

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.026

A INSERÇÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: DESAFIOS, ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS E PERCEPÇÕES DOCENTES NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Maria Eulina Fraga da Silva Mendes¹Fábio Marques Bezerra²Josaniel Vieira da Silva³

RESUMO

O artigo analisa de modo crítico a inserção de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica brasileira, objetivando identificar os principais obstáculos que comprometem sua permanência e aprendizagem em classes regulares. Adotou-se revisão de literatura qualitativa, integrando produções indexadas na SciELO e no Google Acadêmico publicadas entre 2015 e 2025. A síntese temática evidenciou três eixos de barreiras: estruturais, representados pela escassez de recursos físicos, tecnológicos e equipes multidisciplinares; formativos, decorrentes da insuficiência de competências docentes para planejar intervenções baseadas em evidências e gerir com-

- 1 Mestranda do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade de Pernambuco - UPE, mariaeulina.fraga@upe.br;
- 2 Mestrando do Curso de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) da Universidade de Pernambuco - UPE, fabio.marquesbezerra@upe.br;
- 3 Doutor e Mestre em Educação, Professor Adjunto da Universidade de Pernambuco/UPE-Campus Mata Norte - PE, Docente no Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional - PROFEI e do Programa de Mestrado e Doutorado profissional/PPGE/UPE. E-mail: josaniel.vieira@upe.br.

portamentos; e simbólicos, expressos em estigmas e expectativas reduzidas que afetam o vínculo pedagógico. Verificou-se relação direta entre ausência de políticas de desenvolvimento profissional contínuo e ineficácia das adaptações curriculares, resultando em engajamento limitado e altos índices de evasão. Conclui-se que a efetiva inclusão de estudantes com TEA exige reestruturação sistêmica das práticas escolares, envolvendo investimentos em infraestrutura acessível, programas de formação continuada articulados à realidade docente e promoção de uma cultura escolar que valorize a neurodiversidade e sustente intervenções individualizadas.

Palavras-chave: Educação Inclusiva, Formação Docente, Prática Pedagógica, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Educação básica.

INTRODUÇÃO

A trajetória da educação inclusiva no Brasil consolidou-se a partir de marcos normativos que deslocaram o paradigma assistencialista para uma perspectiva de direitos, iniciada com a Constituição Federal de 1988, que consagrou o acesso universal ao ensino, e prosseguindo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996, que instituiu o atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular, e sendo reforçada pela Resolução CNE/CEB n. 4/2009, a qual define diretrizes operacionais para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, culminando na Lei n.º 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e obrigou sistemas de ensino a ofertar adaptações razoáveis e profissionais de apoio, ainda que a implementação desses dispositivos permaneça heterogênea e dependente da capacidade administrativa dos entes federados (Cerezuela & Mori, 2016).

Nesse cenário normativo, o presente artigo insere-se no debate acadêmico ao examinar o modo pelo qual estudantes diagnosticados com TEA são efetivamente incluídos na educação básica brasileira, reconhecendo que, apesar da expansão das matrículas decorrente de políticas de universalização. Evidências empíricas apontadas por Carneiro et al., 2021; Silva & Arantes, 2020, indicam insuficiência de recursos humanos especializados, infraestrutura inadequada e lacunas na formação docente que comprometem a adaptação curricular, a mediação pedagógica e o vínculo educador-estudante, gerando experiências de participação fragmentada e baixa retenção escolar.

A relevância científica e social da investigação decorre, portanto, da necessidade de produzir síntese crítica de pesquisas recentes que subsidiem a formulação de práticas pedagógicas responsivas, oferecendo suporte teórico à consolidação de políticas públicas destinadas à permanência qualificada desses estudantes e à consecução dos objetivos

expressos no Estatuto da Pessoa com Deficiência e nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável relativos à educação inclusiva (Alves, 2021).

