

**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO**

MIRELLE THAMARA DE LIMA SILVA

**OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

JOÃO PESSOA

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CURSO DE PEDAGOGIA
MIRELLE THAMARA DE LIMA SILVA

**OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Pedagogia
da Universidade Federal da
Paraíba, como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Munique Massaro

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

S586d Silva, Mirelle Thamara de Lima.

Os desafios enfrentados no processo de inclusão e de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista / Mirelle Thamara de Lima Silva. - João Pessoa, 2025.

37 f. : il.

Orientação: Munique Massaro.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

I. Inclusão escolar. 2. Autismo. 3. Práticas pedagógicas. 4. Formação docente. I. Massaro, Munique. II. Título.

UFPB/CE

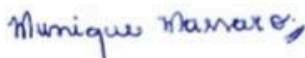
CDU 616.896(043.2)

Mirelle Thamara de Lima Silva

**OS DESAFIOS ENFRENTADOS NO PROCESSO DE INCLUSÃO E DE
ENSINO-APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao curso de Pedagogia
da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial para
obtenção do título de licenciada em
Pedagogia.

Aprovado em: 12 de setembro de 2025.



Prof. Dra. Munique Massaro
DHP/CE/UFPB
(Orientadora)

Prof. Me. Jefferson Andrade Silva
DFE/CE/UFPB
(Examinador)

Prof. Dr. Fábio do Nascimento Fonseca
DHP/CE/UFPB
(Examinador)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos educadores e educadoras que, com coragem e dedicação, enfrentam os desafios da alfabetização todos os dias. Que sua paixão pelo ensino continue transformando vidas e abrindo caminhos para um futuro mais justo e inclusivo. Dedico também a Samuel Gerard, meu filho, a Luís Artur, meu sobrinho, e a Maria Vitória, minha prima, crianças autistas que enfrentam diariamente desafios no contexto escolar e que, com sua força e singularidade, inspiram-me a acreditar em uma educação verdadeiramente inclusiva e transformadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me permitir chegar até aqui, de forma honrosa e com fé, mesmo diante dos desafios que encontrei ao longo deste caminho, Ele tem me sustentado nessa caminhada e em todos os momentos da minha vida. A minha família, base do meu fortalecimento e inspiração, a minha mãe, pelo amor, apoio e ensinamentos que me guiam em cada etapa da vida. De maneira especial agradeço aos meus filhos Lucas, Davi e Samuel, que são a minha maior motivação e força para continuar crescendo como pessoa e profissional. Estendo meus agradecimentos aos meus professores, que compartilharam comigo conhecimento, experiências e dedicação, contribuindo para a minha formação acadêmica e pessoal. Agradeço, de forma especial, a minha orientadora, professora Munique Massaro, pela orientação, paciência e apoio constante durante todo o processo de pesquisa, todo o apoio e presença dela foram cruciais durante toda a construção deste trabalho.

Por fim, agradeço aos professores Jefferson Andrade Silva e Fábio do Nascimento Fonseca, por gentilmente aceitarem o convite para compor minha banca avaliadora, a presença e contribuição de cada um são de grande importância para o enriquecimento deste trabalho, e colaboram para a minha formação acadêmica e profissional. Agradeço também às minhas amigas e companheiras de curso que estiveram comigo durante essa jornada acadêmica.

RESUMO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se consolidado como um dos maiores desafios contemporâneos no campo da educação inclusiva, exigindo práticas pedagógicas e políticas institucionais cada vez mais comprometidas com a equidade. Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo geral analisar os desafios encontrados no processo de inclusão e de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar discutidos em artigos científicos. Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, baseada na análise de oito artigos científicos publicados entre 2020 e 2025, nas revistas, a saber: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, Revista Educação Especial e Revista Educação Contemporânea. Os resultados revelaram que, embora haja avanços legais e diretrizes educacionais que buscam garantir o direito à educação de qualidade para todos, a inclusão de estudantes com TEA ainda enfrenta obstáculos significativos. Entre eles, destacam-se barreiras estruturais e institucionais, como a escassez de ambientes e materiais acessíveis e equipes multiprofissionais; além dos desafios enfrentados pelos professores, como a sobrecarga de trabalho, a insegurança diante das especificidades do transtorno e a ausência de apoio técnico especializado. A análise também apontou que a formação docente — tanto inicial quanto continuada — ainda se mostra insuficiente para atender às demandas da prática inclusiva. Apesar disso, identificaram-se práticas pedagógicas eficazes, como o uso do Plano Educacional Individualizado, a organização do ambiente, o uso de recursos visuais e tecnológicos e a promoção da interação social intencional. Conclui-se que a inclusão de alunos com TEA requer ações articuladas em três eixos fundamentais: (1) formação docente contínua e contextualizada; (2) fortalecimento da infraestrutura e do suporte institucional; e (3) transformação cultural da escola, pautada no reconhecimento e valorização da diversidade. A importância desta pesquisa reside em contribuir para o debate sobre a efetivação da inclusão escolar, reforçando que o processo não se limita ao cumprimento da legislação, mas envolve um compromisso ético com a cidadania, a justiça social e o direito ao pertencimento e ao pleno desenvolvimento de todos os estudantes.

Palavras-chave: Inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista; Formação docente; Práticas pedagógicas. Atividade.

ABSTRACT

The school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) has established itself as one of the greatest contemporary challenges in the field of inclusive education, requiring pedagogical practices and institutional policies increasingly committed to equity. This Final Project aims to analyze the challenges encountered in the inclusion and teaching-learning process of students with Autism Spectrum Disorder in the school environment, as discussed in scientific articles. To this end, a bibliographical search was conducted, based on the analysis of nine scientific articles published between 2020 and 2025 in the following journals: *Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, *Revista Educação Especial*, and *Revista Educação Contemporânea*. The results revealed that, although there are legal advances and educational guidelines that seek to guarantee the right to quality education for all, the inclusion of students with ASD still faces significant obstacles. Among these are structural and institutional barriers, such as the lack of accessible environments and materials and multidisciplinary teams; In addition to the challenges faced by teachers, such as work overload, insecurity regarding the specificities of the disorder, and the lack of specialized technical support, the analysis also indicated that teacher training—both initial and ongoing—still proves insufficient to meet the demands of inclusive practice. Despite this, effective pedagogical practices were identified, such as the use of the Individualized Educational Plan, organization of the environment, the use of visual and technological resources, and the promotion of intentional social interaction. The conclusion is that the inclusion of students with ASD requires actions coordinated across three fundamental axes: (1) ongoing and contextualized teacher training; (2) strengthening infrastructure and institutional support; and (3) cultural transformation of the school, based on the recognition and appreciation of diversity. The importance of this research lies in contributing to the debate on the implementation of school inclusion, reinforcing that the process is not limited to compliance with legislation but involves an ethical commitment to citizenship, social justice, and the right to belonging and full development of all students.

Keywords: School inclusion; Autism Spectrum Disorder; Teacher training; Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	8
2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	11
2.1 Inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.....	11
2.2 Formação docente e estratégias inclusivas.....	13
3 METODOLOGIA.....	16
3.1 Tipo de pesquisa e critérios.....	16
3.2 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados.....	17
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	18
4.1 Barreiras à inclusão de alunos com TEA.....	21
4.2 Desafios enfrentados por professores e pela escola.....	22
4.3 Formação Docente.....	23
4.4 Práticas de Inclusão e Estratégias Pedagógicas.....	24
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
REFERÊNCIAS.....	33

1 INTRODUÇÃO

A análise dos desafios enfrentados no processo de inclusão e de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) apresenta-se como uma necessidade urgente no cenário educacional brasileiro, especialmente diante do compromisso ético, pedagógico e legal de garantir uma educação de qualidade para todos. A legislação vigente, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), assegura o direito das pessoas com deficiência ao acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino regular. No entanto, apesar dos avanços normativos, persistem barreiras atitudinais, estruturais e pedagógicas que dificultam a efetivação desses direitos no cotidiano escolar.

