

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Daiana Rodrigues Correia da Silva¹; Mirtes Cabral Ribeiro ²

¹Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI) pela Universidade de Pernambuco – UPE, Campus Mata Norte, Nazaré da Mata, Brasil, E-mail: daiana.rodrigues@upe.br

² Professora orientadora, Pós Doutora, Universidade de Pernambuco, E-mail: mirtes.lira@upe.br

Introdução

A Educação Inclusiva, compreende o direito de todos os alunos a aprendizagem, independentemente de suas características físicas, sensoriais, cognitivas, sociais ou culturais, respeitando suas diferenças, garantindo a entrada e a permanência no espaço escolar de forma ativa. No contexto brasileiro, esse movimento foi consolidado por importantes marcos legais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015.

Neste sentido, entende-se que a inclusão escolar descaracteriza as concepções tradicionais das formas de ensinar e aprender, exige mudanças tanto arquitetônicas como pedagógicas, o que resulta nas mudanças de como professores e alunos atuam dentro do contexto escolar. A inclusão quebra a visão do aluno modelo, levando a escola a se recompor e dessa forma dar uma nova ótica para a educação. Conforme pontua Mantoan (2003, p.20):

A inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional, que, por sua vez, abala a identidade dos professores e faz com que seja ressignificada a identidade do aluno. O aluno da escola inclusiva é outro sujeito, que não tem uma identidade fixada em modelos ideais, permanentes, essenciais.

Assim, a inclusão modifica a identidade de toda a escola, exigindo uma grande mudança na forma de se pensar e fazer educação numa perspectiva inclusiva, principalmente para poder atender a diversidade trazida pelos alunos que podem ter origens diversas como de gênero, etnia, classe social, deficiência, transtornos, cultura, religião entre outras.

Assim, a inclusão exige uma grande mudança na forma de se pensar e fazer educação, principalmente, quanto se percebe que a diversidade é inerente em qualquer sala de aula quanto a respeito de gênero, etnia, classe social, deficiência, transtornos, cultura, religião entre outras.

De acordo com Ropoli *et al.* (2010, p.8) a educação inclusiva “concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças”.

Dentre as mais diversas condições que necessitam um olhar mais direcionado na educação inclusiva, o Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez requer a necessidade de práticas pedagógicas que leve em consideração as singularidades no desenvolvimento, na comunicação, na interação social e nos processos de aprendizagem. Nesse cenário, a formação docente emerge como elemento central para a construção de estratégias pedagógicas flexíveis, significativas e alinhadas às necessidades dos estudantes.

A formação continuada docente encontra respaldo legal na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao estabelecer, em seu art. 59, inciso III, a necessidade de “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (BRASIL, 1996).

Com base nesta Legislação, fica evidente que a garantia de uma educação inclusiva de qualidade está intrinsecamente relacionada à formação dos professores, tanto no âmbito do atendimento educacional especializado quanto na prática pedagógica desenvolvida na sala comum. Nesse sentido, a formação continuada torna-se elemento essencial para que o docente possa planejar intervenções pedagógicas flexíveis, significativas e coerentes com as singularidades de cada estudante, favorecendo seu desenvolvimento integral sem desconsiderar suas especificidades de aprendizagem.

Corroborando com a LDB, Reis e Coutinho (2025, p. 2392) pontuam que a formação de professores para a educação inclusiva:

Deve ser pautada em uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, que contemple tanto os aspectos teóricos quanto as demandas práticas do ensino inclusivo. Além disso, é necessário investir em programas de formação continuada que promovam o uso de tecnologias e estratégias pedagógicas inovadoras, fortalecendo a capacidade dos docentes de lidar com a diversidade em sala de aula.

Conforme as autoras supracitadas, a formação docente, vai além de uma exigência legal, constitui-se como condição pedagógica indispensável para a efetivação da educação inclusiva. Ao destacar a articulação entre teoria, prática, tecnologias e estratégias inovadoras, o estudo evidencia que o professor necessita de subsídios formativos permanentes para responder às diferentes formas de aprendizagem presentes na sala de aula. No contexto deste trabalho, a discussão torna-se ainda mais relevante ao considerar o ensino de crianças com TEA, cujas especificidades demandam práticas intencionais e flexíveis.

Diante disso, este trabalho tem como objetivo analisar, por meio de revisão bibliográfica, a importância da formação de professores para o ensino de estudantes com TEA na perspectiva da educação inclusiva, discutindo os principais marcos legais, desafios e possibilidades pedagógicas. A motivação para este estudo emerge das discussões contemporâneas sobre a efetivação da inclusão escolar de estudantes com TEA e das lacunas ainda observadas na formação de professores para atuação pedagógica significativa com esse público.

