educação Básica, onde esse atendimento deve constar no Plano Político Pedagógico (PPP), prevendo sua organização para um funcionamento eficaz, criado para alunos da educação inclusiva matriculados na escola regular, sendo dever da instituição promovê-la, entretanto, é

uma decisão dos pais juntamente a seus filhos, decidirem se irão ser matriculados no AEE, ou não (BRASIL, 2008).

Posteriormente, criou-se o Plano Nacional de Educação (PNE), foi criado no ano de 2014, aprovado pela Lei nº 13.005/14, encontrando-se em vigor até 2024, uma vez que, o plano contém 20 (vinte) metas para serem realizadas em um período de dez anos. Sua finalidade é a garantia de acesso à educação básica de qualidade para todos e o PNE para a educação inclusiva garante o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino e garantindo um sistema educacional inclusivo e de qualidade (BRASIL, 2014).

Além disso, encontra-se vigente o Estatuto da Pessoa com Deficiência, instituído pela LBI, estabelecendo diretrizes primordiais para a inclusão educacional. Conforme o art. 28, o poder público deve assegurar o aperfeiçoamento de sistemas educacionais, visando garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e ferramentas de acessibilidade que excluam as barreiras e favoreçam a inclusão plena. Todavia, a implementação desse direito esbarra em dificuldades como a falta de materiais adaptados e a escassez de profissionais qualificados para trabalhar no AEE (BRASIL, 2015).

Neste ínterim, a legislação nacional mais recente que trata especificamente sobre o TEA, configura-se como a Lei nº 13.861/2019, especificando diretrizes para a promoção da inclusão e garantia dos direitos da pessoa com TEA no Brasil, favorecendo para avanços significativos em necessidades das pessoas com TEA. A presente legislação trata de pontos específicos como: definição do TEA, reforço dos direitos e garantias das pessoas com TEA, políticas públicas específicas, AEE, importância da acessibilidade e apoio e prioridade do atendimento preferencial (BRASIL, 1988; BRASIL, 1994; BRASIL, 1996; BRASIL, 2015; BRASIL, 2019).

A educação inclusiva avançou consideravelmente em decorrência das lutas e modificações ocorridas nos últimos anos, tendo como embasamentos os decretos e legislações suplementares que estimularam as políticas públicas em nível nacional, garantindo a política de inclusão, acessibilidade e as garantias para as pessoas que apresentam alguma deficiência, neste caso, o TEA. Considera-se que os avanços contribuíram para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos alunos com TEA, partindo da capacitação de educadores, implementação de tecnologias assistivas, ambientes escolares inclusivos e apoio multidisciplinar (Castro, Melo e Santos, 2024).

3.1 Aspectos formativos do docente no âmbito da educação especial e inclusiva

Na visão de Montoan (2006), a formação de professores especializados teve início entre os anos de 1950 e 1960, quando o Brasil passou a desenvolver escolas e turmas especializadas para a educação de estudantes com deficiência com a finalidade de prepará-los para uma posterior integração em escolas e turmas regulares após um período de normalização. Em maneira histórica, considera-se que a convivência em ambientes educacionais só torna-se possível caso as deficiências fossem separadas para que o aluno adeque-se ao modo como a escola encontra-se configurada.

Silva (2023) corrobora ainda que para trabalhar com o estudante com deficiência, o docente deve estar preparado para garantir o conhecimento pleno sobre a deficiência, treinamento categórico e as estratégias necessárias para diminuir as manifestações, tornando o mais próximo possível do estudante tido como normal. Após um tempo de ensino segregado, essa abordagem educacional de integração, demonstrou-se ineficaz após pouco mais de 20 (vinte) décadas de funcionamento diante da impossibilidade de normalização destes estudantes.

Gatti (2008) destaca que a formação continuada de professores vem sendo um método fundamental para a garantia de uma educação de qualidade, necessariamente na perspectiva da modalidade Educação Especial. Na visão do autor, a formação continuada contempla a atualização e o aperfeiçoamento de saberes docentes que na atualidade, atendem às necessidades da prática pedagógica. Entretanto, no caso específico da modalidade Educação Especial, essa formação possui uma função primordial, tendo em vista que, os docentes necessitam estarem qualificados para lidar com as especificidades dos estudantes com deficiência, transtornos de desenvolvimentos e altas habilidades ou superdotação.

Diante das mudanças sociais e educacionais por esse novo ambiente educacional que é a educação inclusiva, os docentes devem realizar um trabalho mais crítico e transformador, onde refletir na formação do professor leva até uma resposta, e como o docente é um componente básico, ele não pode evitar essas mudanças. Montoan (2006, p.25) destaca que “para todos os níveis dos cursos de formação de professores, devem sofrer modificações em seus currículos de modo que os futuros docentes aprendam práticas de ensino adequadas às diferenças”.

Gavioli e Coutinho (2025) complementa ainda essa visão, ao destacar que a inclusão não se limita apenas ao âmbito escolar, mas também, reforça a importância da formação de professores, tendo em vista que, os docentes recebem formação contínua com enfoque em práticas pedagógicas inclusivas, no intuito de proporcionar um ensino que contemple as

peculiaridades de todos os estudantes. Ela destaca que o sucesso da inclusão escolar depende de um conjunto entre docentes e escola, para garantir uma educação para todos. Nesse sentido, concordam que a inclusão escolar é um meio para transformar a educação e a sociedade como um todo, afinal, a verdadeira inclusão só acontece quando a escola se adapta às necessidades dos seus estudantes acompanhado de um reforço contínuo por parte das políticas públicas e dos docentes.

Roldão (2007) reforça ainda a necessidade de uma formação que permita aos docentes, compreenderem e aplicarem metodologias assistivas e inclusivas no ensino regular, de tal forma, a atender a diversidade dos seus estudantes. Portanto, para a autora, a formação continuada docente deve contemplar tanto aspectos teóricos sobre as variadas deficiências e transtornos como é o TEA, quanto das metodologias práticas do ensino que reforcem a inclusão dos estudantes com Necessidades Específicas Educacionais (NEE) dentro da comunidade escolar.

Quanto à formação dos docentes, essa encontra-se dividida em dois grupos: docentes qualificados que estão em salas regulares para atender estudantes com deficiência e docentes especializados, os quais devem se dedicar ao AEE. Em um primeiro momento, a formação será ministrada com a inserção de conteúdos sobre educação inclusiva na formação inicial e em um segundo momento, o art. 18 destaca em seu inciso 3º que os professores especializados em educação inclusiva devem comprovar formação em cursos de licenciatura e a complementação de estudos ou pós-graduação em áreas da educação especial (Freitas; Souza, 2021).

Entretanto, existem desafios persistentes dentro da formação inicial de professores, pois não há uma oferta e/ou preparação robusta existente no trabalho com estudantes com NEE. Pois, apesar do aumento de programas de formação direcionados para a inclusão escolar, muitos docentes ainda relatam dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas. Afinal, existe a falta de habilidades específicas, especialmente em áreas como a educação física, onde professores enfrentam barreiras para adequar as atividades a alunos com deficiência auditiva, por exemplo (Freitas; Souza, 2021).