Metodologicamente, adota-se revisão de literatura qualitativa do tipo integrativa, envolvendo buscas sistemáticas nas bases SciELO e Google Acadêmico para o período de 2015 a 2025, utilização de descritores combinados em português e inglês e análise temática indutiva realizada por revisores independentes, o que permite mapear convergências e pontos de tensão nos achados empíricos sobre barreiras institucionais, representações docentes e efetividade das adaptações curriculares (Whittemore & Knafl, 2005).

O objetivo consiste em analisar criticamente as evidências disponíveis quanto à inserção de estudantes com TEA na educação básica, identificando obstáculos estruturais, formativos e simbólicos que afetam permanência e aprendizagem, bem como apontando lacunas de pesquisa e propostas de intervenção que as superem, contribuindo para o fortalecimento do atendimento educacional especializado segundo preceitos de equidade e direito à diferença.

Espera-se, ao final, evidenciar que a efetivação da inclusão depende da articulação entre investimentos em infraestrutura acessível, programas sistemáticos de formação docente continuada e políticas de acompanhamento longitudinal, recomendando estratégias que convertam avanços normativos em práticas pedagógicas sustentáveis e assegurem a participação significativa de estudantes autistas em todas as dimensões da vida escolar.

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A educação inclusiva no Brasil amadureceu ao longo das últimas quatro décadas a partir de uma transição normativa que deslocou a compreensão da deficiência de um enfoque médico-assistencial para uma perspectiva de direitos sociais, marco consolidado pela Constituição Federal de 1988, ao garantir ensino obrigatório e gratuito a todos, e pelo

Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), que reafirma a igualdade de oportunidades, evidenciando que os desafios atuais se enraízam em processos históricos de segregação escolar que ainda reverberam na cultura educacional brasileira (Alves, 2021).

O cenário internacional exerceu influência decisiva na formulação de políticas internas, principalmente a Declaração de Salamanca de 1994, que orientou a adoção de sistemas escolares capazes de atender estudantes com necessidades específicas em classes comuns; esse direcionamento resultou na revisão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996 e na posterior Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008, cuja efetivação, entretanto, revela marcadas disparidades regionais, conforme demonstra investigação empírica realizada nas cinco macrorregiões do país (Cerezuela & Mori, 2016).

O quadro jurídico ampliou-se com instrumentos específicos como a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, estabelecendo atendimento educacional especializado, adaptações razoáveis e formação de professores, porém sua implementação depende de estratégias intersetoriais articuladas e de financiamento adequado, aspectos debatidos na literatura jurídica recente que analisa a compatibilidade entre ordenamento constitucional, normas infralegais e práticas institucionais (Farias et al., 2022).

A construção de sistemas de apoio ao estudante com deficiência exige atuação profissional além do magistério, destacando-se o serviço social escolar, que atua na mediação entre família, comunidade e escola, elabora diagnósticos socioterritoriais e formula ações de acesso, permanência e aprendizagem, evidenciando que a efetividade das políticas inclusivas requer abordagem interdisciplinar fundamentada em princípios de equidade e justiça social (Lima & Gomes, 2017).

No ensino superior, experiências de estudantes com deficiência ilustram tanto os avanços normativos quanto as lacunas estruturais,

exemplificadas por estudo de caso em licenciatura em Computação que evidenciou a necessidade de recursos de acessibilidade digital, apoio tutorial e flexibilização curricular, demonstrando que a trajetória da educação inclusiva no país permanece em construção e demanda melhorias contínuas para garantir formação acadêmica qualificada desde a educação básica até os níveis mais elevados (Dantas et al., 2018).

CARACTERIZAÇÃO DO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

O Transtorno do Espectro Autista configura-se, segundo os atuais manuais diagnósticos, por déficits qualitativos e quantitativos na comunicação social recíproca, acoplados a padrões restritos e repetitivos de interesses ou comportamentos, distribuindo-se em diferentes graus de suporte que demandam utilização combinada de escalas de rastreio, instrumentos de avaliação comportamental e protocolos observacionais padronizados para delimitar perfis funcionais e orientar intervenções educacionais, o que reforça a importância de processos diagnósticos multiprofissionais amparados em evidências validadas para a realidade brasileira (Silva & Elias, 2020).