2. Metodologia

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, segundo Rodrigues (2006, p. 90) é utilizada “quando não emprega procedimentos estatísticos ou não tem como objetivo principal, abordar o problema a partir desses procedimentos”. Sendo desenvolvida a partir da análise de produções acadêmicas, legislações e documentos normativos sobre Educação Inclusiva, formação docente e ensino de estudantes com TEA. Foram utilizados como

referenciais teóricos autores que discutem inclusão e formação de professores, como Mantoan (2003), Reis e Coutinho (2025) e Zaboroski et al. (2017), além de documentos legais como a LDB nº 9.394/1996, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), a Lei Brasileira de Inclusão (2015), o Parecer CNE relacionado às diretrizes do TEA e o Decreto nº 12.686/2025. A análise foi organizada em três eixos: (a) marcos legais da educação inclusiva e dos direitos da pessoa com TEA; (b) formação inicial e continuada de professores; (c) práticas colaborativas e atendimento às especificidades do estudante com TEA.

3. Resultados e Discussões

Os resultados evidenciam que, embora o Brasil possua um sólido aparato legal em defesa da inclusão escolar, ainda persistem desafios significativos para sua efetivação, sobretudo no que diz respeito à formação docente para o ensino de estudantes com TEA. Estudos de Mantoan (2003), Pimentel (2012), Ropoli et al. (2010) e Zaboroski et al. (2017) evidenciam que a ausência de preparo teórico-prático dos professores pode produzir processos de pseudoinclusão, nos quais o estudante está fisicamente na escola, mas não participa efetivamente do processo de aprendizagem.

A literatura analisada aponta que muitos professores da sala regular ainda relatam insegurança para planejar intervenções pedagógicas que contemplem as necessidades de estudantes com TEA especialmente no que se refere à flexibilização curricular, mediação da comunicação, uso de recursos visuais, organização da rotina e manejo comportamental. Esse dado revela que a inclusão, muitas vezes, ainda ocorre de forma parcial, limitada à matrícula e à permanência física do estudante no espaço escolar. Nesse sentido, Mantoan (2003) destaca que a formação docente precisa partir do saber-fazer do professor, valorizando suas experiências e articulando teoria e prática.

Outro achado importante encontrado nos estudos de Zaboroski *et al* (2017) refere-se ao papel do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do ensino colaborativo, que é a parceria entre professor da sala comum e professor do AEE, juntos, favorecem a elaboração de adaptações curriculares, recursos pedagógicos acessíveis e metas individualizadas, potencializando a participação do estudante com TEA no currículo comum. As discussões revelam ainda que o Decreto nº 12.686/2025 fortalece essa perspectiva ao reafirmar o direito ao AEE, às adaptações razoáveis e à formação dos profissionais para atuação em redes educacionais inclusivas.

Apesar dos avanços, permanecem limitações estruturais, como escassez de profissionais de apoio, salas superlotadas, ausência de recursos didáticos adaptados, fragilidade na articulação com as famílias e insuficiência de políticas locais de formação continuada. Esses fatores demonstram que a formação docente, embora central, não pode ser compreendida como única responsável pela efetivação da inclusão. Como potencialidade, a produção teórica recente amplia a defesa de uma formação centrada em práticas baseadas em evidências, no ensino colaborativo e na construção de ambientes pedagógicos responsivos às singularidades do estudante com TEA.

Conclusões

As discussões apresentadas neste estudo evidenciam que a formação docente se configura como elemento indispensável para a efetivação da educação inclusiva de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Compreende-se que o trabalho do professor, sustentado por conhecimentos teóricos, experiências práticas e processos formativos contínuos, amplia as

possibilidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes nas classes comuns. Nessa perspectiva, a articulação entre prática pedagógica, ensino colaborativo e Atendimento Educacional Especializado (AEE) fortalece a construção de estratégias que respeitem as singularidades do estudante com TEA e favoreçam sua permanência com qualidade no ambiente escolar.

Ademais, os marcos legais e as políticas públicas voltadas à inclusão reforçam o direito à escolarização em classes comuns com os apoios pedagógicos necessários, destacando a responsabilidade dos sistemas de ensino na oferta de formação continuada aos professores. Entretanto, a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva ainda demanda investimento permanente em recursos pedagógicos, acessibilidade, trabalho colaborativo e melhores condições para o exercício da docência. Desse modo, conclui-se que investir na formação de professores, articulada a políticas públicas, recursos pedagógicos e trabalho colaborativo, constitui condição fundamental para a consolidação de práticas inclusivas efetivas e para a garantia do direito à educação de qualidade de crianças com TEA.

Palavras-Chave: Prática pedagógica; Ensino colaborativo; Atendimento Educacional Especializado; Inclusão.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 50/2023. Orientações específicas para o público da educação especial: atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, DF: CNE, 2023.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Disponível em: Planalto – Decreto nº 12.686/2025. Acesso em: 3 abr. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

MANTOAN, M. T. E. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, [S. l.], v. 11, n. 1, p. 2386–2405, 2025. DOI: 10.51891/rease.v11i1.17980. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/17980>. Acesso em: 22 março de 2026.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010. 51p.

ZABOROSKI, Ana Paula et al. O ensino colaborativo e a formação permanente dos professores para o desenvolvimento da educação inclusiva. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação v.4, n. 1, p. 119-130, 2017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/dialogoseperspectivas/article/view/7334>. Acesso em 18/03/2026.