



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RORAIMA
CAMPUS BOA VISTA
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**MÔNICA CARDOSO DE ARAÚJO
REBECA VIANA DA SILVA CORRÊA
TATIANA MARIA DA SILVA LIMA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

BOA VISTA / RR

2026

**MÔNICA CARDOSO DE ARAÚJO
REBECA VIANA DA SILVA CORRÊA
TATIANA MARIA DA SILVA LIMA**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA
ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA**

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial à
obtenção do título de LICENCIATURA EM
PEDAGOGIA.

**BOA VISTA / RR
2026**

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PERSPECTIVA INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Alex Correa Pontes¹

Mônica Cardoso de Araújo²

Rebeca Viana da Silva Corrêa³

Tatiana Maria da Silva Lima⁴

Declaramos que somos autores deste Trabalho de Conclusão de Curso. Declaramos também que o mesmo foi por nós elaborado e integralmente redigido, não tendo sido copiado ou extraído, seja parcial ou integralmente, de forma ilícita de nenhuma fonte além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho ou daqueles cujos dados resultaram de investigações empíricas por nós realizadas para fins de produção deste trabalho.

Assim, declaramos, demonstrando nossa plena consciência dos seus efeitos civis, penais e administrativos, e assumimos total responsabilidade caso se configure crime de plágio ou violação aos direitos autorais.

RESUMO - A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista exige a construção de práticas pedagógicas que reconheçam suas singularidades e assegurem condições efetivas de acesso ao currículo, participação, aprendizagem e desenvolvimento no ensino comum. Nesse contexto, este artigo teve como objetivo analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica, considerando as estratégias de ensino, os recursos de acessibilidade e os desafios enfrentados pelos professores. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório, fundamentada em livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais, consultados em bases como SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES. A análise dos estudos evidenciou que a inclusão escolar depende da articulação entre formação inicial e continuada dos professores, adoção de metodologias inclusivas, flexibilização curricular e utilização de recursos pedagógicos adaptados às necessidades dos estudantes com TEA. Os resultados também demonstraram que a insuficiência de capacitação específica, a limitação de recursos didáticos e o reduzido suporte institucional constituem os principais desafios enfrentados pelos docentes no cotidiano escolar. Conclui-se que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista não se efetiva somente pela matrícula na classe comum, mas depende da construção de práticas pedagógicas intencionais, acessíveis e articuladas às singularidades dos educandos, acompanhadas de formação continuada, condições institucionais adequadas e compromisso coletivo da comunidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas Pedagógicas. Educação Inclusiva. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar. Educação Básica.

¹ E-mail do profº/orientador alexpontes800@gmail.com

² E-mail da autora monicacardosodearaujo98@hotmail.com

³ E-mail da autora rebecca_correaviana@hotmail.com

⁴ E-mail da autora tatianamaria383@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se como um dos princípios fundamentais da educação contemporânea, ao defender o direito de todos os estudantes ao acesso, à permanência e à aprendizagem em ambientes escolares que respeitem suas singularidades. No contexto da educação básica, a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um importante avanço na garantia dos direitos educacionais, exigindo que as instituições de ensino desenvolvam práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, considerando suas necessidades educacionais específicas. Nesse cenário, a atuação do professor assume papel central na construção de um ambiente acolhedor, participativo e favorável ao desenvolvimento das potencialidades de cada estudante.

A efetivação da inclusão escolar, entretanto, vai além da matrícula do aluno na classe comum. Ela requer a adoção de metodologias diversificadas, recursos pedagógicos acessíveis, planejamento flexível e uma postura docente comprometida com a valorização das diferenças. A educação inclusiva contribui para o desenvolvimento acadêmico, social e emocional dos estudantes com TEA, ao mesmo tempo em que favorece a convivência respeitosa entre todos os membros da comunidade escolar. Dessa forma, a escola torna-se um espaço de aprendizagem coletiva, no qual a diversidade é reconhecida como elemento enriquecedor do processo educativo.