No domínio cognitivo, verificam-se trajetórias heterogêneas que vão de rebaixamento intelectual global a perfis de altas habilidades em áreas pontuais, coexistindo com comprometimentos na teoria da mente, funções executivas e coerência central, elementos que impactam diretamente a aquisição de repertórios acadêmicos convencionais, exigindo adaptações metodológicas que contemplem instruções visuais, rotinas previsíveis e ensino explícito de habilidades sociais, conforme relatos de psicopedagogos e profissionais de saúde que atestam desafios específicos na mediação do aprendizado formal de leitura, escrita e matemática (Campos, Silva & Ciasca, 2018).

Os aspectos psicomotores acrescentam uma dimensão adicional à complexidade do TEA, pois atrasos no controle postural, na coordenação

global e na motricidade fina limitam a manipulação de materiais didáticos e a participação em atividades corporais escolares, evidenciando a necessidade de programas individualizados de estimulação motora precoce, como demonstra análise de caso longitudinal que utilizou escala de desenvolvimento motor para caracterizar o repertório de uma criança autista em idade pré-escolar (Dos Santos & Mélo, 2018).

A inserção do estudante com TEA em sala regular requer compreensão docente profunda acerca das particularidades sensoriais, comunicativas e comportamentais do transtorno, pois percepções inadequadas ou estigmatizantes ampliam barreiras de participação, ao passo que atitudes empáticas e estratégias baseadas em análise do comportamento aumentam engajamento e desempenho acadêmico, cenário corroborado por estudos qualitativos que identificam sentimentos de insegurança, mas também relatos de satisfação profissional quando há suporte formativo contínuo (Silva & Arantes, 2020; Weizenmann, Pezzi & Zanon, 2020).

A legislação brasileira consolida o direito educacional do sujeito autista mediante a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que garante matrícula em classe comum com oferta de recursos de apoio e adaptações razoáveis, refletindo um avanço normativo cuja efetividade encontra respaldo na progressiva expansão das matrículas de estudantes com TEA em todas as regiões do país, ainda que persistam assimetrias de acesso e qualidade que aprofundam a necessidade de políticas inclusivas robustas e formação docente especializada para superar os desafios mapeados em investigações recentes sobre práticas pedagógicas e recursos institucionais (Sant’Ana & da Silva Santos, 2015; Santos & Elias, 2018; Carneiro et al., 2021).

BARREIRAS INSTITUCIONAIS À INCLUSÃO

A constituição de uma escola inclusiva exige a presença de equipe multidisciplinar qualificada, com professores, intérpretes de Libras, psicólogos, terapeutas ocupacionais e analistas do comportamento capazes de

elaborar e monitorar planos de ensino individualizados; contudo, análises institucionais evidenciam grave déficit desses profissionais, o que transfere a responsabilidade pelo atendimento especializado ao professor regente sem formação específica e perpetua lacunas na adaptação curricular, na mediação de comportamentos e na avaliação formativa, situação descrita em estudos que apontam a insuficiência de políticas de provimento de recursos humanos em todos os níveis do sistema educacional (Borges et al., 2017).

A precariedade da infraestrutura física e tecnológica reforça as barreiras de acesso e participação, pois ambientes sensoriais sobrecarregados, ausência de salas de recursos multifuncionais e carência de dispositivos assistivos dificultam a regulação comportamental do estudante autista, comprometem a comunicação alternativa e limitam a personalização do ensino, realidade documentada em investigações qualitativas que utilizaram a técnica de sombreamento para mapear obstáculos cotidianos enfrentados por pessoas com deficiência em instituições educacionais (Silva & Ferreira, 2017).