A inclusão de alunos com TEA exige da escola não apenas adaptações curriculares e metodológicas, mas também uma mudança profunda na forma como se concebe o ensino e a aprendizagem. Segundo Mantoan (2006, p. 40), “incluir é transformar a escola para todos e não apenas criar condições específicas para alguns”, ressaltando que a inclusão deve promover uma educação que respeite a singularidade de cada estudante, sem fragmentá-lo ou segregá-lo. Entretanto, como destacaram Oliveira e Santos (2020), muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com as demandas específicas dos alunos com TEA, seja por lacunas na formação inicial, seja pela ausência de uma formação continuada que contemple práticas pedagógicas inclusivas e contextualizadas.

Ademais, estudos apontam que o processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA envolve desafios relacionados à comunicação, socialização, comportamento e à necessidade de estratégias individualizadas. Esses desafios não devem ser interpretados como obstáculos intransponíveis, mas como possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas e de fortalecimento de uma cultura escolar mais inclusiva. Assim, o presente estudo, de natureza bibliográfica, justifica-se por sua contribuição à sistematização e análise crítica de produções acadêmicas (artigos científicos) que abordam os entraves e possibilidades no atendimento educacional de alunos com TEA no ensino regular.

Além da relevância acadêmica e social, este trabalho também se justifica por motivações de ordem pessoal e profissional. A escolha do tema parte da observação da

realidade escolar, na qual é notável a dificuldade de muitas instituições e profissionais da educação em atender de forma efetiva e inclusiva os alunos com TEA. Soma-se a isso a minha vivência pessoal, que mantenho contato direto com uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista, o que tem permitido uma compreensão mais sensível e empática das necessidades, potencialidades e desafios enfrentados tanto pela criança quanto pelos profissionais e familiares envolvidos em seu processo educacional. Tais experiências reforçam o compromisso com a construção de uma prática docente mais consciente, responsável e inclusiva, capaz de promover o direito à aprendizagem e à participação plena de todos os estudantes.

Diante desse contexto, surge a seguinte questão-problema: Quais são os principais desafios enfrentados pelas escolas e professores no processo de inclusão e de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista? Logo, para responder a essa questão, este estudo tem como objetivo geral: analisar os desafios encontrados no processo de inclusão e de ensino-aprendizagem de alunos com Transtorno do Espectro Autista no ambiente escolar discutidos em artigos científicos. E como objetivos específicos, têm-se: identificar barreiras enfrentadas por professores e instituições na inclusão de alunos com TEA; discutir a importância da formação continuada dos docentes para o enfrentamento dos desafios no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA; e refletir sobre estratégias pedagógicas inclusivas para alunos com TEA.

Portanto, este trabalho está estruturado em seis capítulos. O capítulo 1 trata-se da presente introdução, logo após, o capítulo 2 apresenta o referencial teórico, dividido em dois eixos principais: o primeiro trata dos aspectos legais e conceituais relacionados ao TEA e à educação inclusiva, com destaque para a legislação vigente e os marcos normativos que orientam a inclusão escolar; o segundo aborda a formação docente e as estratégias pedagógicas inclusivas, com foco nas práticas voltadas ao atendimento dos alunos com TEA. O capítulo 3 descreve a metodologia adotada, caracterizada como uma pesquisa de natureza bibliográfica, detalhando os critérios de seleção e análise das fontes utilizadas.

Em seguida, o capítulo 4 apresenta a análise e discussão dos resultados, estabelecendo um diálogo entre os dados obtidos e o referencial teórico. São apresentados os trabalhos acadêmicos selecionados, com ênfase nas produções que discutem os desafios enfrentados por professores e instituições no processo de inclusão e de ensino-aprendizagem de alunos com TEA. Por fim, o capítulo 5 apresenta as

considerações finais, destacando as principais conclusões do estudo, suas contribuições, limitações e possibilidades para futuras pesquisas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista

O Transtorno do Espectro Autista é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Segundo o atual Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) (American Psychiatric Association, 2013), esses sintomas devem estar presentes desde o início do desenvolvimento e causar prejuízo clínico significativo no funcionamento social, ocupacional ou em outras áreas importantes da vida. O DSM-5 também categoriza o TEA em diferentes níveis de suporte (nível 1, 2 ou 3), indicando a intensidade do apoio necessário para cada indivíduo.

No contexto escolar, essas características se manifestam de maneira heterogênea. Há estudantes com hipersensibilidade sensorial, que se assustam com barulhos intensos ou iluminação abrupta, além daqueles que enfrentam dificuldades com mudanças na rotina, transições de atividades e interações sociais. Essas singularidades evidenciam a necessidade de uma compreensão individualizada do aluno com TEA, considerando suas potencialidades, desafios e modos específicos de aprendizado. Assim, práticas pedagógicas inclusivas devem ir além da simples inserção física na sala de aula comum, contemplando também aspectos emocionais, sociais e cognitivos.

No entanto, a inclusão escolar de alunos com TEA vai além de ajustes curriculares e metodológicos — exige uma mudança cultural na escola, com valorização da diversidade, formação dos profissionais e construção de um ambiente verdadeiramente acolhedor e inclusivo. Coerente a isso, Mittler (2003, p. 33) definiu inclusão como “um processo de lidar com a diversidade, respondendo às necessidades de todos os aprendizes”, destacando que a valorização da diversidade é um princípio central da educação inclusiva. Nesse sentido, a escola deve se comprometer com a promoção de ambientes de aprendizagem acessíveis, respeitosos e acolhedores.

Schwartzman (2011) enfatizou que o ambiente escolar precisa ser intencionalmente estruturado para atender às demandas específicas dos alunos com TEA. Estratégias como o ensino estruturado, a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) e o suporte individualizado são fundamentais para promover a autonomia e a

participação ativa desses estudantes. Esses elementos favorecem não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

No entanto, um dos principais desafios enfrentados pela educação inclusiva é a insuficiência na formação continuada dos professores. Amaral e Souza (2018) apontaram que muitos docentes ainda se sentem despreparados para lidar com as especificidades do TEA, o que compromete a efetividade das práticas pedagógicas. A inclusão exige não apenas conhecimento técnico, mas também sensibilidade, escuta e abertura para a construção de novas formas de ensinar e aprender.

Além do embasamento teórico e pedagógico, a inclusão escolar está respaldada por um sólido marco legal no Brasil. A Constituição Federal de 1988 garante o direito à educação a todos, em igualdade de condições (Brasil, 1988). A Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) reconhece o TEA como uma deficiência, assegurando às pessoas todos os direitos previstos para a pessoa com deficiência (Brasil, 2012). Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015 reforça o dever do Estado de promover acessibilidade, adaptações razoáveis e o Atendimento Educacional Especializado (AEE) dentro da rede regular de ensino (Brasil, 2015).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, consolidou princípios e diretrizes voltados à promoção da inclusão escolar, como a oferta das Salas de Recursos Multifuncionais, a elaboração de Projetos Político-Pedagógicos que integrem o AEE e a formação continuada dos professores (Brasil, 2008). Contudo, essa política passou por tentativas de reformulação, como o Decreto nº 10.502/2020, que propôs a criação de escolas e classes especializadas (Brasil, 2020). A proposta foi amplamente criticada por organizações da sociedade civil e foi posteriormente suspensa pelo Supremo Tribunal Federal, em decisão que reafirmou o compromisso constitucional com a inclusão na escola comum.

Por fim, é importante destacar o conceito de “Neurodiversidade”, que tem ganhado força nos debates contemporâneos sobre o TEA. Esse paradigma reconhece que variações neurológicas, como o TEA, não são distúrbios a serem “curados”, mas sim formas legítimas de funcionamento humano. A valorização da neurodiversidade desafia a escola a adotar uma postura ética e inclusiva, que respeite a diferença como parte integrante da condição humana.

Dessa forma, a inclusão de estudantes com TEA vai muito além do cumprimento da legislação. Ela exige compromisso ético, formação continuada, planejamento

pedagógico adequado e, sobretudo, uma mudança de atitude em toda a comunidade escolar. Somente assim será possível garantir o direito à educação de forma plena, significativa e transformadora.