Logo, esses desafios refletem a necessidade de uma formação que considere as particularidades de cada área de ensino e permita ao professor, aplicar uma pedagogia inclusiva em seu cenário específico (Milan et al., 2024). Em razão disso, cabe destacar que há a necessidade de uma formação direcionada para a inclusão, a qual requer não apenas o domínio de metodologias assistivas, mas também, uma sensibilização social que envolva a compreensão e o respeito às diferenças individuais dos estudantes. Essa sensibilização é primordial para que

o docente se torne um agente ativo na promoção de um cenário escolar inclusivo, capaz de analisar e atender às peculiaridades dos alunos com NEE.

Neste sentido, é importante um olhar interdisciplinar na formação docente voltada para a inclusão, integrando elementos da psicologia educacional, pedagogia e assistência social. Gavioli e Coutinho (2025) corroboram ainda que o envolvimento de várias áreas do conhecimento, enriquece a formação do docente, proporcionando-lhe uma compreensão mais ampla das necessidades de seus alunos. Posteriormente, o fortalecimento da formação docente para a inclusão depende, em grande medida, de políticas públicas que favoreçam programas de capacitação continuada e estimulem a pesquisa e a inovação pedagógica.

4 DIMENSÕES DA PRÁTICA DOCENTE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSIVA

Historicamente, a Educação Especial foi colocada à margem das políticas públicas de formação docente, tanto nas iniciativas de governo quanto nas de Estado. Essa negligência evidencia uma concepção excludente de escola, que tradicionalmente se constituiu como um espaço voltado apenas para aqueles que se enquadram em padrões considerados "normais". Nesse contexto, pessoas com deficiência foram, ao longo do tempo, alvo de olhares marcados por estigmas de incapacidade e anormalidade, o que serviu de justificativa para sua exclusão dos processos educacionais e sociais. A escola, portanto, reforçou práticas discriminatórias, sustentadas por uma estrutura que privilegiava a homogeneidade em detrimento da diversidade (Freitas; Souza, 2021).

Todavia, apesar desse cenário excludente, nas últimas décadas tem-se observado um movimento de transformação impulsionado por mudanças nas demandas sociais e pela luta por uma educação inclusiva. A presença de alunos com diferentes tempos e modos de aprendizagem, distintas crenças, raças, cores e outras características que rompem com o padrão normativo tem pressionado o sistema educacional a repensar suas práticas. Como resultado, as políticas de formação docente no Brasil têm, gradualmente, incorporado princípios da inclusão, reconhecendo a necessidade de preparar os professores para trabalhar em contextos diversos e trazendo um novo paradigma educacional, mais aberto à pluralidade e ao respeito às diferenças (Gonçalves et al., 2024).

Desse modo, a formação de professores para a educação inclusiva, especialmente no que se refere ao TEA, tem se consolidado como uma temática central nas discussões sobre políticas educacionais. Gavioli e Coutinho (2025) defendem que essa formação deve ir além da simples transmissão de conteúdos teóricos, sendo fundamental o desenvolvimento de competências práticas que possibilitem aos docentes lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Essa perspectiva ressalta a necessidade de um processo formativo que articule teoria e prática de forma consistente, proporcionando aos educadores subsídios reais para enfrentar os desafios da inclusão escolar de maneira eficaz.

Complementando essa visão, Melo e Souza (2024) argumentam que a preparação de professores para trabalhar com alunos com autismo demanda conhecimentos específicos sobre as características do transtorno, bem como estratégias pedagógicas adaptadas e técnicas de manejo comportamental. Essa abordagem evidencia a importância de uma formação especializada, capaz de oferecer aos docentes ferramentas concretas para promover a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA. Assim, torna-se imprescindível

repensar os currículos dos cursos de licenciatura e investir em formações continuadas que capacitem os profissionais da educação para atender às demandas da educação inclusiva com competência e sensibilidade.

Neste ínterim, um dos principais eixos da política de educação inclusiva no Brasil é o AEE, concebido como um suporte complementar ao ensino regular, sem substituir a escolarização comum (BRASIL, 2008). Em muitas instituições, esse atendimento ocorre nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais, espaços que dispõem de materiais pedagógicos adaptados, jogos educativos e tecnologias assistivas voltadas ao desenvolvimento dos estudantes. No entanto, estudos como o de Gonçalves et al., (2024) apontam que, na prática, há uma distância considerável entre as diretrizes oficiais e o cotidiano escolar.

Ao contrário de uma ação articulada entre o ensino regular e o AEE, observa-se, com frequência, uma análise fragmentada: o aluno transita entre os dois espaços sem uma continuidade pedagógica efetiva, uma vez que, a falta de diálogo entre o professor da sala comum e o professor do AEE, somada à sobrecarga de trabalho, acaba comprometendo o processo inclusivo. Além disso, Martins, Betone e Barcelos (2024) enfatizam que mesmo não havendo regulamentação nacional formal, o uso do Plano Educacional Individualizado (PEI) vem se consolidando como uma alternativa prática para atender às demandas da inclusão. Esse documento tem como função organizar metas de aprendizagem, adaptações curriculares, recursos pedagógicos e formas de avaliação específicas a cada estudante.

Martins, Betone e Carvalho (2024) finalizam, ressaltando que quando o PEI é elaborado de forma colaborativa, envolvendo a família, a equipe pedagógica e, sempre que possível, o próprio aluno, ele se torna um instrumento essencial de orientação do processo educativo. Contudo, na realidade de muitas escolas e docentes acabam elaborando versões informais desses planos, registrando observações em cadernos, agendas ou mesmo mentalmente, a partir daquilo que percebem como mais eficaz para cada criança. Essas práticas espontâneas refletem a capacidade criativa e adaptativa do docente, que busca soluções mesmo diante da ausência de políticas bem estruturadas.

4.1 A formação docente na educação inclusiva e suas nuances em alunos com TEA

A educação inclusiva, nas palavras de Soares (2022), deve constituir-se como um espaço que acolha todos os estudantes, assegurando o acesso e a permanência com qualidade, reconhecendo as diferenças e valorizando a diversidade presente em cada indivíduo. Dessa forma, compreende-se que a proposta inclusiva busca garantir o direito à aprendizagem de

forma equitativa, respeitando as singularidades e promovendo um ambiente educativo que reconheça o potencial de cada aluno.

Nesse contexto, a escola assume um papel central no processo de implementação da inclusão. Fávero (2004) destaca que o ambiente escolar é o espaço privilegiado para o desenvolvimento humano e para a formação cidadã, pois é nele que o sujeito tem a oportunidade de desenvolver suas habilidades sem ser rotulado por suas limitações. Assim, a inclusão escolar deve ter como princípio adaptar-se às necessidades de cada estudante, e não o contrário. Essa adequação, porém, representa um desafio constante para as instituições, que precisam rever suas práticas pedagógicas, metodologias e estruturas físicas.