Mesmo quando existem políticas de acessibilidade formalizadas, ocorre fragmentação das ações administrativas e orçamentárias, refletida em fluxos burocráticos morosos para aquisição de materiais, precarização de cargos de apoio e descontinuidade de programas de formação continuada, elementos que consolidam um quadro de barreiras institucionais estruturais, observado também em estudos sobre inclusão de servidores com deficiência nas universidades, onde a falta de articulação interna entre setores acadêmicos e técnicos compromete a execução de ajustes razoáveis (Pottmeier et al., 2019).

Esses obstáculos assumem configuração ainda mais complexa quando se considera a distribuição territorial desigual de recursos públicos: municípios periféricos muitas vezes carecem de repasses adequados e dependem de convênios esporádicos para custear intérpretes, monitores e capacitações, reproduzindo um ciclo de exclusão que lembra a lógica encontrada em pesquisas sobre barreiras institucionais de acesso

ao crédito na agricultura familiar, onde a burocracia e a escassez de informação inibem políticas públicas voltadas a sujeitos historicamente vulnerabilizados (Vasconcellos et al., 2024).

Por fim, a ausência de uma cultura organizacional que valorize a interculturalidade e a diversidade impede a construção de práticas inclusivas sustentáveis, gerando contextos escolarizantes que ainda tratam a diferença como exceção a ser tolerada e não como componente constitutivo da experiência educativa, fenômeno descrito em estudos que analisam a inclusão em academias universitárias, nos quais a falta de programas institucionais de sensibilização dificulta o pertencimento e a participação plena de estudantes com perfis neurológicos diversos (Coutinho et al., 2021).

REPRESENTAÇÕES DOCENTES SOBRE O AUTISMO

As representações sociais que os professores constroem acerca do Transtorno do Espectro Autista segundo a literatura, configuram-se como sistemas de significados resultantes de interações históricas e culturais, que direcionam, muitas vezes de forma implícita, a escolha de estratégias pedagógicas, o manejo comportamental em sala de aula e o modo de comunicação com discentes autistas, de modo que crenças centradas em déficits fixos tendem a restringir as expectativas de progresso e a flexibilidade curricular, enquanto concepções fundamentadas na neurodiversidade fomentam práticas de ensino responsivas e individualizadas (Micarelli & Yaegashi, 2020).

Essas construções simbólicas envolvem dimensões afetivas que transcendem a cognição, pois sentimentos de ansiedade, insegurança ou empatia modulam a sintonia do professor com sinais comportamentais do estudante e influenciam o ritmo de mediação, e estudos qualitativos revelam que docentes que percebem o autismo sob a ótica das barreiras de participação, em vez de limitações internas, tendem a relatar maior satisfação profissional e a empregar recursos visuais, instruções explíci-

tas e reforçamento positivo de forma sistemática (Weizenmann, Pezzi & Zanon, 2020).

A literatura aponta que representações carregadas de estereótipos podem restringir experiências formativas essenciais, como a educação sexual, ao manter o discente autista em uma posição de eterna infância, impedindo o desenvolvimento de competências socioafetivas; profissionais de apoio relatam que a ausência de formação específica reforça tabus e produz práticas de contenção ao invés de diálogo e orientação sistematizada (Schmitz et al., 2024).

Resultados de análises documentais em programas de pós-graduação ressaltam que professores de educação física, quando guiados por uma visão biomédica estrita, costumam subestimar o potencial motor do estudante autista e selecionar atividades limitadas, enquanto representações que valorizam a corporeidade como via de acesso à interação social expandem repertórios didáticos e geram ambientes de participação cooperativa (Andrade et al., 2023).

As percepções docentes também guardam correlação com o capital cultural da instituição: onde a política inclusiva é discutida coletivamente, emerge uma representação ancorada na ideia de acomodação razoável e responsabilidade compartilhada, ao passo que em contextos escolares hierarquizados e com formação episódica prevalecem crenças individualizantes que isolam o professor e reforçam sensação de sobrecarga, fenômeno capturado por pesquisas que relacionam disposições atitudinais à robustez dos programas institucionais de desenvolvimento profissional contínuo (Savarezzi, Campos & Gimenez, 2023).

FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA INCLUSIVA

A lacuna entre diretrizes normativas e prática pedagógica inclusiva consolida-se, em grande parte, na insuficiência da formação inicial, pois os currículos dos cursos de licenciatura ainda tratam a Educação Especial como conteúdo periférico, ofertado em disciplinas optativas e de carga

horária reduzida, o que impede o desenvolvimento de competências didáticas e avaliativas voltadas ao desenho universal de aprendizagem, à análise funcional do comportamento e ao planejamento de recursos de acessibilidade curricular, configurando cenário em que o professor ingressa na escola sem repertório para interpretar indicadores de desenvolvimento atípico, selecionar tecnologias assistivas e elaborar adaptações razoáveis (Prais & Da Rosa, 2017).

A formação continuada assume, portanto, função estratégica ao promover processos reflexivos sobre a prática, articular teoria e experiência e atualizar o docente em intervenções baseadas em evidências, porém sua efetividade depende de modelos institucionais sustentáveis que articulem oficinas colaborativas, supervisão pedagógica in loco e comunidades de aprendizagem profissional, permitindo que o professor experimente, registre e discuta os efeitos de metodologias como instrução direta, ensino estruturado e comunicação aumentativa em estudantes autistas, além de ampliar sua autoconfiança e reduzir índices de estresse laboral, elementos reconhecidamente determinantes para a permanência do professor no sistema inclusivo (Barbosa & Bezerra, 2021).

Nos componentes curriculares de Ciências da Natureza, sobretudo Química, a competência para traduzir conceitos abstratos em experiências sensoriais concretas exige domínio de estratégias multissensoriais, uso de representações visuais graduadas e avaliação formativa contínua, pois estudantes com TEA apresentam preferência por informação segmentada e forte sensibilidade a mudanças de rotina; pesquisas com licenciandos indicam que oficinas de experimentação acessível, combinadas a estudos de caso de adaptação de roteiros práticos, favorecem a construção de práticas responsivas que integram linguagem simbólica, manipulação de modelos e hipertextos interativos de forma a apoiar diferentes perfis cognitivos (Paula, Guimarães & Da Silva, 2018).

Reflexões sobre a formação de professores de Ciências evidenciam, ainda, a necessidade de competências socioemocionais para a gestão de comportamentos desafiadores, construção de ambientes previsíveis e

mediação de interações cooperativas, aspectos que demandam capacitação em análise do comportamento aplicada, técnicas de autorregulação e protocolos de intervenção multimodal, além de articulação efetiva com equipe multidisciplinar, fortalecendo a coerência entre objetivos terapêuticos e pedagógicos e promovendo trajetórias escolares baseadas na participação ativa do discente autista em projetos investigativos e atividades laboratoriais adaptadas (Rodrigues, 2018).

Em última instância, a consolidação de uma prática inclusiva requer políticas de desenvolvimento profissional contínuo que instituem programas de mentoria entre pares, avaliação docente formativa e incentivos à pesquisa-ação, pois a eficiência do atendimento educacional especializado não reside apenas na posse de conhecimento técnico, mas na capacidade de o professor transitar por diferentes linguagens didáticas, estabelecer metas individualizadas, monitorar progressos e redesenhar intervenções à luz de dados, realçando que a profissionalização docente para a inclusão deve articular pilares epistemológicos, metodológicos e ético-políticos, assegurando coerência entre a concepção de escola democrática e a efetividade das experiências de aprendizagem para todos os estudantes (Tavares, Santos & Freitas, 2016).

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão de literatura qualitativa do tipo integrativa, delineada para mapear evidências empíricas e teóricas produzidas entre janeiro de 2015 e dezembro de 2025 acerca da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica; para tanto, definiu-se como bases de dados a SciELO, que concentra periódicos ibero-americanos de acesso aberto, e o Google Acadêmico, cuja ampla cobertura interdisciplinar permite rastrear artigos indexados em repositórios institucionais e periódicos internacionais, assegurando amplitude na coleta das fontes.