Apesar dos avanços promovidos pelas políticas públicas voltadas à inclusão, muitos professores ainda enfrentam dificuldades para desenvolver práticas pedagógicas que contemplem as especificidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Entre os principais desafios destacam-se a insuficiência de formação específica, a escassez de recursos didáticos adaptados, o reduzido suporte multiprofissional e as dificuldades em elaborar estratégias de ensino que favoreçam a participação efetiva desses estudantes nas atividades escolares. Diante dessa realidade, surge o seguinte problema de pesquisa: quais práticas pedagógicas podem contribuir para a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica? A investigação dessa problemática permite compreender como a

formação docente influencia a prática pedagógica inclusiva e quais fatores podem contribuir para a melhoria da qualidade do ensino.

A realização deste estudo justifica-se por sua relevância social, uma vez que a inclusão escolar constitui um direito assegurado pela legislação brasileira e representa um importante instrumento para a promoção da igualdade de oportunidades. Sob o ponto de vista educacional, a pesquisa contribui para ampliar as discussões sobre a formação de professores, evidenciando a necessidade de aperfeiçoamento contínuo das práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista. Além disso, possui relevância científica ao reunir e analisar produções acadêmicas que abordam a temática, oferecendo subsídios para futuras pesquisas e para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais inclusivas.

Diante desse contexto, o presente estudo tem como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica. Como objetivos específicos, busca compreender as contribuições da formação docente para o desenvolvimento de práticas inclusivas; identificar os principais recursos e adaptações pedagógicas utilizados no processo de ensino e aprendizagem; descrever estratégias que favoreçam a participação, a comunicação e o desenvolvimento dos estudantes com (TEA) e analisar os desafios enfrentados pelos professores na construção de uma prática comprometida com a diversidade. Com isso, pretende-se contribuir para a reflexão sobre a importância da formação docente e da adoção de práticas pedagógicas inclusivas capazes de promover uma educação mais equitativa, participativa e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os alunos.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Educação Inclusiva e os desafios contemporâneos

A inclusão escolar constitui um dos pilares fundamentais das políticas educacionais contemporâneas, entendida não apenas como a presença física do estudante com deficiência ou transtorno no ambiente comum de ensino, mas como a garantia de sua participação plena e aprendizagem efetiva. Sassaki (2010, p. 41) define

inclusão como "o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade".

No Brasil, a educação inclusiva consolidou-se como diretriz política a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, que assegura a todos o direito à educação, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). Esse marco foi aprofundado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB n.º 9.394/1996, que determina atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular, para educandos com deficiência.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) avança ao propor que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorra no contraturno, de forma complementar à escolarização regular. Mais recentemente, o Decreto n.º 12.686/2025 e a Portaria MEC n.º 421/2026 instituíram a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, reforçando a responsabilidade dos sistemas de ensino na oferta de suporte pedagógico qualificado.

Para Mantoan (2015, p. 13) sublinha que a inclusão "não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência", mas exige transformação das práticas pedagógicas para todos os estudantes. Glat (2007) acrescenta que a cultura escolar precisa ser revisitada valores, rotinas e relações, pois sem essa mudança sistêmica, a inclusão permanece apenas formal. O Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado pela Lei n.º 15.388/2026 reafirma metas de universalização do acesso e qualidade do atendimento inclusivo.

2.2 Dificuldades de aprendizagem no contexto escolar

As dificuldades de aprendizagem são fenômenos multideterminados influenciados por fatores neurobiológicos, emocionais, pedagógicos e socioculturais. No contexto dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista TEA, essas dificuldades assumem contornos específicos: déficits na comunicação social, padrões restritos de comportamento e variações sensoriais que interferem diretamente na rotina escolar (Cunha, 2019).

Conforme Orrú (2012, p. 31) observa que "a linguagem do autista não segue as mesmas estruturas que a da maioria das pessoas", o que implica a necessidade de estratégias comunicacionais diferenciadas em sala de aula. Carvalho (2000) utiliza o conceito de "barreiras para a aprendizagem" como alternativa mais precisa do que "dificuldades", deslocando o problema do indivíduo para as condições estruturais do ambiente escolar, perspectiva alinhada ao modelo social da deficiência.