Logo, marcos legais, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI), publicada em 2008, e a Lei nº 12.764/2012 supracitada anteriormente, conhecida como Lei Berenice Piana, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reforçam o compromisso do Estado com a efetivação da inclusão escolar. Essas normativas orientam a oferta do atendimento educacional especializado, bem como, o desempenho dos profissionais envolvidos nesse processo, visando garantir o direito de acesso, participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (BRASIL, 2008; BRASIL, 2012).

No entanto, ainda que a legislação tenha avançado significativamente, a educação inclusiva continua sendo um campo em construção, que exige bases teóricas, pedagógicas e estruturais mais consistentes. Fávero (2004) observa que a consolidação de um sistema verdadeiramente inclusivo requer transformações profundas nas práticas educacionais, nas concepções de ensino e na própria organização escolar, de modo que todos os alunos tenham assegurado o direito à educação em condições de igualdade.

Em razão disso, a formação docente, dentro dessa perspectiva, é elemento essencial para a efetivação da inclusão. Debater a qualificação dos professores para trabalharem na Educação Especial é discutir um dos eixos centrais do processo inclusivo, pois as políticas públicas brasileiras reconhecem a urgência de preparar profissionais capazes de lidar com a diversidade presente nas salas de aula. Entretanto, Saviani (2009) ressalta que persistem contradições entre a formação oferecida nas universidades e as práticas reais das escolas de educação básica, pois frequentemente, os cursos de licenciatura priorizam conteúdos teóricos distantes do cotidiano escolar, o que resulta em uma formação pouco articulada com a realidade, especialmente nas

instituições públicas. Esse descompasso é ainda mais evidente nos cursos de licenciatura que não são de Pedagogia.

Outrossim, a LDBEN define a Educação Especial como uma modalidade de ensino preferencialmente oferecida na rede regular, destinada a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A LDB também determina a existência de serviços de apoio especializado para atender às especificidades desses educandos e assegura o direito à educação desde a educação infantil. Além disso, o artigo 59 da mesma lei reforça que os sistemas de ensino devem garantir adaptações curriculares, metodológicas e avaliativas, além da formação adequada de professores e especialistas para o atendimento das necessidades educacionais desses estudantes (BRASIL, 1996).

No caso específico do aluno com TEA, a PNEEPEI constitui um marco fundamental, pois foi elaborada em um contexto de mobilização social em prol da inclusão e do combate às práticas excludentes, isso porque estabelece diretrizes para assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de alunos com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação. Entre seus principais objetivos, destacam-se: garantir a transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até o ensino superior; promover a formação continuada de professores e demais profissionais da educação; assegurar o atendimento educacional especializado; fomentar a participação da família e da comunidade; e garantir condições de acessibilidade física, comunicacional e informacional (BRASIL, 2008).

Desse modo, compreende-se que a efetivação da educação inclusiva depende de um conjunto de ações integradas entre políticas públicas, práticas pedagógicas e formação docente, afinal apenas mediante essa articulação será possível construir uma escola verdadeiramente inclusiva, que respeite as diferenças e promova o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Isto é, o atendimento aos estudantes público-alvo da Educação Especial, inseridos na rede regular de ensino, demanda transformações significativas no contexto escolar e para isso, é necessário que as práticas pedagógicas estejam alinhadas às particularidades de cada aluno, contando com o apoio de profissionais especializados, como psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e neurologistas (Boing, 2023).

Para Laplechade (2025), essas ações contribuem para o desenvolvimento da socialização, da autoestima, da autonomia, da linguagem e do pensamento, elementos fundamentais para a formação integral do educando. Nesse sentido, compreender o autismo constitui o ponto de partida para que o professor possa agir de forma mais consciente e efetiva no processo de aprendizagem. Ainda que não possua formação específica em Educação

Especial ou no TEA, o docente pode exercer um papel transformador, desde que busque ampliar seus conhecimentos sobre o tema e adotar práticas pedagógicas inclusivas em seu cotidiano.

Neste viés, tanto a Resolução CNE/CP nº 2/2015 quanto a Resolução CNE/CP nº 2/2019 demonstram avanços no que diz respeito à valorização da formação docente para a inclusão. No entanto, ainda persistem lacunas significativas na implementação efetiva dessas diretrizes, especialmente no que se refere à preparação dos professores para lidar com as especificidades dos alunos público-alvo da Educação Especial. A ausência de uma regulamentação mais detalhada e de políticas públicas que definem conteúdos e metodologias voltadas à formação prática em Educação Inclusiva acaba por limitar o alcance dos objetivos propostos (BRASIL, 2015; BRASIL, 2019).

Além disso, a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) estabelece competências amplas relacionadas à diversidade, mas não aprofunda o tratamento das temáticas vinculadas à inclusão e ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tal lacuna dificulta a consolidação de uma formação docente capaz de promover a inclusão de maneira efetiva e humanizada, pois o tema, muitas vezes, é abordado de forma superficial nas grades curriculares dos cursos de licenciatura (BRASIL, 2019).

Nesse sentido, Sewald, Portelinha e Rocha (2023) destacam ser imprescindível que os cursos de formação inicial e continuada de professores incorporem disciplinas e práticas pedagógicas voltadas especificamente à Educação Especial, abordando não apenas os aspectos legais e conceituais, mas também estratégias metodológicas e recursos didáticos que favoreçam a inclusão. Na visão dos autores, a formação docente precisa ir além da teoria, permitindo que o futuro educador vivencie situações concretas de ensino inclusivo, compreenda a singularidade de cada estudante e desenvolva competências socioemocionais e pedagógicas adequadas às demandas contemporâneas da escola inclusiva.

Porquanto, pode-se afirmar que o fortalecimento das políticas de formação docente, articulado à efetiva implementação das diretrizes nacionais, constitui um passo essencial para que a educação inclusiva se concretize no cotidiano escolar, tendo em vista que, somente com professores bem preparados, conscientes de seu papel social e munidos de ferramentas pedagógicas adequadas será possível garantir uma educação verdadeiramente equitativa e de qualidade para todos os estudantes, incluindo aqueles com deficiência ou com transtornos do desenvolvimento (Saraiva, 2025).

No que se refere ao curso de Pedagogia, observa-se uma tendência de descaracterização em sua estrutura formativa, especialmente devido à separação entre a preparação de professores para a Educação Infantil e para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Essa divisão, que havia

sido superada nas diretrizes anteriores, volta a aparecer nas novas resoluções, o que gera preocupações quanto à unidade da formação do pedagogo. Neste sentido, as alterações propostas trazem mudanças expressivas na forma de organizar a formação docente para esses níveis de ensino e para a área de gestão educacional. Pois, essa formação tem sido responsabilidade dos cursos de Pedagogia, orientados pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, a qual estabelece que o pedagogo deve ter a docência como base de sua formação, sem a existência de habilitações fragmentadas.