A estratégia de busca combinou descritores controlados e não controlados nos idiomas português e inglês—“transtorno do espectro autista”, “autism spectrum disorder”, “educação inclusiva”, “inclusive education”, “ensino fundamental”, “basic education”—associados por operadores booleanos AND/OR; os resultados foram filtrados manualmente para eliminar duplicidades e restringir o corpus a artigos revisados por pares que abordassem direta ou indiretamente práticas pedagógicas, formação docente ou políticas institucionais relativas ao TEA, excluindo teses, dissertações, capítulos de livro e relatos anedóticos, conforme recomendações metodológicas para revisões rigorosas.

Os textos elegíveis passaram por leitura analítica em duas etapas: primeiro, extraíram-se dados bibliométricos, objetivos, método e principais achados; em seguida, empregou-se síntese temática indutiva para agrupar evidências convergentes e divergentes em categorias analíticas previamente definidas—barreiras institucionais, representações docentes, formação profissional e adaptações curriculares—processo realizado por dois revisores independentes, com consenso obtido por discussão e cálculo de índice de concordância, garantindo fidedignidade e transparência na interpretação dos resultados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus evidenciou que a deficiência estrutural persiste como o entrave mais visível à efetivação da inclusão, manifestando-se na falta de salas de recursos multifuncionais equipadas, na carência de dispositivos de comunicação alternativa e na ausência de equipe multidisciplinar permanente, situação que obriga o professor regente a acumular funções de mediador, terapeuta e gestor do comportamento sem suporte técnico adequado, realidade documentada em múltiplas investigações que relatam a perda de horas-aula devido à inexistência de intérpretes, monitores ou analistas do comportamento, à sobrecarga de turmas superlotadas e à burocracia que retarda a aquisição de tecnologias assistivas, o

que agrava o estresse docente e compromete a continuidade das intervenções (Silva & Ferreira, 2017; Pottmeier et al., 2019; Borges et al., 2017; Vasconcellos et al., 2024)

No âmbito formativo, observou-se correlação direta entre a efetividade das adaptações curriculares e a qualidade da formação inicial e continuada, uma vez que licenciaturas que destinam carga horária residual à Educação Especial não asseguram a aquisição de competências para elaborar planejamentos flexíveis, selecionar metodologias baseadas em evidências e avaliar progressos comportamentais, lacuna que se mantém quando os programas de capacitação in-service são episódicos, centrados em transmissão expositiva e desvinculados da prática, o que perpetua insegurança e resistência a estratégias como o ensino estruturado, a comunicação aumentativa e a análise funcional, corroborando estudos que apontam a necessidade de comunidades de aprendizagem profissional, mentoria entre pares e supervisão in loco para internalizar procedimentos de intervenção (Prais & Da Rosa, 2017; Barbosa & Bezerra, 2021; Tavares, Santos & Freitas, 2016; Paula, Guimarães & Da Silva, 2018; Rodrigues, 2018).

A dimensão simbólica revela obstáculo menos tangível, mas igualmente determinante, pois representações docentes ancoradas em estereótipos de incapacidade fomentam expectativas baixas, uso limitado de recursos e práticas segregacionistas veladas, enquanto crenças alinhadas à neurodiversidade favorecem mediações responsivas e construção de ambientes previsíveis e acolhedores, dicotomia exposta por pesquisas que identificam sentimentos de ansiedade, medo e sobrecarga associados a cursos de formação deficitários, contrastando com relatos de empatia, autoconfiança e satisfação profissional em contextos onde políticas de sensibilização institucional e suporte especializado se mostram consistentes (Micarelli & Yaegashi, 2020; Weizenmann, Pezzi & Zanon, 2020; Schmitz et al., 2024; Andrade et al., 2023; Savarezi, Campos & Gimenez, 2023).