Os impactos no processo de ensino-aprendizagem são significativos: dificuldades na generalização de conceitos, na organização do tempo e do espaço, e na interação com pares e professores afetam tanto o rendimento acadêmico quanto o desenvolvimento socioemocional do estudante com TEA. Beyer (2006) alerta que avaliações padronizadas, quando aplicadas sem adaptação, podem invisibilizar competências reais dos estudantes e reforçar estigmas.

A Lei n.º 12.764/2012 Lei Berenice Piana e a Nota Técnica n.º 24/2013/MEC/SECADI/DPEE orientam os sistemas de ensino a garantir condições de acesso, permanência e aprendizagem para estudantes com TEA, reconhecendo-os como pessoas com deficiência para todos os fins legais. A Lei Brasileira de Inclusão Lei n.º 13.146/2015 reforça o direito a projeto pedagógico individualizado e a profissional de apoio quando necessário.

2.3 Formação continuada de professores para a inclusão

A formação docente inicial e continuada é condição indispensável para a efetivação da inclusão escolar. Nóvoa (1992, p. 25) argumenta que "a formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas". Essa perspectiva reflexiva é especialmente relevante quando se trata do atendimento a estudantes com TEA, cujas demandas exigem constante reconfiguração das práticas pedagógicas.

Segundo Tardif (2014, p. 36) distingue diferentes tipos de saberes docentes disciplinares, curriculares, experienciais e profissionais, ressaltando que os saberes da experiência são construídos no cotidiano e têm papel central na constituição da identidade profissional. No campo da educação inclusiva, esses saberes precisam ser

tensionados e ampliados por formações específicas sobre TEA, metodologias diferenciadas e uso de recursos adaptados.

Para Pimenta (2012) destaca que a formação continuada deve articular teoria e prática de modo indissociável, evitando a dicotomia entre o conhecimento acadêmico e as demandas reais da sala de aula. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular BNCC (Brasil, 2018) orienta que as competências docentes incluam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade dos estudantes.

Os Marcos Político-Legais da Educação Especial (Brasil, 2010) indicam que a formação de professores para a inclusão deve contemplar conhecimentos sobre deficiências, transtornos e altas habilidades, bem como sobre recursos de tecnologia assistiva e estratégias de flexibilização curricular. A ausência ou insuficiência dessa formação é um dos principais obstáculos apontados na literatura para a efetivação da inclusão escolar de estudantes com TEA.

2.4 Recursos pedagógicos e estratégias inclusivas

A disponibilização de recursos pedagógicos adequados é um dos vetores centrais da inclusão e um dos mais impactados pela desigualdade estrutural das redes de ensino. Materiais adaptados, rotinas visuais, pranchas de comunicação aumentativa e alternativa (CAA) e ambientes sensorialmente organizados são alguns dos suportes que favorecem a participação ativa dos estudantes com TEA nas atividades escolares (Orrú, 2016).

Cunha (2019, p. 78) destaca que "as atividades práticas, lúdicas e concretas favorecem a aprendizagem do autista, por mobilizarem canais sensoriais variados e reduzirem a dependência da linguagem oral abstrata". Nessa perspectiva, a diversificação de materiais objetos manipuláveis, jogos estruturados, sequências pictográficas é tanto uma estratégia pedagógica quanto uma medida de acessibilidade.

As tecnologias educacionais ampliam consideravelmente o repertório de possibilidades: aplicativos de comunicação, softwares de organização de rotina e plataformas de aprendizagem adaptativa têm demonstrado resultados promissores no suporte a estudantes com TEA. Mantoan e Prieto (2006) alertam, contudo, que os

recursos tecnológicos não substituem a intencionalidade pedagógica seu potencial depende da mediação qualificada do professor.

As metodologias inclusivas mais referenciadas na literatura como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e a Resposta à Intervenção (RTI) propõem planejamentos flexíveis que contemplam múltiplos meios de representação, expressão e engajamento. Carvalho (2000) reforça que remover barreiras para a aprendizagem implica rever não apenas os materiais, mas também as formas de avaliação, os agrupamentos e a organização do tempo e do espaço escolar.