A discussão em torno dessas mudanças também é analisada por Saraiva (2025) que as interpretam como parte de um movimento político e econômico mais amplo. Segundo a autora, as recentes decisões sobre a formação de professores no Brasil refletem uma estratégia que tende a moldar profissionais voltados à manutenção da ordem social vigente, priorizando interesses do sistema econômico em detrimento de uma formação crítica e emancipadora. Essa perspectiva sugere que o professor tem sido preparado para atender às demandas produtivas do mercado, em vez de ser incentivado a refletir criticamente sobre sua prática e sobre o papel transformador da educação.

Logo, as atuais diretrizes para o curso de Pedagogia suscitam debates importantes sobre o perfil profissional que se pretende formar. Ao mesmo tempo em que propõem atualizações curriculares, comprometem princípios consolidados da formação docente, como a indissociabilidade entre teoria e prática e a concepção do pedagogo como educador de base preparado para trabalhar em diferentes contextos educativos. Nisso, a formação docente pode ser compreendida a partir de diferentes perspectivas históricas e teóricas, onde essa formação foi organizada com base em dois modelos predominantes: o modelo de conteúdo cognitivo, centrado na transmissão de conhecimentos específicos; e modelo pedagógico, voltado para a capacitação prática de professores que estão nas escolas primárias (Lima, 2025).

De tal modo, é importante descrever que ambos refletem concepções distintas sobre o papel do educador na sociedade. No entanto, durante muito tempo, prevaleceu uma orientação voltada à preparação de profissionais para atender às demandas do sistema produtivo e às exigências do mercado de trabalho capitalista. Nesse sentido, Guimarães et al. (2023) ressaltam a importância de redirecionar o foco da formação docente para o processo de ensino e aprendizagem, valorizando o professor como sujeito essencial do conhecimento, em contraposição às concepções tecnicistas e utilitaristas que historicamente marcaram a educação.

Nessa perspectiva, Falcão (2023) destaca que o papel do professor vai além do domínio técnico e metodológico, exigindo também sensibilidade, empatia e uma postura humanizada diante das necessidades dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Assim, a

formação docente deve ser compreendida de forma ampla, integrando tanto o conhecimento teórico e prático quanto o desenvolvimento de competências socioemocionais, de modo a preparar um profissional completo, capaz de agir com respeito e compreensão das singularidades de cada estudante.

Guimarães et al., (2023) acrescentam que ainda há uma expressiva ausência de programas específicos voltados à Educação Especial, o que gera um déficit de profissionais devidamente qualificados para lidar com as particularidades dessa área. Ao dialogar com Saviani (2009), defende que a formação docente precisa estar articulada às condições reais de trabalho, contemplando fatores como remuneração, carga horária, infraestrutura e qualidade de ensino. Dessa forma, políticas públicas efetivas devem ser implementadas para que a educação seja reconhecida como instrumento de desenvolvimento social, cultural e econômico, promovendo, ao mesmo tempo, a valorização e a formação contínua dos educadores.

Em vista disso e com base nas informações, os autores Silva e Silva, Wolter e Moraes (2022) reforçam essa discussão ao apontar que a singularidade dos estudantes com TEA frequentemente gera insegurança e sensação de despreparo entre os professores, uma vez que a formação inicial, na maioria dos casos, não os prepara adequadamente para lidar com essas especificidades. Diante dessa lacuna, muitos docentes recorrem a estratégias próprias, experiências empíricas e formações complementares para atender às necessidades dos alunos, demonstrando, assim, a importância da formação continuada e da troca de saberes no cotidiano escolar.

Por fim, há a necessidade urgente de investimentos tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores, especialmente por meio da inserção de disciplinas voltadas à inclusão e da ampliação das experiências práticas nos cursos de licenciatura. A formação continuada, por sua vez, constitui um elemento indispensável, pois possibilita a atualização constante do educador, a renovação das práticas pedagógicas e a reflexão crítica sobre o processo de ensino e aprendizagem. É essencial que haja políticas públicas voltadas à valorização docente, incluindo a melhoria das condições salariais e de trabalho, onde tais estratégias configuram-se como ferramentas fundamentais para o fortalecimento da prática pedagógica e para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade (Lima, 2025).

5 DISCUSSÃO ACERCA DAS PRÁTICAS ESCOLARES INCLUSIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO FUNDAMENTAL I (1º AO 5º ANO)

As discussões em torno da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I são algo comum e causam bastante preocupação, por se tratarem de assuntos que deveriam estar bem esclarecidos. No entanto, ainda observamos que a desigualdade na educação é uma realidade frequente, prejudicando de forma geral a formação de crianças e jovens nas escolas públicas. Regularmente, nos deparamos com situações em que alunos com deficiência são tratados com inferioridade diante daqueles que não possuem nenhuma deficiência, sendo vistos como incapazes até mesmo de aprender (Fumes e Carmo, 2021).

Sabemos que o sistema educacional se preocupa em assegurar que todos tenham direito à educação, contudo, essa educação acaba sendo diferenciada de acordo com o público que a recebe, por inúmeras razões, o que não deveria ocorrer. Desse modo, Milan et al., (2024) enfatizam que garantir apenas o acesso à escola, que por si só ainda não é uma conquista plena, não é suficiente, pois a qualidade do ensino deve ser tratada como prioridade. Para isso, a escola precisa conhecer e compreender seu público, de modo a se organizar e criar projetos que favoreçam a permanência e o aprendizado de seus alunos.

Segundo Almeida e Costa (2024), esse processo deve estar previsto na elaboração do PPP garantindo que tais propostas saiam do papel e sejam efetivamente colocadas em prática. Toda criança tem direito à educação, e a escola também tem ciência disso. Mas será que esse direito, de fato, vem sendo respeitado pela sociedade quando se trata de crianças com necessidades especiais? Essas crianças necessitam de atenção diferenciada em relação aos demais alunos, e muitas escolas não estão preparadas para recebê-las adequadamente. Surgem, então, os questionamentos: como educar uma criança com TEA? Ela deve ser tratada de forma especial ou como os outros alunos em sala de aula? Estariam os professores da rede pública preparados para lidar com essa situação?.

Em face disso, Sousa e Oliveira (2022) explicam que uma boa forma de garantir o desenvolvimento educacional é por meio do trabalho coletivo. A transmissão de saberes por meio da educação, por pessoas que já dominam aspectos culturais e intelectuais, possibilita a construção de conhecimentos necessários para aqueles que ainda não tiveram contato com eles. É a partir da interação e da comunicação entre educador e educando que se torna possível oferecer uma educação voltada à melhoria do desenvolvimento e da aprendizagem, com qualidade. Ao analisar a realidade das escolas, percebemos que elas ainda não estão totalmente

preparadas para receber crianças especiais, e muitos professores tampouco estão, já que não possuem formação específica para lidar com tais situações.

Desse modo, essas crianças não são melhores nem piores que as outras, mas necessitam de metodologias diferenciadas, pois muitas não se adaptam ao ensino tradicional, que, em vez de auxiliar, acaba por prejudicar o seu aprendizado. Pensando nesse ponto, torna-se necessário refletir sobre como a escola pode ser inclusiva e respeitar as diferenças de cada criança, de forma que todas aprendam em seu tempo, sem perder o contato com colegas que não possuem necessidades especiais, ou seja, o professor deve buscar transmitir o conteúdo proposto a todos os alunos, respeitando cada um (Sousa e Oliveira, 2022).