2.2 Formação docente e estratégias inclusivas

A formação docente insuficiente para o desenvolvimento de uma prática pedagógica adequada e flexível é uma das principais barreiras apontadas por diversos estudos na área da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Professores brasileiros frequentemente relatam sentir-se despreparados para atuar com alunos com TEA. Pesquisa realizada com docentes da cidade de Pelotas-RS revelou que muitos educadores se sentem incapazes de lidar com comportamentos atípicos e metodologias diferenciadas, resultando em insegurança pedagógica significativa (Santos *et al.*, 2019). De acordo com Ferro (2017), a formação inicial dos professores apresenta fragilidades e não é suficientemente direcionada às necessidades específicas do trabalho em sala de aula com alunos com TEA, o que por sua vez, reforça a necessidade de uma formação continuada e prática.

Além disso, a falta de estrutura e de recursos apropriados nas instituições de ensino compromete a concretização da inclusão escolar. Logo, é comum que instituições educacionais não disponham de Salas de Recursos Multifuncionais, profissionais de apoio especializados ou materiais visuais acessíveis. Relatos de professores indicam que, em muitas escolas públicas, há presença de estagiários sem formação específica e a carência de professores de Educação Especial, psicopedagogos e terapeutas na sociedade compromete o suporte individualizado necessário para esses alunos (Oliveira; Lima, 2020). Essa lacuna estrutural afeta diretamente o processo de ensino-aprendizagem e a permanência dos estudantes com TEA no ambiente escolar.

Por sua vez, o isolamento social e atitudes preconceituosas dentro da comunidade escolar são outros desafios cruciais. Quando a escola não promove a sensibilização sobre o TEA, os alunos podem ser excluídos socialmente, o que impacta negativamente seu desenvolvimento integral. Pesquisa de Silva e Pereira (2018) revelou que poucos professores utilizam atividades em grupo como estratégia de acolhimento e fortalecimento do vínculo entre alunos, evidenciando que a falta de interação social contribui para o isolamento dos estudantes com TEA. Logo, tais experiências indicam

que, apesar das barreiras existentes, a inclusão pode promover avanços importantes quando acompanhada de práticas reflexivas e estratégias pedagógicas adequadas.

Garantir uma inclusão escolar de qualidade para estudantes com TEA requer investimentos constantes na formação continuada e prática dos educadores. Tendo em vista que, programas estruturados de formação — incluindo oficinas especializadas, consultoria colaborativa e supervisão de casos — têm se mostrado eficazes na oferta de estratégias pedagógicas específicas e técnicas de manejo comportamental. Essas iniciativas ampliam o conhecimento docente sobre instrumentos de avaliação, acessibilidade curricular e favorecem a implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI) (Ferreira; Gomes, 2021).

Uma das metodologias amplamente reconhecidas é a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), que tem demonstrado eficácia em intervenções educacionais para crianças com TEA. Estudos brasileiros indicam que o uso sistemático do ABA pode reduzir em até 40% comportamentos disruptivos, aumentar em 25% o desempenho em leitura e escrita, e melhorar em 35% as interações sociais entre pares (Rodrigues *et al.*, 2020). Quando aplicado com reforço positivo e acompanhamento contínuo, o ABA não apenas controla comportamentos, mas também estimula o engajamento acadêmico e social dos alunos.

Outra abordagem relevante é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que busca flexibilizar o acesso ao currículo por meio de múltiplas formas de representação, expressão e envolvimento. A aplicação do DUA no contexto brasileiro tem sido validada por pesquisas que destacam sua capacidade de eliminar barreiras e personalizar o ensino para atender as necessidades cognitivas e sensoriais dos estudantes (Carvalho; Almeida, 2019).

Complementarmente, o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa e de recursos visuais — como figuras, cronogramas e softwares educacionais — e a criação de ambientes sensoriais adequados são fundamentais para favorecer a organização, autonomia e autorregulação emocional dos alunos com TEA (Moura; Santos, 2021). Espaços com controle acústico e iluminação suave, além de objetos táteis, contribuem para a redução da ansiedade e melhoria do rendimento escolar.

A cooperação entre família, equipe pedagógica e profissionais especializados é outro fator decisivo para o sucesso das intervenções. O diálogo constante fortalece a construção do PEI, possibilitando o monitoramento compartilhado dos progressos (Oliveira *et al.*, 2022). A articulação entre escola e família é essencial para a efetivação

de práticas pedagógicas contextualizadas e eficazes. Por fim, a promoção de uma cultura escolar inclusiva, por meio de programas de sensibilização, grupos de apoio e atividades formativas, contribui para a redução do preconceito e do bullying, fortalecendo o respeito às diferenças e ampliando os benefícios da inclusão (Fernandes; Melo, 2020).

Em suma, ainda que exista uma base legal robusta - abrangendo, por exemplo, a Constituição Federal, Lei Berenice Piana, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - a consolidação da inclusão escolar de alunos com TEA depende da integração entre formação continuada, infraestrutura adequada, metodologias pedagógicas, recursos visuais e sensoriais, planos individualizados e cooperação entre escola e família. Com esses elementos articulados, é possível transformar contextos desafiadores em trajetórias de aprendizagem significativa, evidenciando que, quando bem apoiados, estudantes com TEA evoluem, interagem socialmente e contribuem para o desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

3 METODOLOGIA

3.1 Tipo de pesquisa e critérios

A presente pesquisa é qualitativa e de natureza bibliográfica. Conforme definido por Gil (2008), a pesquisa bibliográfica fundamenta-se na análise de materiais previamente elaborados, como livros, artigos científicos, dissertações e teses disponíveis em bibliotecas físicas e, principalmente, em acervos virtuais. A escolha por esse tipo de abordagem justifica-se pela necessidade de compreender, com base em estudos consolidados, os principais desafios enfrentados no processo de inclusão e na aprendizagem de alunos com TEA.

A investigação buscou evidenciar as barreiras existentes nesse processo, a partir da análise de produções científicas acadêmicas rigorosas. Ressalta-se que todas as fontes consultadas estão escritas na língua portuguesa, garantindo a acessibilidade e o alinhamento com o público-alvo da pesquisa. Assim, esta metodologia permitiu construir um embasamento teórico consistente, favorecendo a identificação de dificuldades recorrentes e lacunas no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA no contexto escolar.

Por tratar-se de uma pesquisa exclusivamente bibliográfica, não houve um local físico específico para sua realização. A coleta de dados foi realizada por meio da análise de artigos publicados em revistas científicas brasileiras, tais como: Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, Revista Educação Especial e Revista Educação Contemporânea. A utilização desse recurso permitiu a coleta de referências teóricas consistentes e dados relevantes para a análise crítica do processo de inclusão e de ensino-aprendizagem de alunos com TEA no contexto educacional brasileiro. Por não envolver participantes humanos, não foi necessário um campo de pesquisa presencial.

O recorte temporal abrange o período de 2015 a 2025, considerando os avanços recentes nas discussões educacionais. O universo amostral foi constituído por estudos selecionados com base nos seguintes critérios: relevância temática, disponibilidade do texto completo e foco em inclusão escolar, práticas pedagógicas e barreiras no processo de ensino-aprendizagem de alunos com TEA.