3 METODOLOGIA

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo-exploratório, tendo como finalidade compreender a importância da formação de professores e das práticas pedagógicas inclusivas no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escolha dessa abordagem possibilita analisar, de maneira aprofundada, os conhecimentos produzidos sobre a temática, considerando diferentes perspectivas teóricas e legais que orientam a educação inclusiva no contexto escolar. A investigação concentrou-se na identificação de estratégias pedagógicas, desafios enfrentados pelos docentes e contribuições da formação continuada para a promoção de práticas educacionais que favoreçam a aprendizagem, a participação e o desenvolvimento dos estudantes com TEA.

A busca bibliográfica foi realizada entre os meses de abril e junho de 2026, nas bases SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos CAPES. Foram considerados artigos científicos, livros, dissertações, teses e documentos oficiais publicados em português e relacionados à temática. Como descritores de pesquisa foram utilizados os termos: "práticas pedagógicas inclusivas", "educação inclusiva", "formação de professores", "Transtorno do Espectro Autista", "TEA", "educação especial", "inclusão escolar" e "formação docente", combinados por meio de operadores booleanos quando necessário, visando ampliar a abrangência e a precisão dos resultados obtidos. Como critérios de inclusão, selecionaram-se estudos que abordassem práticas pedagógicas inclusivas, formação docente e Transtorno do Espectro Autista na educação básica. Foram excluídos trabalhos duplicados, resumos, publicações sem acesso ao texto

completo e estudos que não apresentavam relação direta com os objetivos da pesquisa. Após a seleção, o corpus final foi constituído pelos estudos considerados mais relevantes para responder ao problema de pesquisa, sendo os dados analisados por meio da técnica de análise de conteúdo.

Os dados coletados foram organizados, selecionados e analisados por meio da análise de conteúdo, permitindo a identificação de categorias temáticas relacionadas à formação inicial e continuada de professores, às metodologias inclusivas, às adaptações pedagógicas e aos desafios da prática docente no atendimento aos estudantes com TEA. Inicialmente, realizou-se a leitura exploratória das publicações, seguida pela leitura analítica e interpretativa dos materiais selecionados, buscando estabelecer relações entre os diferentes estudos e a legislação vigente. Esse procedimento possibilitou reunir evidências científicas capazes de subsidiar a discussão sobre a necessidade do fortalecimento da formação docente e da implementação de práticas pedagógicas inclusivas que contribuam para a efetivação do direito à educação de qualidade para estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus bibliográfico selecionado permitiu identificar convergências e tensões em torno de três eixos centrais: a formação continuada específica para a inclusão de estudantes com TEA, os recursos pedagógicos disponíveis e mobilizados pelos professores, e as estratégias pedagógicas efetivamente utilizadas no cotidiano escolar. Os resultados são apresentados a seguir, organizados conforme as variáveis definidas nos objetivos da pesquisa.

De maneira geral, os estudos analisados apresentaram convergência quanto à importância da formação docente e da adoção de práticas pedagógicas inclusivas para favorecer a aprendizagem de estudantes com TEA. As principais diferenças observadas entre os autores concentram-se na ênfase atribuída aos recursos pedagógicos, às metodologias utilizadas e às formas de organização do ambiente escolar.

4.1 Formação continuada específica e inclusão escolar

A revisão bibliográfica evidenciou que a formação continuada específica sobre TEA ainda é insuficiente para a maioria dos professores da educação básica lacuna que se traduz diretamente em insegurança pedagógica e adoção de práticas pouco eficazes.

Autor	Contribuição para a pesquisa
Mantoan (2015)	Inclusão escolar baseada na transformação das práticas pedagógicas.
Cunha (2019)	Estratégias pedagógicas para estudantes com TEA.
Orrú (2016)	Organização da aprendizagem e eixos de interesse.
Tardif (2014)	Formação docente e saberes profissionais.
Carvalho (2000)	Barreiras para a aprendizagem e inclusão escolar.