Nesse processo, as metodologias adotadas em sala de aula desempenham papel fundamental tão qual deve ser, o comprometimento da família com o processo educacional, que também tem valor significativo para garantir bons resultados. Sob este ponto de vista, a família deve ser orientada e incentivada a participar de projetos escolares que promovam a inclusão, estabelecendo maior vínculo entre escola e família. Além disso, deve apoiar e valorizar todas as conquistas da criança no dia a dia, pois cada aprendizado é importante para o seu desenvolvimento (Justi; Sirtoli e França, 2023).

Para que a criança se sinta parte de um grupo, é essencial que a sociedade exerça seu papel de inclusão, proporcionando sua participação ativa nas atividades comunitárias. É preciso mostrar que as limitações podem ser superadas com determinação e apoio. Isso exige o comprometimento de toda a comunidade e a adoção de formas acessíveis em todos os ambientes sociais, como escolas, praças, hospitais, mercados, entre outros. Não é a criança especial que precisa se adaptar à sociedade, mas sim a sociedade que deve se preparar para acolhê-la da melhor maneira possível (Milan et al., 2024).

Para tanto, é fundamental a criação de políticas públicas que façam valer esses direitos. Quando as pessoas forem vistas por suas capacidades, e não apenas por suas limitações, será possível alcançar a igualdade. Não se trata de diferenciar ou isolar os alunos com deficiência em uma sala separada, mas de assegurar a eles o direito à mesma educação e ao mesmo conteúdo, transmitido de forma adequada às suas necessidades. Nesse sentido, faz-se necessária a presença de profissionais especializados, voltados especificamente para o atendimento de alunos com deficiência.

Para Silva (2023), é de suma importância que haja um profissional de mediação entre professor e aluno, quando houver necessidades específicas, como psicólogos ou outros especialistas. Muitas vezes, há casos de alunos com necessidades especiais que não possuem laudos médicos, o que torna essencial a observação do professor e a comunicação com a família,

para que sejam tomadas as medidas adequadas. Neste viés, a avaliação dos alunos em sala de aula também precisa ser repensada, pois não é possível afirmar que todos aprendem da mesma forma.

Assim, a avaliação deve ser realizada de forma individual, considerando o empenho e o crescimento de cada educando ao longo do ano letivo, e não apenas o resultado em uma prova específica, ou seja, faz-se necessário observar não só o domínio do conteúdo programático, mas também o desenvolvimento nas diversas atividades realizadas. A avaliação escolar, muitas vezes, é reduzida a um exame que classifica os alunos, desconsiderando seus avanços e potenciais (Castro; Melo e Santos, 2024).

Segundo Luckesi (2011, p. 29):

“Para distinguir essas duas condutas – examinar ou avaliar na escola –, basta relembrar sucintamente que o ato de examinar se caracteriza, especialmente (ainda que tenha outras características), pela classificação e seletividade do educando, enquanto que o ato de avaliar se caracteriza pelo seu diagnóstico e pela inclusão. O educando não vem para a escola para ser submetido a um processo seletivo, mas sim para aprender e, para tanto, necessita do investimento da escola e de seus educadores, tendo em vista efetivamente aprender. Por isso, não interessa ao sistema escolar que o educando seja reprovado, interessa que ele aprenda e, por ter aprendido, seja aprovado [...]”

Para Hoffmann (2009, p. 10), a avaliação deve ser entendida como reflexão:

“A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre os seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo o seu pensar e agir. Não há tomada de consciência que não influencie a ação. Uma avaliação reflexiva auxilia a transformação da realidade avaliada.”

Dessa forma, a avaliação deve ser vista como um instrumento para acompanhar e compreender o desenvolvimento do aluno, permitindo que o educador reflita sobre a eficácia de sua metodologia e, se necessário, a modifique. Para evitar exclusão, cabe ao professor conhecer sua turma e identificar como e onde deve intervir, visando melhorar o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação, entendida como processo, deve orientar a remoção de barreiras que dificultam a aprendizagem e a participação dos educandos, conforme destacam Roveda e Schmidt (2025).

Assim sendo, deixa de ser apenas um mecanismo de aprovação ou reprovação, passando a ser um recurso de sondagem que possibilita ao professor acompanhar a evolução do aluno e intervir de forma mais eficaz. Quando o professor opta por uma avaliação contínua, permite que o aluno mostre diariamente sua evolução em diferentes áreas do conhecimento. Nesse

modelo, o estudante não fica limitado a algumas questões de prova, mas pode demonstrar sua capacidade de aprender e melhorar a cada aula (Lima et al., 2024).

5.1 Benefícios da inclusão escolar para o aluno com TEA

A inclusão escolar de crianças com autismo é um processo complexo que exige a colaboração de todos os envolvidos no ambiente educacional, onde políticas públicas de inclusão, formação contínua de professores, adaptações curriculares e o envolvimento da família e da comunidade são fundamentais para garantir uma educação de qualidade. A escola deve se comprometer com práticas que promovam não apenas o acesso, mas também a permanência e o desenvolvimento dos alunos com TEA. Para isso, o sucesso da inclusão depende da disposição de toda a equipe escolar em acolher as diferenças e trabalhar de forma colaborativa, uma vez que, ao respeitar e valorizar as singularidades de cada aluno, a escola caminha para se tornar um ambiente mais democrático (Souza; Lira, 2024).

Desse modo, Santos (2023) corrobora que a inclusão deixa de ser um desafio isolado e passa a ser um compromisso coletivo com a equidade, uma vez que, esse movimento amplia o alcance da educação como direito de todos, pois ao compreender e aceitar a diversidade humana, a escola inclusiva pode contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Logo, a presença da criança com TEA na sala de aula não deve se limitar ao aspecto físico, fazendo-se necessário que ela participe efetivamente do processo de aprendizagem e para isso, é preciso ir além da matrícula e garantir que essas crianças tenham condições reais de aprender e a inclusão deve considerar as necessidades individuais, respeitando o ritmo e as formas de comunicação de cada estudante.

Neste ínterim, isso implica transformar práticas pedagógicas e utilizar recursos que favoreçam a aprendizagem significativa, pois com o suporte adequado, o aluno com TEA pode desenvolver plenamente suas habilidades e potencialidades. Dessa maneira, abordagens pedagógicas específicas e estratégias de ensino diferenciadas são fundamentais para o sucesso da inclusão, fazendo necessário considerar as particularidades do aluno com autismo, utilizando recursos como materiais visuais, comunicação alternativa e tecnologia assistiva. Essas ferramentas ajudam a tornar os conteúdos mais acessíveis e compreensíveis, permitindo que o estudante participe de forma mais ativa nas atividades escolares (Lima, 2025).