3.2 Procedimentos de Coleta e Análise dos Dados

A coleta de dados foi realizada a partir de uma busca sistemática nas revistas científicas mencionadas, utilizando palavras-chave combinadas como: “Transtorno do Espectro Autista”, “desafios pedagógicos”, “educação inclusiva” e “formação docente”. O processo envolveu a leitura dos títulos e resumos, seguido da leitura integral dos textos selecionados. Ao final, foram identificados e analisados trabalhos que contribuíram significativamente para a compreensão do tema proposto, compondo o corpo teórico da pesquisa.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo, segundo os princípios metodológicos de Bardin (1997). Essa abordagem possibilitou a categorização temática dos dados extraídos dos estudos selecionados. As principais categorias emergentes foram: *barreiras no processo de inclusão escolar, dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelos alunos com TEA, formação continuada dos professores e estratégias pedagógicas acessíveis*. A discussão dos resultados foi organizada a partir dessas categorias, evidenciando os desafios enfrentados por escolas e professores, bem como as possibilidades de superação por meio da qualificação docente e da adoção de práticas pedagógicas inclusivas.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

No presente tópico, serão apresentados e analisados os oito artigos selecionados. Para fins de organização, eles estão dispostos no quadro 1 em ordem cronológica, do mais antigo ao mais recente, e identificados pela sigla 'A' seguida do respectivo número (A1 a A8).

Quadro 1 – Identificação dos artigos pesquisados

Título	Ano	Autores	Objetivos
A1 O Processo de Inclusão Educacional de Alunos Autistas: Revisão de Literatura	2023	ARAÚJO, Ester de Paula de; GUIMARÃES, Regina Celia de Oliveira; MENDONÇA, Lindalva Ferreira; MONTEIRO, Marlyene Carvalho; MATTOS, Noemia Costa de; PINTO, Jacyguara Costa; SEPEDA, Ivana de Vasconcelos.	Possui como objetivo, analisar e discutir os principais desafios enfrentados no processo de inclusão educacional de alunos autistas no Brasil, assim como as práticas pedagógicas utilizadas e a formação docente necessária para promover uma inclusão efetiva e adequada ao contexto brasileiro.
A2 Desafios dos professores em avaliações de estudantes com TEA	2024	MENDONÇA, Lindalva F.	Investigar como professores de escolas regulares enfrentam dificuldades na avaliação de alunos com Transtorno do Espectro Autista.
A3 Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em	2024	LOPES, Betânia Jacob Stange; QUADROS, Silvia Cristina de Oliveira; SILVA, Isnary.	Analisar práticas pedagógicas colaborativas entre professores do ensino regular e da educação especial, consideradas

colaboração com a educação especial			inclusivas, e que contribuem para a qualidade do processo de aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais, especialmente no contexto da educação inclusiva com alunos com TEA.
A4 Desafios docentes para a inclusão da criança com autismo na rede regular de ensino	2024	ANDRADE, Maria Ivanilde de; ALVES, Fabiana; DIAS, Ruth Borges; LOPES, Joice Batista Maciel; NASCIMENTO, Lyoene Danielle de Andrade; SILVA, Mariângela Baeta.	O estudo visa discutir os principais desafios enfrentados por professores da educação infantil e do ensino fundamental na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista em classes regulares.
A5 Educação infantil inclusiva: abordagens para crianças com autismo	2024	ANDRADE NASCIMENTO, Lyoene Danielle de; ANDRADE, Maria Ivanilde de Andrade; BRANDÃO, Alessandra Palhoni Sabarense; LOPES, Joice Batista Maciel; OLIVEIRA, Grazielli Cristina Batista de; SILVA, Mariângela Baeta; DIAS, Ruth Borges; RASSI, Maria Rita Castilho.	O artigo busca apresentar estratégias e desafios na educação infantil inclusiva, voltadas para crianças com Transtorno do Espectro Autista. Destaca a importância dos Planos Educacionais Individualizados, a formação docente contínua.

A6 Desafios para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular	2025	BULHÕES, Thaynara Maria Pontes; BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; PORTO, Maria Eduarda Alves; ALBUQUERQUE, Maria Cicera dos Santos de.	Investigar os principais obstáculos pedagógicos enfrentados na inclusão de alunos com TEA em escolas regulares, focando em desafios como a falta de formação docente específica, ausência de recursos adaptados e barreiras institucionais percebidas por professores.
A7 Formação docente: desafios frente à escolarização dos estudantes com TEA	2025	DALANESI, Viviane Teles Vidal; LOPES JUNIOR, Jair.	Possui como objetivo, realizar uma revisão teórica (estudo teórico) que evidencia a importância da formação inicial e continuada de professores para atender às necessidades pedagógicas dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.
A8 Práticas Pedagógicas para a Inclusão de Crianças com Autismo na Educação Regular	2025	ALMEIDA, Lúcia de; CARDOSO, José Afonso; FONSECA, Eliane Maria Ferreira da; OLIVEIRA, Lúcia Cristina Gonçalves de; OLIVEIRA, Rita de Cássia de; PREDIGER, Rogério de Almeida; SOUZA, Fábio	O objetivo central é identificar estratégias pedagógicas eficazes e os desafios enfrentados pelos educadores para promover uma inclusão de qualidade no ensino regular, por meio de uma revisão bibliográfica.

		Barbosa de; SOUZA, Valéria Cristina de.	
--	--	---	--

Fonte: Produção própria.

Após a sistematização dos dados dos artigos incluídos nesta pesquisa, apresentada no quadro 1, é possível identificar categorias recorrentes que apontam para os principais desafios e estratégias relacionadas à inclusão de alunos com TEA no sistema regular de ensino. Com base nessa análise, foram organizadas as informações em eixos temáticos que orientam a seção de resultados e discussões, permitindo uma leitura crítica e aprofundada sobre os entraves, práticas e propostas identificadas nos estudos revisados.

4.1 Barreiras à inclusão de alunos com TEA

A inclusão de estudantes com TEA no ensino regular tem sido um dos grandes desafios enfrentados pela educação contemporânea. Mesmo com os progressos nas leis e nas orientações educacionais voltadas à equidade e à valorização da diversidade, a inclusão ainda enfrenta múltiplos obstáculos que dificultam tanto o acesso quanto a permanência dos alunos no ambiente escolar e o desenvolvimento pleno desses alunos. Tais obstáculos são múltiplos e inter-relacionados, abrangendo aspectos estruturais, institucionais, atitudinais e pedagógicos.

No que tange às barreiras institucionais e estruturais, destaca-se a insuficiência de materiais didáticos acessíveis e a ausência de ambientes físicos adequados, dificultando o atendimento às necessidades específicas dos alunos com TEA. Essa precariedade é agravada pela carência de políticas públicas claras e pelo suporte institucional frágil, que enfraquecem as práticas inclusivas e contribuem para um cenário educacional excludente. De acordo com Bulhões *et al.* (2025), o processo de inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares enfrenta desafios complexos, que vão desde a falta de preparo das instituições até a presença de discriminação, preconceitos e profissionais não capacitados, fatores que comprometem o desenvolvimento e a socialização desses estudantes.

Para ilustrar a gravidade desse cenário, é possível destacar o seguinte trecho:

Com isso, as escolas devem estar preparadas para receber esses estudantes e garantir a sua inclusão (Andrighetto;

Gomes, 2020). No entanto, o processo educacional da pessoa com TEA vem imerso de desafios com a discriminação, preconceitos, profissionais não capacitados, não conhecimento e negação da escola, que acaba impactando diretamente no crescimento e desenvolvimento dessas crianças, pois a escola é um ambiente de interação com a sociedade, prejudicando, ainda mais, a comunicação e socialização das pessoas com TEA (Silva, 2019; Andrighetto; Gomes, 2020) (Bulhões *et al.*, 2025, p. e29/4).

Essa constatação reforça que a inclusão não pode se dar apenas no plano do discurso, mas exige ações concretas e estruturais que garantam equidade de condições no ambiente educacional.

4.2 Desafios enfrentados por professores e pela escola

Um dos principais desafios vivenciados pelos docentes é a dificuldade em compreender o perfil singular de cada estudante com TEA, o que gera insegurança diante de comportamentos específicos, crises sensoriais e limitações comunicativas. Essa falta de preparo afeta diretamente a prática pedagógica e a capacidade de resposta adequada às demandas apresentadas em sala de aula.

A sobrecarga de trabalho enfrentada pelos professores também é um fator que agrava a situação. A escassez de tempo para o planejamento de estratégias individualizadas e para o diálogo colaborativo entre docentes da classe comum e da educação especial inviabiliza práticas inclusivas eficazes. Lopes, Quadros e Silva (2024, p. 13) (A3) reforçaram que “a falta de tempo e a sobrecarga de demandas inviabilizam, muitas vezes, o planejamento de ações individualizadas e colaborativas.”