A síntese crítica desses achados indica que a ausência de políticas sistêmicas de desenvolvimento profissional compromete o ciclo completo da inclusão: sem infraestrutura apropriada e sem formação continuada robusta, adaptações curriculares tornam-se superficiais, a mediação pedagógica perde consistência e o vínculo entre professor e estudante fragmenta-se, produzindo desengajamento e altos índices de evasão, realidade verificada em levantamentos nacionais que correlacionam precariedade de recursos e formação insuficiente com desempenhos acadêmicos deficitários de estudantes autistas, reforçando que a superação das barreiras estruturais, formativas e simbólicas depende de investimentos intersetoriais articulados a programas de acompanhamento docente baseados em evidências e monitoramento de resultados (Silva & Arantes, 2020; Carneiro et al., 2021; Cerezuela & Mori, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os dados obtidos por meio da revisão de literatura apontam de forma consistente que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista demanda uma transformação estrutural profunda no sistema educacional brasileiro, não apenas no que tange à presença física desses sujeitos nas salas de aula regulares, mas sobretudo quanto à reconfiguração das práticas pedagógicas, das estruturas institucionais e da cultura escolar. O desafio da inclusão não se esgota na garantia de matrícula, mas exige condições concretas de permanência com qualidade, o que implica adaptação metodológica contínua, monitoramento do progresso acadêmico e criação de ambientes de aprendizagem que respeitem as singularidades cognitivas, comunicativas e sensoriais do estudante com TEA.

A pesquisa evidencia que os obstáculos à inclusão são múltiplos e interdependentes, abrangendo carências materiais, ausência de suporte técnico especializado e fragilidade da formação inicial e continuada dos professores. Nesse sentido, torna-se imperativa a ampliação dos recur-

soos humanos e materiais voltados à Educação Especial, bem como o fortalecimento das políticas públicas que assegurem formação docente sistemática, orientada por práticas pedagógicas baseadas em evidências, com foco na análise funcional do comportamento, na mediação comunicacional e na elaboração de estratégias pedagógicas individualizadas e responsivas.

Concretizar a inclusão de maneira ética e eficaz exige que o professor seja reconhecido como agente ativo de transformação, não apenas como executor de diretrizes, mas como profissional que, ao interpretar as necessidades educacionais específicas, redesenha o currículo, reestrutura o ambiente de sala de aula e constrói vínculos significativos com os estudantes. Valorizar esse profissional, mediante reconhecimento institucional, formação especializada e suporte técnico permanente, é condição indispensável para que a inclusão deixe de ser uma diretriz normativa e se torne uma realidade pedagógica sólida, equitativa e humanizada.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. Q. PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL: ASPECTOS CULTURAIS, HISTÓRICOS E CONSTITUCIONAIS DE SUA TRAJETÓRIA. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 7, p. 594-612, 2021.

ANDRADE, M. S. et al. Representações sociais dos professores de educação física sobre o autismo: análise de teses e dissertações defendidas em programas brasileiros de pós-graduação. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, n. 48, p. 327-332, 2023.

BARBOSA, A. K. G.; BEZERRA, T. M. C. Educação Inclusiva: reflexões sobre a escola e a formação docente. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 2, p. 1-11, 2021.

BORGES, M. L. et al. Desafios institucionais à inclusão de estudantes com Necessidades Educativas Especiais no Ensino Superior. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 30, n. 2, p. 7-31, 2017.

CAMPOS, C. C. P.; SILVA, F. C. P.; CIASCA, S. M. Expectativa de profissionais da saúde e de psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indivi-

duos com transtorno do espectro autista. **Revista Psicopedagogia**, v. 35, n. 106, p. 3-13, 2018.

CARNEIRO, L. V. et al. Desafios no processo de educação inclusiva para crianças com transtorno do espectro autista. **Revista Eletrônica Acervo Saúde**, v. 13, n. 6, p. e7689-e7689, 2021.