Sob esta ótica, Martins, Betone e Barcelos (2023) explicam que a personalização do ensino é uma forma de garantir a equidade dentro da sala de aula, onde cada adaptação deve ter como objetivo promover autonomia, desenvolvimento e autoestima e o ensino se torna, assim,

mais inclusivo e eficaz para todos os alunos. Para tanto, a criação de um ambiente escolar acolhedor também é essencial para o sucesso da inclusão, uma vez que, a criança com TEA precisa sentir-se aceita, respeitada e valorizada em seu espaço de convivência. Nesta perspectiva, o relacionamento com colegas e professores é fundamental para seu bem-estar emocional, por isso, a escola deve promover ações que incentivem a empatia, o respeito e a convivência com as diferenças.

Em outra vertente, Theobald et al., (2024), a família desempenha um papel fundamental no processo de inclusão escolar, onde o envolvimento ativo dos pais na vida escolar de seus filhos contribui para o alinhamento entre as necessidades da criança e as ações da escola. Para que isso ocorra, a comunicação aberta entre família e professores fortalece o planejamento pedagógico. Em complemento, os pais podem fornecer informações valiosas sobre as características, preferências e dificuldades dos filhos, tendo em vista que, essa parceria também oferece suporte emocional tanto à criança quanto à equipe escolar, pois quando a família participa ativamente, a escola consegue promover um atendimento mais eficaz e humanizado.

A inclusão da criança autista oferece ganhos valiosos para seu desenvolvimento e processo de aprendizagem, afinal ao frequentar o ensino regular, ela tem acesso aos mesmos conteúdos e vivências que os demais colegas, o que favorece o aprimoramento de suas habilidades cognitivas e sociais. Assim, a convivência diária com outras crianças estimula a comunicação e fortalece a interação, áreas que costumam representar desafios para quem está no espectro e esse convívio também contribui para o fortalecimento da autoestima, à medida que o aluno percebe seu valor e sociabilidade. Posteriormente, a presença ativa nas atividades escolares ajuda a combater preconceitos e a diminuir a exclusão e a escola passa a ser um espaço de crescimento mútuo, onde todos aprendem juntos e se transformam (Lima, 2025).

Neste viés, a interação entre alunos com e sem autismo impacta positivamente toda a comunidade escolar, onde estudantes neurotípicos aprendem a lidar com as diferenças, desenvolvendo empatia, respeito e senso de coletividade. Isso contribui para a formação de pessoas mais conscientes e solidárias, ao mesmo tempo, quem está no espectro tem a oportunidade de observar comportamentos sociais e aprender por meio do exemplo, resultando na diversidade em sala de aula, enriquecendo as experiências e tornando o processo de ensino mais significativo e participativo. A inclusão, nesse sentido, é um caminho de mão dupla, onde todos evoluem e o ambiente se torna mais humano e colaborativo, com vínculos que ultrapassam o conteúdo didático (Sewald; Portelinha; Rocha, 2023).

Cabe mencionar ainda que apesar dos inúmeros benefícios, ainda existem desafios importantes, onde um dos maiores obstáculos é a preparação dos profissionais da educação, que

muitas vezes não se sentem capacitados para lidar com as especificidades do autismo. Para exemplificar, vale citar a ausência de formação adequada e de recursos, as quais podem comprometer a qualidade do atendimento e gerar insegurança e investir em capacitação contínua é fundamental para que os educadores se sintam confiantes então, na aplicação de estratégias inclusivas. Para tanto, um professor bem preparado consegue identificar as necessidades dos seus alunos e adaptar sua prática de forma eficaz, favorecendo o desenvolvimento de todos (Sewald; Portelinha; Rocha, 2023).

Outro ponto crítico está na adaptação curricular, uma vez que, nem sempre o conteúdo proposto ou a forma como é apresentado atende às particularidades de estudantes com TEA, sendo necessário flexibilizar o planejamento, diversificar atividades e adotar múltiplas formas de avaliação, respeitando os diferentes estilos de aprendizagem. Isso não significa diminuir o rigor, mas sim ajustar a abordagem para torná-la mais acessível, pois com o suporte adequado, o aluno pode alcançar excelentes resultados e se sentir parte do processo e, portanto, a personalização do ensino é uma via de inclusão que beneficia não só quem tem necessidades específicas, mas toda a turma (Fonseca, 2025).

Ao realizar o apanhado dessas afirmações, entende-se que para que a inclusão aconteça de maneira consistente, é importante basear as práticas em evidências, onde métodos comprovados no atendimento a alunos com TEA aumentam as chances de sucesso na aprendizagem e no desenvolvimento social. Castro, Melo e Santos (2024) pontual ser essencial realizar acompanhamentos regulares, com avaliações que permitam ajustes ao longo do percurso, afinal a inclusão não é algo fixo, mas sim um processo em constante construção, exigindo flexibilidade, escuta ativa e disposição para adaptar o que for necessário e o foco precisa estar sempre no progresso real do aluno, respeitando suas particularidades.

Dado o exposto, incluir o aluno autista no ensino regular é mais do que um dever legal: é um compromisso com a equidade e com o direito à educação para todos, onde os benefícios são amplos, tanto para os estudantes com TEA quanto para a comunidade escolar como um todo. No entanto, é necessário enfrentar os desafios com seriedade e planejamento, sendo imprescindíveis a formação de profissionais, adaptação de estruturas e a promoção de uma cultura de respeito, as quais são passos fundamentais nesse caminho e nisso, a inclusão se consolida quando há intencionalidade e ação, não apenas discurso (Castro; Melo; Santos, 2024).

Em síntese, a escola inclusiva reflete os valores de uma sociedade que busca justiça, igualdade e solidariedade, pois incluir não é apenas aceitar a presença, mas garantir participação real, aprendizado e pertencimento. Ao acolher a diversidade, a escola se torna mais rica e mais humana e os valores aprendidos nesse espaço – como empatia, paciência e colaboração –

ultrapassam os muros da sala de aula e se espalham pela vida em sociedade. Por isso, investir em inclusão é investir em um futuro melhor, onde cada pessoa, com sua singularidade, seja reconhecida, valorizada e respeitada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, com base nos objetivos propostos e na análise da problemática, a pesquisa aborda de forma detalhada a inclusão de crianças com TEA no sistema regular de ensino, especialmente no contexto do Ensino Fundamental I. A problemática foi corretamente identificada, destacando os desafios relacionados à preparação das escolas e professores para efetivar a inclusão, além das barreiras atitudinais presentes na sociedade. A pesquisa traça um caminho histórico e político, evidenciando as possíveis transformações nas políticas públicas e a evolução das práticas educacionais para garantir o direito de educação a todos.

Ao longo da pesquisa, os objetivos foram, de fato, alcançados. Primeiramente, a investigação sobre o percurso histórico e a legislação da Educação Especial, considerando a inclusão escolar, revela que, embora haja avanços significativos, ainda existem lacunas em termos de implementação efetiva, principalmente em relação à capacitação de professores. Em segundo lugar, a análise da formação docente mostrou que, embora a formação inicial e continuada seja essencial, há um descompasso entre as políticas de formação e as realidades vividas nas escolas.