Outro ponto crítico é a ausência de apoio técnico especializado nas escolas, como a falta de psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, o que contribui para o isolamento dos professores e limita a adequação das respostas pedagógicas às necessidades dos estudantes com TEA. Sassaki (2018, p. 45) ressalta que “a presença de uma equipe multiprofissional é fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos com necessidades especiais, proporcionando suporte técnico que qualifica a prática pedagógica e favorece a inclusão efetiva.”

A falta de articulação entre a escola e a família também compromete o acompanhamento do processo de aprendizagem, sendo assim, a comunicação limitada

enfraquece o suporte mútuo e dificulta a construção de um plano educacional alinhado às necessidades reais do aluno. Conforme analisado por Campos e Ribeiro (2023), a participação ativa da família é fundamental para o sucesso das estratégias inclusivas, pois a cooperação entre escola e família fortalece a rede de apoio e contribui significativamente para o desenvolvimento dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Frente a esse cenário, torna-se urgente o investimento em formação continuada de qualidade, ampliação das equipes multidisciplinares nas escolas, fortalecimento da gestão escolar comprometida com a inclusão e o estabelecimento de parcerias sólidas com as famílias. Tais ações são indispensáveis para garantir uma educação inclusiva, equitativa e respeitosa às especificidades dos estudantes com TEA.

4.3 Formação Docente

A formação de professores é amplamente reconhecida como um dos pilares fundamentais para a construção de uma escola inclusiva. No entanto, os estudos analisados evidenciam que tanto a formação inicial quanto a continuada apresentam lacunas significativas no que diz respeito à abordagem do Transtorno do Espectro Autista. Essa deficiência pode comprometer diretamente o processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a efetividade da inclusão escolar.

Durante a formação inicial, os cursos de licenciatura ainda tratam de forma superficial as temáticas relacionadas à educação especial, especialmente no que diz respeito ao TEA. Os conteúdos, quando presentes, são abordados de maneira genérica, sem aprofundamento nos aspectos práticos e nas particularidades do transtorno. Essa ausência de preparo adequado compromete a segurança e a autonomia dos futuros professores diante das demandas específicas de alunos com TEA. Como afirmaram Dalanesi e Lopes Junior (2025, p. 92) (A8): “A escassez de formação específica impacta diretamente na qualidade do atendimento educacional prestado aos alunos autistas”.

Além da formação inicial, a formação continuada também se mostra insuficiente. As oportunidades de capacitação são raras, pontuais e muitas vezes desvinculadas da realidade prática vivenciada pelos docentes em sala de aula. Araújo *et al.* (2023) (A1) observaram que muitos cursos oferecidos pelas redes de ensino não aprofundam aspectos como manejo comportamental, Comunicação Aumentativa e

Alternativa ou estratégias acessíveis, o que leva os professores a uma atuação marcada por improviso e insegurança.

Apesar dos documentos municipais apresentarem avanços e ampliarem as discussões sobre práticas pedagógicas inclusivas, ainda se observa a necessidade de transpor esses elementos para a prática cotidiana dos professores. Essa carência formativa reflete diretamente na prática pedagógica, afetando a elaboração de planejamentos individualizados, a acessibilidade curricular e a gestão de comportamentos atípicos. Muitos professores relatam não saber como agir diante de comportamentos repetitivos, crises sensoriais ou dificuldades de socialização, recorrendo, muitas vezes, à exclusão velada ou à terceirização da responsabilidade para professores da educação especial. Lopes, Quadros e Silva (2024) reforçam essa realidade ao afirmarem:

A partir das análises dos documentos municipais, depreende-se que eles avançam e ampliam as discussões colocadas nos eventos mundiais e nas diferentes normativas nacionais. Haja vista que todos os documentos apresentam os indicadores para uma prática pedagógica inclusiva, ainda que de forma diferente. [...] No entanto, ressalta-se que ainda é preciso encontrar maneiras de se transpor esses elementos em práticas pedagógicas inclusivas (Lopes; Quadros; Silva, 2024, p. 20).

A insegurança docente, quando aliada à ausência de suporte técnico, tende a reforçar práticas tradicionais e homogêneas que não atendem às singularidades dos estudantes com TEA. Muitos professores relatam não saber como agir diante de comportamentos repetitivos, crises sensoriais ou dificuldades de socialização, recorrendo, muitas vezes, à exclusão velada ou à terceirização da responsabilidade para professores da educação especial. Essa realidade é reforçada por Lopes, Quadros e Silva (2024) (A3), que apontam a necessidade urgente de uma política de formação continuada sólida e permanente:

O investimento em formação continuada deve ser encarado como prioridade, e não como ação emergencial. A ausência de capacitação sistemática impede o avanço de práticas pedagógicas inclusivas e limita o potencial de

desenvolvimento dos alunos com TEA (Lopes; Quadros; Silva., 2024, p. 30).

Além da capacitação técnica, é fundamental que os processos formativos promovam uma mudança de postura ética e pedagógica, capaz de ressignificar a presença da diferença na escola. A formação docente não deve apenas instrumentalizar o professor, mas também desconstruir preconceitos, ampliar horizontes e promover o compromisso com a equidade. Nesse sentido, Bulhões *et al.* (2025, p. e29/1-16) (A6) destacam que a formação para a inclusão vai além do simples ensino de estratégias adaptativas, envolvendo a educação para o reconhecimento pleno e respeitoso do outro em sua totalidade.

Em síntese, os dados analisados indicam que a fragilidade na formação docente é um obstáculo central para a inclusão de alunos com TEA. Sem uma preparação sólida, os professores tendem a reproduzir práticas excludentes, mesmo que involuntariamente. Portanto, investir em formação inicial de qualidade e em programas de capacitação continuada, articulados com a prática escolar real, é condição indispensável para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva.

4.4 Práticas de Inclusão e Estratégias Pedagógicas

A análise dos artigos que compõem esta pesquisa bibliográfica revelou a importância de práticas pedagógicas planejadas de forma intencional para a efetivação da inclusão de alunos com TEA no ensino regular. Dentre as estratégias mais recorrentes e eficazes, destaca-se a adoção do Plano Educacional Individualizado, que tem se mostrado uma ferramenta essencial para atender às necessidades específicas de cada estudante com TEA. Essa estratégia permite considerar o ritmo de aprendizagem, os interesses individuais, as dificuldades e as potencialidades do aluno, favorecendo um ensino mais personalizado e significativo. Para corroborar, de acordo com Andrade Nascimento *et al.* (2024), o uso do Plano Educacional Individualizado (PEI) representa uma estratégia relevante no processo de inclusão, pois possibilita um acompanhamento mais próximo das necessidades e dos avanços dos alunos com TEA, contribuindo para uma prática pedagógica mais personalizada.

Vale ressaltar que além do PEI, os estudos evidenciam que a organização do ambiente escolar e o uso de atividades sensoriais estruturadas são estratégias

fundamentais para a redução da ansiedade e a melhoria da concentração dos alunos com TEA. Materiais visuais, jogos concretos, objetos táteis e estímulos auditivos controlados ajudam a mediar o processo de aprendizagem, especialmente em momentos de transição ou mudança de rotina. Almeida *et al.* (2025) (A8) argumentam que a organização do ambiente e a previsibilidade das atividades são fundamentais para reduzir crises e facilitar a aprendizagem do aluno com autismo. Nesse sentido, a previsibilidade da rotina e a clareza das informações fornecem ao aluno um senso de segurança e controle sobre o ambiente, o que é crucial para a sua permanência e participação ativa nas atividades escolares.