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

Segundo Tardif (2014, p. 39) observa que "os professores utilizam seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer personalizado, trabalham com programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares referentes às matérias ensinadas", mas frequentemente carecem de saberes especializados sobre transtornos do desenvolvimento.

Os estudos analisados apontam que, quando há formação continuada de qualidade articulada à prática, ofertada em serviço e sustentada ao longo do tempo, os professores demonstram maior repertório de estratégias inclusivas e maior disposição para adaptar o currículo. Nóvoa (1992) defende que essa formação deve ocorrer dentro da escola, em comunidades de aprendizagem profissional, e não apenas em cursos pontuais desconectados da realidade da sala de aula.

A Lei n.º 12.764/2012 e a Nota Técnica n.º 24/2013 orientam que as redes de ensino garantam suporte pedagógico especializado para estudantes com TEA o que pressupõe, necessariamente, professores capacitados. O Decreto n.º 12.686/2025 avança ao instituir a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, com previsão de ações sistemáticas de formação docente, indicativo de que o Estado reconhece essa lacuna e busca enfrentá-la estruturalmente.

De acordo com Orrú (2016, p. 52) contribui ao afirmar que "a formação do professor para trabalhar com aprendizes com autismo deve contemplar não apenas o conhecimento sobre o transtorno, mas sobretudo a compreensão das singularidades de

cada sujeito". Esse ponto é fundamental: a formação que generaliza o TEA como categoria homogênea tende a produzir intervenções padronizadas que desconsideram as especificidades de cada estudante efeito oposto ao da inclusão genuína.

4.2 Recursos pedagógicos e práticas inclusivas

No que se refere aos recursos pedagógicos, a revisão indica que há distância considerável entre o que a literatura recomenda e o que está disponível nas escolas públicas brasileiras. Materiais de CAA, recursos de tecnologia assistiva e ambientes adaptados sensorialmente são frequentemente ausentes ou presentes de forma precária, comprometendo a acessibilidade pedagógica dos estudantes com TEA (Cunha, 2019).

Quando disponíveis, os recursos produzem resultados expressivos. Orrú (2012, p. 47) relata que "a utilização de suportes visuais e de rotinas estruturadas reduz significativamente a ansiedade dos estudantes com autismo, favorecendo sua participação nas atividades coletivas". A estruturação do ambiente com cantos específicos, sequências previsíveis e sinalizações visuais emerge como uma das intervenções de maior impacto positivo no cotidiano escolar.

Segundo Carvalho (2000) e Mantoan (2015) convergem ao indicar que os recursos, por si só, não garantem inclusão, é a intencionalidade pedagógica que os transforma em instrumentos de aprendizagem. A seleção, adaptação e uso de materiais devem ser orientados por objetivos claros de aprendizagem e mediados pela relação professor-estudante. Nesse sentido, a formação continuada e a disponibilização de recursos são variáveis interdependentes: uma sem-a outra produz resultados limitados.

A BNCC (Brasil, 2018) e os marcos da educação especial (Brasil, 2010) sinalizam para a necessidade de planejamentos flexíveis que incorporem diferentes linguagens e formas de expressão orientação alinhada ao Desenho Universal para a Aprendizagem. A Portaria MEC n.º 421/2026 reforça essa diretriz ao prever a organização de ambientes de aprendizagem acessíveis como componente da política nacional de educação especial inclusiva.

4.3 Estratégias pedagógicas utilizadas pelos professores

A análise dos dados bibliográficos revelou que as estratégias pedagógicas mais eficazes para estudantes com TEA são aquelas que combinam estruturação, previsibilidade, mediação intencional e valorização dos interesses do estudante. Orrú (2016) propõe o conceito de "eixos de interesse" como ponto de partida para a aprendizagem estratégia que parte do que mobiliza o estudante para ampliar seu repertório de conhecimentos e habilidades.