Por fim, ao abordar as práticas inclusivas no contexto do Ensino Fundamental I, ficou evidente que, embora o acesso tenha sido ampliado, a qualidade da educação para alunos com TEA ainda depende de uma adaptação mais efetiva dos currículos e das metodologias de ensino. A pesquisa reforçou que a inclusão de alunos com deficiência, especialmente os com TEA, vai além da simples presença física na sala de aula. Ela envolve a transformação das práticas pedagógicas e a garantia de um ambiente de aprendizado acessível e respeitoso às diferenças, conforme evidenciado pelas políticas públicas e pela legislação vigente.

No entanto, é fundamental destacar que os professores precisam ser mais bem preparados para lidar com as especificidades desses alunos, e isso só será possível por meio de uma formação continuada, que, como apontado, ainda enfrenta desafios em sua implementação. A formação de docentes deve ser constantemente revista para garantir que as leis e as diretrizes estabelecidas para a educação inclusiva sejam de fato cumpridas. A pesquisa aponta que a implementação de uma educação inclusiva plena requer mudanças estruturais nas escolas, mais recursos e apoio aos professores para lidar com as demandas da inclusão.

No que concerne à importância do trabalho para a formação docente e pedagógico, este estudo é de suma importância para a formação de docentes e pedagogos, pois evidencia a necessidade urgente de uma preparação adequada para o atendimento educacional especializado, uma vez que, reflete sobre a importância de transformar as práticas pedagógicas

e garantir que todos os alunos, incluindo os com TEA, tenham acesso à educação de qualidade. A pesquisa também apresenta uma reflexão crítica sobre a formação docente, especialmente no que diz respeito à educação inclusiva e à necessidade de uma abordagem interdisciplinar que envolva profissionais de diferentes áreas.

Por fim, uma sugestão para futuras pesquisas seria investigar a implementação de tecnologias assistivas no contexto da inclusão de alunos com TEA, analisando seu impacto no desenvolvimento acadêmico e social desses estudantes. Além disso, uma investigação aprofundada sobre as práticas pedagógicas específicas que favorecem a aprendizagem de alunos com TEA, bem como a adaptação dos currículos, poderia contribuir para o aprimoramento das estratégias inclusivas nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Liliâne Barbosa de; COSTA, Mifra Angélica Chaves da. Inclusão de alunos com TEA nos anos iniciais do ensino fundamental de uma escola na cidade de Jucurutu-RN. **UFERSA**, Natal, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufersa.edu.br/server/api/core/bitstreams/2d47bbde-1bda-4466-a408-7bf7aaf4b925/content>. Acesso em: 15 set. 2025.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, v.11, n.º 21, mar, 2001, p.160-73. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2025.

AMBROSIM, Inês; AMBROSIM, Lucinéia. Autismo na escola pública: desafios e oportunidades. **Revista Tópicos**, v.2, n.7, 2024. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/autismo-na-escola-publica-desafios-e-oportunidades>. Acesso em: 27 out. 2025.

BOING, Maria Salete. **Políticas públicas de formação de professores: a atitude social frente à educação inclusiva como princípio formativo**. 2023. 200 p. Dissertação (Mestrado Profissional de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Pampa, Campus São Borja, São Borja, 2023.

BRASIL, Ministério da Cidadania. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://www2.senado.gov.br/bdsf/handle/id/685819>. Acesso em: 25 ago. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília-DF: UNESCO, 1994.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Imprensa Nacional, 2001.

BRASIL, Ministério da Educação. Decreto nº 6571. **Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6571.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. **Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008**. Brasília-DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. 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, 2012. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 16 set. 2025.

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista (TEA)**. Brasília-DF: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Estatuto da Pessoa com Deficiência. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília-DF: Câmara dos Deputados, 2015. 212 p.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília-DF: MEC, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 out. 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. **Altera a lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos**. Brasília-DF: Diário Oficial da União, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113861.htm. Acesso em: 15 set. 2025.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores de Educação Básica (BNC-Formação)**. Brasília-DF: MEC, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e instituiu a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação)**. Brasília-DF: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 08 out. 2025.

CASTRO, Florisbela Souza Alves; MELO, Karla Daniela de; SANTOS, Wilma Matias da Silva. O autismo e os desafios da prática inclusiva no ambiente escolar. **Revista Eletrônica Interdisciplinar**, Barra dos Garças-MT, v.16, n.3, 2024. Disponível em: <http://revista.sear.com.br/rei/article/view/621/542>. Acesso em: 16 set. 2025.

FALCÃO, Thanísia de Freitas. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS: UMA REVISÃO NARRATIVA. **RECIMA21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 4, n. 7, p. e473564, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/recima21/article/view/3564>. Acesso em: 9 out. 2025.

DALANESI, Viviane Teles Vida; JÚNIOR, Jair Lopes. Formação docente: desafios frente a escolarização dos estudantes com TEA. **Revista Educação Especial**, v.38, n.1, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/90276>. Acesso em: 24 out. 2025.

FÁVERO, Oswaldo; FERREIRA, Windyz; BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. 1 ed. Brasília-DF: UNESCO, 2009.

FONSECA, Elson Max Fernandes da et al., Práticas pedagógicas para a inclusão de crianças com autismo na educação regular. **Rebena**, v.10, 2025. Disponível: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/335>. Acesso em: 24 out. 2025.

FUMES, Neiza de Lourdes Frederico; CARMO, Bruno Cleiton Macedo do. **Deficiência, educação e pandemia: a desigualdade revelada**. Macéio: EDUFAL, 2021.

FREITAS, Sanary Dias de; SOUZA, Pedro Ramon Pinheiro de. Educação inclusiva de crianças autistas na rede pública de ensino regular. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.7, n.7, jul. 2021.

GAVIOLI, Silvana; COUTINHO, Diogenes José Gusmão. A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FATOR DETERMINANTE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. 4163–4174, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/21169>. Acesso em: 9 out. 2025.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 103, pág. 209-229, jan./abr. 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 7ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2019.

GIOLO, Aline Machado; GARCEZ, Livia. A inclusão de crianças autistas no ensino regular. **Aletheia**, v.55, n.1, 2022. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/aletheia/article/view/7211>. Acesso em: 27 out. 2025.

GONÇALVES, Luciana Marinho Soares et al., A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM AUTISMO: DESAFIOS E OPORTUNIDADES. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 10, n. 10, p. 4484–4500, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16430>. Acesso em: 9 out. 2025.

GONÇALVES, Luciana Marinho Soares et al., A formação de professores para a inclusão de alunos com autismo: desafios e oportunidades. **Revista Ibero Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v.10, n.10, 2024. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/16430>. Acesso em: 25 out. 2025.

GUIMARÃES, Uedison Alves et al., Reflexões Sobre A Formação De Professores – Uma Abordagem Histórica. **Recima21 - Revista Científica Multidisciplinar** v.4, n.2, 2023. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/2658>. Acesso em: 6 out. 2025.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

JUSTI, Ana Cristina Pritsch; SIRTOLI, Natalia; FRANÇA, Carlos Roberto. Estímulos autistas e o potencial das tecnologias móveis e as metodologias ativas de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Rebena - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 7, p. 3–18, 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/126>. Acesso em: 16 set. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7ª edição. São Paulo: Editora Atlas, 2017.