Outro elemento essencial destacado na literatura é o trabalho colaborativo entre os professores da sala regular e os profissionais da educação especial. Essa colaboração se revela estratégica para a construção de planejamentos pedagógicos mais sensíveis à diversidade, contribuindo para o fortalecimento das práticas inclusivas no cotidiano escolar. Lopes, Quadros e Silva (2024, p. 32) (A4) afirmaram que “as práticas colaborativas permitem que as especificidades do aluno com TEA sejam compreendidas por toda a equipe pedagógica”, o que demonstra que o compartilhamento de saberes e responsabilidades entre os profissionais é determinante para o sucesso da inclusão.

A pesquisa também enfatizou o papel da Tecnologias Assistiva e dos recursos visuais como facilitadores da aprendizagem e da comunicação de alunos com TEA. Ferramentas como tablets, quadros de Comunicação Aumentativa e Alternativa, softwares interativos e figuras favorecem a autonomia e auxiliam na mediação com o professor e os colegas. Segundo Bulhões *et al.* (2025, p. e29/1-16) (A6), o uso de recursos visuais e tecnológicos favorece a autonomia e a comunicação do aluno com o TEA. Tais instrumentos, quando bem integrados à rotina pedagógica, não apenas apoiam a aprendizagem, como também promovem inclusão digital e acesso à cultura escolar.

Adicionalmente, os estudos analisados destacaram a importância da rotina estruturada como uma aliada da prática pedagógica inclusiva. O uso de cronogramas visuais, calendários, horários ilustrados e o aviso prévio de mudanças contribuem para minimizar o estresse e as crises comportamentais, facilitando o engajamento do estudante nas atividades propostas. Andrade *et al.* (2024) destacam que a estruturação do tempo e do espaço escolar contribui para a redução da ansiedade e facilita o engajamento dos alunos com autismo, evidenciando que o cuidado com a organização temporal e espacial da escola não é um detalhe, mas uma necessidade pedagógica.

No campo das relações interpessoais, os estudos analisados enfatizam que as interações sociais dos alunos com TEA precisam ser incentivadas de maneira planejada. Em muitos casos, esses estudantes enfrentam dificuldades para iniciar ou manter interações sociais espontâneas, o que exige que o professor atue como mediador. Estratégias como rodas de conversa, atividades em dupla, mediação de conflitos e dinâmicas cooperativas são utilizadas para fomentar a socialização. Como observaram Araújo *et al.* (2023) (A1), o processo de inclusão educacional de alunos autistas envolve aspectos históricos, legais e de interação social, sendo fundamental a capacitação docente e a colaboração entre os envolvidos para promover práticas pedagógicas sensíveis e inclusivas.

Por fim, os achados também apontam para a importância da formação continuada prática, voltada para os desafios cotidianos enfrentados em sala de aula. Os professores destacam que os cursos mais eficazes são aqueles que integram teoria e prática, por meio de estudos de caso, oficinas e trocas de experiências entre colegas. Dalanesi e Lopes Junior (2025) evidenciam que a formação inicial e continuada deve articular teoria e prática, especialmente para preparar os docentes a atenderem às necessidades dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Sendo assim, essa abordagem formativa, ao considerar o contexto real do professor, contribui para o fortalecimento de sua autonomia, repertório pedagógico e segurança diante da diversidade escolar.

Dessa forma, observa-se que a efetivação da inclusão de alunos com TEA passa, necessariamente, pela implementação de práticas pedagógicas sensíveis às suas especificidades. Portanto, o sucesso dessas práticas, no entanto, depende de condições estruturais adequadas, apoio institucional, formação docente continuada e, principalmente, de uma postura ética e comprometida com o direito de todos à educação.

Análise Integrada dos Resultados e Convergência com a Literatura

Conforme descrito no referencial teórico, o TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por déficits persistentes na comunicação social, bem como por padrões de comportamento, interesses ou atividades restritos e repetitivos (American Psychiatric Association, 2013). Esses sintomas, classificados em diferentes níveis de suporte no DSM-5, impactam diretamente o processo de inclusão

escolar, exigindo abordagens pedagógicas específicas e individualizadas. Os dados obtidos nesta pesquisa evidenciam que os professores enfrentam grandes desafios para atender às necessidades desses alunos, especialmente quando os comportamentos exigem maior nível de suporte (níveis 2 e 3). Esses achados se relacionam com os resultados apresentados por Dalanesi e Lopes Júnior (2025), que evidenciaram a importância da formação inicial e continuada de professores para atender às necessidades pedagógicas dos estudantes com TEA (A7).

No estudo, os autores destacaram o despreparo docente e a ausência de capacitação sistematizada como entraves significativos à efetivação de práticas pedagógicas inclusivas. A convergência entre os dados desta pesquisa e os de Dalanesi e Lopes Júnior (2025) reforça a urgência de políticas públicas que priorizem uma formação docente especializada e o suporte técnico-pedagógico para promover uma inclusão mais eficaz e humanizada.

A análise das respostas dos docentes participantes revelou que a formação inicial dos professores ainda é insuficiente para lidar com as demandas apresentadas por alunos com TEA. A maioria relatou insegurança para adaptar conteúdos, planejar intervenções pedagógicas adequadas e manejar comportamentos desafiadores — aspectos que se alinham diretamente ao diagnóstico feito por Dalanesi e Lopes Júnior (2025) sobre as lacunas formativas enfrentadas pelos professores. O estudo também evidencia que, sem formação continuada consistente, práticas pedagógicas excludentes podem persistir, mesmo em contextos formalmente inclusivos.

Esses achados também são corroborados pelo A1, de Araújo *et al.* (2023), que em uma revisão de literatura identificaram a carência de políticas públicas eficazes de formação docente como um dos principais entraves à consolidação da educação inclusiva no Brasil. Os autores destacaram a importância de práticas pedagógicas contextualizadas, desenvolvidas com base nas especificidades dos alunos com TEA, especialmente em relação às dificuldades de comunicação e socialização — pontos recorrentes nos relatos analisados nesta pesquisa.

Outro dado relevante refere-se às dificuldades enfrentadas na avaliação de estudantes com TEA, uma temática recorrente nos discursos dos professores entrevistados nos artigos científicos. Muitos relataram que os instrumentos avaliativos convencionais não são eficazes para medir a aprendizagem desses alunos, o que gera insegurança e frustração. O A2, de Mendonça (2024), abordou especificamente essa problemática, apontando a necessidade de critérios avaliativos mais flexíveis e

individualizados para estudantes com TEA, respeitando seu ritmo e formas de expressão.

Além disso, a pesquisa identificou que a colaboração entre professores do ensino regular e da educação especial é um fator que pode potencializar a inclusão efetiva. Essa colaboração foi percebida como positiva por parte dos docentes que têm apoio do Atendimento Educacional Especializado. O A3, de Lopes, Quadros e Silva (2024) reforçou esse ponto ao demonstrar que práticas pedagógicas colaborativas contribuem para a construção de um ambiente escolar mais acessível, respeitando a diversidade e promovendo o aprendizado de todos.

No que diz respeito à realidade da educação infantil e do ensino fundamental, o A4, de Andrade *et al.* (2024), ressaltou que os professores enfrentam desafios significativos, como a ausência de recursos acessíveis, falta de materiais didáticos e inexistência de suporte técnico nas escolas. Esses obstáculos também foram evidenciados nos relatos dessa pesquisa, onde docentes apontaram que, mesmo com vontade de incluir, muitas vezes sentem-se impotentes diante da falta de infraestrutura e apoio institucional.

Ainda no contexto da educação infantil, o A5, de Andrade Nascimento *et al.* (2024), destacou a relevância dos Planos Educacionais Individualizados como ferramentas fundamentais para garantir uma atuação pedagógica personalizada. Os professores entrevistados nessa pesquisa que utilizam o PEI relataram maior êxito no acompanhamento dos alunos com TEA, especialmente quando há envolvimento das famílias e equipe multiprofissional.

O A6, de Bulhões *et al.* (2025), reforçou os desafios estruturais relatados pelos participantes desse estudo, como a ausência de salas de recursos multifuncionais, profissionais especializados e materiais adaptados. Esses fatores, aliados à falta de formação, limitam a capacidade das escolas de promover uma inclusão plena e efetiva.