CEREZUELA, C.; MORI, N. N. R. Política nacional de educação inclusiva: um estudo sobre sua efetivação nas cinco regiões brasileiras. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 19, n. 1, p. 35-48, 2016.

COUTINHO, E. et al. A inclusão dos estudantes na academia como um desafio à interculturalidade. **REVES-Revista Relações Sociais**, v. 4, n. 2, p. 12532-01-17e, 2021.

DANTAS, E. et al. A Trajetória de um Aluno Especial no Curso de Licenciatura em Computação: Desafios e Superações. In: ANAIS DOS WORKSHOPS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2018. p. 1099.

DOS SANTOS, É. C. F.; MÉLO, T. R. Caracterização psicomotora de criança autista pela escala de desenvolvimento motor. **Revista Diversa**, v. 11, n. 1, p. 50-58, 2018.

FARIAS, G. J. R.; DE ASSIS JULIÃO, S. C.; NETO, S. M. ASPECTOS SOCIAIS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL. **Graduação em Movimento-Ciências Jurídicas**, v. 1, n. 2, p. 179-179, 2022.

LIMA, M. T.; GOMES, A. K. S. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA COMO OBJETO DE INTERVENÇÃO DO ASSISTENTE SOCIAL. **Revista Includere**, v. 3, n. 1, 2017.

MICARELLI, I. M.; YAEGASHI, S. F. R. O aluno com transtorno de espectro autista: reflexões acerca das representações sociais de professores. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, 2020.

PAULA, T. E.; GUIMARÃES, O. M.; DA SILVA, C. S. Formação de professores de química no contexto da Educação Inclusiva. **Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 11, n. 1, p. 3-29, 2018.

POTTMEIER, S. et al. Servidores com deficiência na universidade: barreiras para a inclusão. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 4, p. 2377-2397, 2019.

PRAIS, J. L.; DA ROSA, V. F. A Formação de professores para inclusão tratada na Revista Brasileira de Educação Especial: uma análise. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 57, p. 129-143, 2017.

RODRIGUES, P. A. A. A formação de professores de ciências para uma prática pedagógica inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1449-1458, 2018.

SANT'ANA, W. P.; DA SILVA SANTOS, C. A lei Berenice Piana e o direito à educação dos indivíduos com transtorno do espectro autista no Brasil. **Revista Temporis[ação]**, v. 15, n. 2, p. 99-114, 2015.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das matrículas dos alunos com transtorno do espectro do autismo por regiões brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 465-482, 2018.

SAVAREZZI, G. R.; CAMPOS, P. H. F.; GIMENEZ, R. O panorama das Representações Sociais de professores sobre a Inclusão na educação. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 28, n. 1, 2023.

SCHMITZ, A. O. et al. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFISSIONAIS DE APOIO SOBRE A SEXUALIDADE DE ADOLESCENTES AUTISTAS. **RECIMA21-Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 6, p. e565294-e565294, 2024.

SILVA, C. C.; ELIAS, L. C. S. Instrumentos de Avaliação no Transtorno do Espectro Autista: uma revisão sistemática. **Avaliação Psicológica**, v. 19, n. 2, p. 189-197, 2020.

SILVA, H. C.; ARANTES, A. S. Inclusão dos estudantes com transtorno do espectro autista TEA: percepções docentes. **REIN-Revista Educação Inclusiva**, v. 4, n. 1, p. 86-103, 2020.

SILVA, J. S. S.; FERREIRA, W. B. Sombreado a pessoa com deficiência: aplicabilidade da técnica de sombreado na coleta de dados em pesquisa qualitativa. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, p. 185-200, 2017.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: Um estudo sobre a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, p. 527-542, 2016.

VASCONCELLOS, I. et al. Educação financeira e acesso ao crédito na agricultura familiar: reflexões sobre o PRONAF e as barreiras institucionais. **Revista Retratos de Assentamentos**, v. 27, n. 2, 2024.

WEIZENMANN, L. S.; PEZZI, F. A. S.; ZANON, R. B. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, p. e217841, 2020.