LAPLECHADE, Andréa Vieira Siqueira. **Educação Inclusiva na Educação de Jovens, Adultos e Idosos: os desafios docentes e as possibilidades formativas**. 2025. 143 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Inclusiva) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2025.

LIMA, Wollacy Esquerdo et al., A inclusão escolar de crianças autistas: desafios e perspectivas da prática pedagógica docente. **Contemporânea**, v.4, n.12, 2024.

LIMA, Fabiana Fátima Corrêa Jordão de. **Educação em tempo integral e currículo escolar: práticas para educação integral**. 2025. 150f. Dissertação (Mestrado em Ensino em Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues de Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2025.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Égler; BAPTISTA, Maria Isabel Sampaio Dias. Inovar para fazer acontecer: como estamos fortalecendo redes de apoio à educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 763–777, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11911>. Acesso em: 25 ago. 2025.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; BETONE, Gabriele Aparecida Barbosa; BARCELOS, Kaio da Silva. Formação de professores para elaboração de PEI de crianças com TEA na Educação Infantil. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 11, n. 28, p. 107-125, 30 out. 2024.

MELO, Gêssia Pinheiro; SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de, A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO REGULAR DA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS DO PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA ALFABETIZAÇÃO. **Revista Saber Incluir**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2024. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistasaberincluir/article/view/2574>. Acesso em: 9 out. 2025.

MENESES, Francília Sousa; SOUSA, Francisca Maria da Cunha de. Inclusão de alunos autistas no ensino regular: análise sobre as práticas pedagógicas. **Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, v.1, n.2, 2022. Disponível em: <https://periodicos.upe.br/index.php/revistasalaoito/article/view/644>. Acesso em: 26 out. 2025.

MILAN, Davi et al., Política de educação especial, na perspectiva da educação inclusiva e a formação docente. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, [S. l.], v. 16, n. 13, p. e6981, 2024. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/6981>. Acesso em: 17 set. 2025.

OLIVEIRA, Janderson Chaves de. **Formação continuada para profissionais da educação com foco na educação especial inclusiva**. 2024. 50f. Monografia (Especialização em Educação Especial Inclusiva) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

OLIVEIRA, Thaíse Fátima Silva de; SANTANA, Zionel. A importância da formação continuada para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA): resultado de um estudo em uma escola do município de Varginha (MG). **Cuadernos de Educación**, v.17, n.1, 2025. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/7291>. Acesso em: 26 out. 2025.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 36, pág. 94-103, set./dez. 2007.

RIBEIRO, Lucinéia da Silva Melo; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Desafios da atuação docente para a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista no ensino regular. **Revista Tempo da Ciência**, v.32, n.63, 2025. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/view/36102>. Acesso em: 26 out. 2025.

ROPOLI, Edilene Aparecida et al., **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

ROVEDA, Ana Amália Oliveira; SCHMIDT, Carlo. Avaliação de alunos com autismo na Educação Inclusiva: Estado da arte. *Revista Educação Especial, [S. l.]*, v. 38, n. 1, p. e3/1–16, 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/89678>. Acesso em: 16 set. 2025.

SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al., Educação inclusiva e direito - políticas públicas como responsabilidade do estado para estudantes com transtorno do espectro autista. **Revista Aracê**, São José dos Pinhais-PR, v.7, n.2, p.9392-25, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/arace/article/view/3533/4509>. Acesso em: 16 set. 2025.

SANTOS, Jacqueline Adrianæ Ferreira dos. **A inclusão e autismo no ambiente escolar**. 2023. 15f. Artigo (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande-MT, 2023.

SARAIVA, Erilane Maria Rodrigues. **Avaliação da Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Aquiraz-CE**. 2025. 152f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza-CE, 2025.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEWALD, Silvana; PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; ROCHA, Margarette Matesco. A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios para educação dos alunos com TEA. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 25, p. e023002, 2023. Disponível em: <https://uniso.emnuvens.com.br/quaestio/article/view/4124>. Acesso em: 9 out. 2025.

SILVA, Eliane Acácia da. **Educação especial na perspectiva inclusiva: formação de professores em uma escola no município de Humaitá-Amazonas**. 2023. 99f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas, Humaitá-AM, 2023.

SILVA, Juliana Teles; PIRES, Andréa de Paula. Os desafios e as possibilidades da inclusão dos alunos com autismo no sistema regular de ensino. **Revista Aproximação**, v.7, n.14, jan/jun. 2025. Disponível em: <https://revistas.unicentro.br/index.php/aproximacao/article/view/8005/5914>. Acesso em: 27 out. 2025.

SILVA E SILVA, Jacqueline da; WOLTER, Lislei Rutz; MORAES, João Carlos Pereira de. As Compreensões De Professores Da Educação Infantil Sobre O Trabalho Pedagógico Com Crianças Com Transtorno Do Espectro Autista (Tea) Nas Escolas Municipais De Educação Infantil De Jaguarão. **Nova Revista Amazônica**, v.10, n.3, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/13590>. Acesso em: 06 out. 2025.

SOARES, Rosângela Teles Carminati. **A inclusão de alunos com transtorno de espectro autista (TEA) na educação infantil**: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas. 2022. 130f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR, 2022.

SOUSA, Neide M. Fernandes; OLIVEIRA, Luane de Cássia Carvalho. O transtorno do espectro autista (TEA) e a inclusão escolar: os sentidos dos professores do ensino fundamental. **Periódicos UFPA**, v.10, n.3, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/nra/article/view/13592/9432>. Acesso em: 15 set. 2025.

SOUZA, Patrícia do Nascimento Lira; LIRA, Adriana do Nascimento. Autismo e inclusão escolar: desafios e inclusão. **V Congresso Internacional de Educação Inclusiva**, 2024. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2024/TRABALHO_COMPLETO_E_V196_MD1_ID3660_TB950_04062024183306.pdf. Acesso em: 8 out. 2025.

THEOBALD, Ana Alice de Rezende Fonseca et al. A importância da família para a inclusão escolar de alunos autistas. **LUMEN ET VIRTUS**, [S. l.], v. 15, n. 40, p. 4394–4402, 2024. Disponível em: <https://periodicos.newsciencepubl.com/LEV/article/view/450>. Acesso em: 9 out. 2025.

VELOSO, Jennyfer Suellen Santiago. **Formação de professores para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista**. 2024. 25f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Educação Aberta e a Distância, Universidade Federal de Ouro Preto-SP, Ouro Preto, 2024.

WINDELFERD, Marilene; DARIN, Cristina Silveira. Uma breve análise da Lei nº 12764/2012 no concernente a inclusão de crianças com transtorno do espectro autista no sistema regular de ensino. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v.11, n.6, 2025. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/19799>. Acesso em: 24 out. 2025.