No A7, Dalanesi e Lopes Júnior (2025) enfatizaram que a formação docente — tanto inicial quanto continuada — deve ser orientada para as práticas inclusivas com foco no TEA, apontando a necessidade de currículos formativos que incluam metodologias específicas, como o ensino estruturado, o uso da Comunicação Aumentativa e Alternativa e o planejamento centrado no aluno.

Ademais, o A8, de Almeida *et al.* (2025), contribuiu ao apresentar práticas pedagógicas eficazes que favorecem a inclusão, como o uso de recursos visuais, ambientes sensoriais ajustados, atividades colaborativas e a abordagem da

neurodiversidade como paradigma pedagógico. Os docentes que participaram desse estudo reconheceram que essas estratégias, quando aplicadas com planejamento e sensibilidade, favorecem a aprendizagem, a autonomia e o desenvolvimento social dos estudantes com TEA.

Logo, é válido ressaltar que a presente pesquisa demonstrou que a inclusão de estudantes com TEA no ensino regular exige não apenas adaptações metodológicas e curriculares, mas uma compreensão profunda das características pedagógicas associadas ao transtorno, conforme discutido no referencial teórico. Segundo o DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), o TEA é caracterizado por déficits persistentes na comunicação social e comportamentos restritos e repetitivos, que variam de acordo com os níveis de suporte (1, 2 ou 3).

Esses aspectos foram diretamente identificados nos dados analisados, especialmente no relato dos professores sobre as dificuldades enfrentadas diante de comportamentos mais desafiadores e da rigidez nas rotinas escolares. Sendo assim, as manifestações clínicas — como hipersensibilidade sensorial, dificuldade de transições e limitações nas interações sociais — exigem práticas pedagógicas específicas e individualizadas, como já afirmado por Schwartzman (2011) e reforçado nos artigos A5 (Andrade Nascimento *et al.*, 2024) e A8 (Almeida *et al.*, 2025).

Por outro lado, a insegurança docente, evidenciada nos relatos da pesquisa, dialoga com as análises de Amaral e Souza (2018) e de Ferro (2017), que apontam a formação inicial como superficial e desarticulada das demandas reais da educação inclusiva. O despreparo para adaptar conteúdos, lidar com comportamentos atípicos e avaliar estudantes com TEA reflete o que Dalanesi e Lopes Júnior (2025) evidenciam em sua revisão teórica sobre formação docente, apontando que os cursos possuem lacunas estruturais frente aos desafios reais da escola. Essa convergência teórica e empírica sustenta a tese de que a formação continuada e contextualizada é uma das principais demandas para a efetivação da inclusão.

Além disso, a falta de recursos estruturais, como Salas de Recursos Multifuncionais e materiais acessíveis, relatada por professores nos artigos analisados e confirmada na presente pesquisa, também se alinha ao que Oliveira e Lima (2020) discutiram sobre a lacuna entre a legislação e sua aplicação nas escolas públicas. O Decreto nº 10.502/2020, ainda que posteriormente suspenso, exemplifica as tensões políticas em torno da inclusão, como discutido no seu referencial legal. Nesse ponto, o embasamento jurídico da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) e da Lei Brasileira de

Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reafirma a obrigatoriedade da inclusão, mas os dados mostram que sua implementação ainda é incipiente.

De forma colaborativa, o conceito de neurodiversidade, abordado no referencial teórico como um paradigma ético e educacional que reconhece a legitimidade das diferenças neurológicas, foi reforçado na análise dos artigos A7 (Dalanesi; Lopes Júnior, 2025) e A8 (Almeida *et al.*, 2025). Ambos enfatizaram a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem as formas diversas de aprendizagem dos estudantes com TEA, convergindo com a proposta de Mittler (2003), segundo a qual a inclusão é um processo contínuo de resposta às necessidades de todos os alunos.

Sendo assim, a presente pesquisa também confirmou o que o referencial teórico sustenta: que a inclusão não pode se limitar à inserção física, mas deve promover pertencimento, participação ativa e desenvolvimento integral. Isso se reflete nas contribuições sobre o uso da Análise do Comportamento Aplicada, da Comunicação Aumentativa e Alternativa e do Desenho Universal para Aprendizagem, como metodologias alinhadas ao atendimento das especificidades do TEA — todas discutidas no referencial e identificadas como eficazes nas práticas apontadas pelos estudos A5, A7 e A8.

Tendo em vista a importância da articulação entre escola, família e equipe multiprofissional, presente nos dados da pesquisa e nos relatos dos artigos (especialmente A3 e A5), está em consonância com autores como Oliveira *et al.* (2022), que defendem que o PEI deve ser construído de forma colaborativa, com acompanhamento constante e intervenções ajustadas ao perfil de cada aluno. Conclui-se que diante dos achados, é evidente que a efetivação da inclusão de alunos com TEA exige mais do que boa vontade por parte dos professores. São necessárias ações estruturadas em três dimensões centrais: (1) formação docente qualificada e contínua; (2) apoio institucional com recursos humanos e materiais; e (3) mudança cultural no interior da escola, baseada na valorização da diversidade e no reconhecimento da neurodiversidade como parte da condição humana.

Portanto, a escola deve ir além da simples inserção física do aluno com TEA, criando ambientes estruturados, sensíveis às suas necessidades e capazes de promover aprendizagens significativas. Isso demanda uma gestão escolar comprometida, políticas públicas eficazes e uma rede de apoio técnico-pedagógica que inclua a família e profissionais da saúde e da educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho evidenciou que a inclusão de alunos com TEA no ensino regular constitui um desafio multifacetado, que ultrapassa a dimensão pedagógica e alcança os âmbitos estrutural, institucional, formativo e sociocultural. Embora os avanços legais e as orientações educacionais em prol da equidade representem conquistas significativas, a realidade escolar ainda demonstra a existência de barreiras que limitam tanto o acesso quanto a permanência desses estudantes, comprometendo o pleno exercício de seu direito à educação.

Constatou-se que as barreiras estruturais, como a ausência de ambientes adaptados, recursos pedagógicos acessíveis e suporte institucional adequado, configuram um entrave histórico e persistente, evidenciando o distanciamento entre as políticas públicas e sua efetiva implementação. Da mesma forma, os desafios enfrentados pelos professores – expressos na sobrecarga de trabalho, na falta de formação específica e na ausência de apoio técnico especializado – revelam um cenário em que a inclusão ainda é compreendida mais como um discurso do que como uma prática consolidada.

A formação docente, elemento central para a efetivação da inclusão, apresentou-se como uma das fragilidades mais marcantes. Verificou-se que tanto a formação inicial quanto a continuada ainda tratam de maneira superficial as temáticas relacionadas ao TEA, limitando a segurança, a autonomia e a criatividade pedagógica dos professores. Esse déficit formativo, aliado à falta de apoio técnico, conduz a práticas homogêneas, excludentes ou baseadas no improviso, que não contemplam as singularidades dos alunos com TEA. Portanto, investir em programas formativos contextualizados, permanentes e articulados à realidade escolar é condição indispensável para o fortalecimento das práticas inclusivas.

Paralelamente, a análise dos artigos demonstrou que estratégias pedagógicas como o Plano Educacional Individualizado, o uso de recursos visuais e tecnológicos, a estruturação do tempo e do espaço escolar e o incentivo à interação social intencionalmente mediada contribuem significativamente para o desenvolvimento dos alunos com TEA. Contudo, a eficácia dessas práticas depende da existência de condições estruturais adequadas, do apoio institucional consistente e da postura ética e comprometida da escola em valorizar a diversidade e reconhecer a neurodiversidade como parte constitutiva da condição humana.

Diante do exposto, conclui-se que a efetivação da inclusão de alunos com TEA exige uma ação integrada em três eixos centrais: a qualificação docente contínua e contextualizada; o fortalecimento das políticas públicas com garantia de infraestrutura, recursos humanos e materiais; e a transformação cultural no interior da escola, baseada no respeito às diferenças e no compromisso com a equidade. A inclusão, portanto, não pode se restringir à mera inserção física do aluno na sala de aula, mas deve significar sua real participação, pertencimento e desenvolvimento pleno em todas as dimensões do processo educativo.