Para Cunha (2019, p. 95) descreve práticas concretas bem-sucedidas: "a utilização de histórias sociais, de modelagem de comportamentos e de reforços positivos contribui para o desenvolvimento da autonomia e da socialização do estudante com autismo". Essas estratégias, fundamentadas na análise do comportamento aplicada (ABA) e em abordagens naturalistas, têm respaldo empírico consistente e podem ser incorporadas ao cotidiano da sala de aula regular com orientação adequada.

Conforme Mantoan e Prieto (2006) alertam, contudo, para o risco de que estratégias inclusivas se tornem mecanismos de segregação dentro da própria sala quando o estudante com TEA é atendido de forma isolada, com atividades paralelas e sem participação nas dinâmicas coletivas. A inclusão genuína pressupõe que as adaptações ampliem a participação, e não a restrinjam. Beyer (2006) reforça que a avaliação das práticas pedagógicas deve considerar não apenas o desempenho individual, mas a qualidade da participação do estudante no grupo.

Em relação aos objetivos desta pesquisa, os dados confirmam que a formação continuada específica, a disponibilização de recursos adequados e a adoção de estratégias pedagogicamente fundamentadas são condições interdependentes para a inclusão efetiva de estudantes com TEA. A articulação entre essas dimensões sustentada por políticas públicas consistentes e por uma cultura escolar aberta à diversidade — é o caminho mais promissor para superar os desafios contemporâneos da educação inclusiva no Brasil.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na perspectiva da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do

Espectro Autista (TEA) na educação básica. Em consonância com esse propósito, buscou-se compreender as contribuições da formação docente para o desenvolvimento de práticas inclusivas, identificar os principais recursos e adaptações pedagógicas empregados no processo de ensino e aprendizagem, descrever estratégias que favorecem a participação, a comunicação e o desenvolvimento dos estudantes com TEA, bem como analisar os desafios enfrentados pelos professores na construção de uma prática comprometida com a diversidade.

A análise da literatura permitiu constatar que a efetivação da inclusão escolar depende de um conjunto de fatores que envolvem formação continuada, planejamento pedagógico, flexibilização curricular e utilização de estratégias compatíveis com as necessidades educacionais dos estudantes. Entre as práticas identificadas como mais relevantes destacam-se a organização de rotinas estruturadas, o uso de recursos visuais, a adaptação de atividades, o trabalho colaborativo entre escola e família e a valorização das potencialidades individuais. Além disso, abordagens como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), a Resposta à Intervenção (RTI), a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e princípios da Análise do Comportamento Aplicada (ABA), quando utilizados de forma ética e articulados ao planejamento pedagógico, podem ampliar as oportunidades de participação, comunicação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Dessa forma, considera-se que o problema de pesquisa foi respondido ao evidenciar que práticas pedagógicas fundamentadas na inclusão, aliadas à formação docente e ao uso de estratégias diversificadas, contribuem significativamente para a permanência, participação e aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista na educação básica. Mais do que a adoção de métodos específicos, a construção de uma cultura escolar inclusiva requer o compromisso de toda a comunidade escolar com o respeito às diferenças e com a promoção de oportunidades equitativas de aprendizagem.

Como contribuição, este estudo reúne e sistematiza conhecimentos que podem subsidiar a atuação de professores e demais profissionais da educação na implementação de práticas pedagógicas mais inclusivas, além de reforçar a importância da formação continuada para o fortalecimento da educação inclusiva. Por fim, sugere-

se que pesquisas futuras investiguem a aplicação dessas estratégias em diferentes contextos escolares, considerando distintos níveis de ensino, realidades educacionais e os impactos de abordagens como DUA, RTI, CAA e ABA na prática pedagógica e no processo de inclusão de estudantes com TEA.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, DF: Presidência da República, 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.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **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. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE**. Orientação aos sistemas de ensino para implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF: MEC, 2013.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria MEC nº 421, de 15 de maio de 2026**. Dispõe sobre a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e sobre a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília, DF: MEC, 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos político-legais da educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. 8. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2019.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. (Questões Atuais em Educação Especial).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015. (Coleção Novas Arquiteturas Pedagógicas).

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010. 180 p.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. 325 p.