Assim, reafirma-se que o desafio da inclusão escolar de estudantes com TEA é, antes de tudo, um compromisso ético, social e político. Por tanto, vai além de atender a uma exigência legal, trata-se de reconhecer o direito inalienável à educação como prática de cidadania e de justiça social, assegurando que cada aluno seja visto em sua totalidade e potencialidade. Uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que, ao valorizar a diversidade, se fortalece como espaço democrático, transformador e capaz de contribuir para uma sociedade mais justa, humana e plural. Ademais, vale salientar que os resultados desta pesquisa indicam diversas lacunas e oportunidades para investigações futuras que possam ampliar a compreensão e a efetividade da inclusão de alunos com TEA no ensino regular. Estudos futuros poderiam explorar de forma mais detalhada a formação docente, enfatizando não apenas a necessidade de capacitação inicial e continuada, mas também a qualidade, frequência e contextualização dessas formações em relação às demandas específicas do TEA. Além disso, a investigação sobre o uso e a inovação em recursos pedagógicos — tanto tradicionais quanto tecnológicos — pode contribuir para a identificação de práticas que promovam maior engajamento, autonomia e aprendizado significativo dos estudantes autistas.

Por conseguinte, outro aspecto relevante para aprofundamento refere-se à implementação e monitoramento do Plano Educacional Individualizado, buscando compreender os fatores que facilitam ou dificultam sua eficácia, assim como o envolvimento das famílias e da equipe multiprofissional nesse processo. Por fim, é essencial investigar a interface entre políticas públicas e práticas escolares, avaliando como as diretrizes e legislações são traduzidas na realidade das escolas e como essas políticas podem ser aprimoradas para garantir suporte estrutural, pedagógico e social adequados. Tais estudos, ao articular teoria, prática e contexto, são fundamentais para fortalecer a inclusão escolar como um processo contínuo, reflexivo e transformador, capaz de promover a equidade e o desenvolvimento integral dos alunos com TEA.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Cléa Maria Machado de. **Dificuldades de aprendizagem: desafios na inclusão de alunos com TEA**. Campina Grande: Realize Editora, 2024.

ALMEIDA, Lenice Lopes de.FONSECA, Elson Max Fernandes. da; PREDIGER, Renata de Araújo; CARDOSO, Jane Alves; OLIVEIRA, Luciéte Carmen Gomes. de; SOUZA, Vagner Caldeira de; SOUZA, Fabiana Brites de; OLIVEIRA, Rita de Kássia de; Práticas pedagógicas para a inclusão de crianças com autismo na educação regular. *Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 10, n. 1, p. 1–11, 25 mar. 2025. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/335>. Acesso em: 01 ago. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2022.

AMARAL, Luciana; SOUZA, Patrícia. Dificuldades no processo de inclusão de alunos com TEA: uma análise da prática docente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 1, p. 67-82, 2018.

ANDRADE, Maria Ivanilde de; ALVES, Fabiana; DIAS, Ruth Borges; LOPES, Joice Batista Maciel; NASCIMENTO, Lyoene Danielle de Andrade; SILVA, Mariângela Baeta. Desafios docentes para a inclusão da criança com autismo na rede regular de ensino. *Revista Educação Contemporânea*, v. 1, n. 2. 30 nov. 2024. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/reca/article/view/311>. Acesso em: 01 ago. 2025.

ANDRADE NASCIMENTO, Lyoene Danielle de; ANDRADE, Maria Ivanilde de Andrade; BRANDÃO, Alessandra Palhoni Sabarense; LOPES, Joice Batista Maciel; OLIVEIRA, Grazielli Cristina Batista de; SILVA, Mariângela Baeta; DIAS, Ruth Borges; RASSI, Maria Rita Castilho. Educação infantil inclusiva: abordagens para crianças com autismo. *Revista Educação Contemporânea*, v. 1, n. 2, 20 nov. 2024. Disponível em: <https://www.editoraverde.org/portal/revistas/index.php/reca/article/view/293>. Acesso em: 01 ago. 2025.

ARAÚJO, Ester de Paula de; GUIMARÃES, Regina Celia de Oliveira; MENDONÇA, Lindalva Ferreira; MONTEIRO, Marlyene Carvalho; MATTOS, Noemia Costa de; PINTO, Jacyguara Costa; SEPEDA, Ivana de Vasconcelos. O processo de inclusão educacional de alunos autistas: revisão de literatura. *Rebena – Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 7, 15 nov. 2023. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/176>. Acesso em: 01 ago. 2025.

BALBINO, Vanessa da Silva; PINTO, Sonia C. C.; BRAZ, Ricardo M. M. et al. MOOC como uma opção de arquitetura pedagógica para capacitação de professores de aluno com TEA. *Revista Interfaces da Educação*, v. 13, n. 37, p. 749-771, 2022.

BULHÕES, Thaynara Maria Pontes; BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; PORTO, Maria Eduarda Alves; ALBUQUERQUE, Maria Cicera dos Santos de.

Desafios para a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista no ensino regular. **Revista Educação Especial**, v. 38, n. 1, e29/1–16, 8 abr. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/86961>. Acesso em: 25 jul. 2025.

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). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, seção 1, p. 1–30, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 5 set. 2025.

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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 5 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

CAMPOS, Heitor Benjamim; RIBEIRO, Amanda Codeço. A importância da família no processo da educação inclusiva. **Revista Científica Multidisciplinar UNIFLU**, Campos dos Goytacazes, v. 8, n. 1, p. 1–12, jan./jun. 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uniflu.edu.br/seer/ojs-3.0.2/index.php/multidisciplinar/article/view/548>. Acesso em: 04 set. 2025.

DALANESI, Viviane Teles Vidal; LOPES JUNIOR, Jair. Formação docente: desafios frente à escolarização dos estudantes com TEA. **Revista Educação Especial**, v. 38, n. 1, e30/1–21, 9 abr. 2025. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/90276>. Acesso em: 25 jul. 2025.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 20 de outubro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2020. Revogado.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, Magda Terezinha Eugênio. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MENDONÇA, Lindalva F. Desafios dos professores em avaliações de estudantes com TEA. Revena – **Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 9, p. 193-208, 25 jul. 2024. Disponível em: <https://revena.emnuvens.com.br/revista/article/view/243>. Acesso em: 01 ago. 2025.

MENDONÇA, Maria de Fátima Cruz de; SANTOS, Jusiany Pereira da Cunha dos. Inclusão de alunos com TEA: desafios vivenciados por professores nos bastidores de uma sala de aula regular. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 17, n. 9, set. 2024. DOI: 10.55905/revconv.17n.9-157.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contexto internacional**. São Paulo: Artmed, 2003.

OLIVEIRA, Carla; SANTOS, Marcos. Formação docente e desafios na educação inclusiva: o caso dos alunos com autismo. **Cadernos de Educação**, n. 59, p. 205-223, 2020.

OLIVEIRA, João Paulo; SANTOS, Maria Clara. Desafios da formação docente para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação e Inclusão**, v. 13, n. 2, p. 45-60, 2020.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. 19. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2018.

SCHWARTZMAN, José Salomão. Transtornos do espectro do autismo: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 33, supl. 1, p. S3-S11, 2011.

SILVA, I.; LOPES, B. J. S.; QUADROS, S. Práticas pedagógicas inclusivas no ensino regular em colaboração com a educação especial. **Revista Educação Especial, Santa Maria**, v. 37, n. 1, p. e17/1-32, jun. 2024. DOI: 10.5902/1984686X74315. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/74315>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SOUZA, Paulo Vinicius Leite de et al. A inclusão escolar de estudantes com TEA: desafios e estratégias no contexto educacional brasileiro. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 18, n. 2, fev. 2025. DOI: 10.55905/revconv.18n.2-189.