Formar para incluir: o olhar dos professores sobre o autismo na educação básica

Nara Felícia Neves Dias, Karla Angélica Silva do Nascimento

Resumo

O objetivo deste estudo foi identificar as percepções, desafios e necessidades formativas de professores da educação básica pública relacionadas à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa adotou abordagem qualitativa, com análise de conteúdo. Os dados foram coletados por meio de questionário respondido por 35 docentes da rede municipal de Itapipoca, Ceará, Brasil e analisados em sete eixos: formação prévia, desafios enfrentados, apoios necessários, estratégias utilizadas, necessidades formativas, temas prioritários e sugestões de melhoria. As categorias foram definidas a partir de recorrências nas falas. Os resultados mostram que a formação inicial e continuada é percebida como insuficiente, especialmente para manejo comportamental, adaptação curricular e compreensão das características do TEA. Entre os desafios mais citados estão crises sensoriais, comportamentos disruptivos, dificuldade de socialização, falta de apoio especializado e necessidade de conciliar as demandas da turma com o atendimento individualizado. Os docentes também apontam carência de materiais adaptados e salas adequadas. Conclui-se que a inclusão de estudantes com TEA depende de políticas integradas de formação, apoio multiprofissional e investimentos estruturais. O estudo contribui ao evidenciar demandas docentes reais, oferecendo subsídios para ações formativas e políticas de inclusão mais efetivas.

Palavras-chave:

educação básica. formação docente. transtorno do espectro autista.

To Train for Inclusion: Teachers' Perspectives on Autism in Basic Education

Abstract: Here should be the abstract of the article written in English The objective of this study was to identify the perceptions, challenges, and training needs of public school teachers regarding the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research adopted a qualitative approach based on content analysis. The data were collected through a questionnaire answered by 35 teachers from the municipal school system of Itapipoca, Ceará, Brazil, and analyzed along seven axes: prior training, challenges faced, necessary support, strategies used, training needs, priority topics, and suggestions for improvement. The categories were defined based on recurring themes in the participants' responses. The results indicate that both initial and continuing teacher education are perceived as insufficient, particularly concerning behavior management, curricular adaptations, and understanding the characteristics of ASD. The most frequently mentioned challenges include sensory crises, disruptive behaviors, difficulties with socialization, lack of specialized support, and the need to balance overall classroom demands with individualized attention. Teachers also highlighted the scarcity of adapted materials and adequate classroom environments. The study concludes that the inclusion of students with ASD depends on integrated policies involving teacher training, multiprofessional support, and structural investments. The findings contribute by revealing real teacher demands and offering insights that may guide more effective training initiatives and inclusive education policies.

Keywords: autism spectrum disorder. basic education. teacher training.

Former pour inclure : le regard des enseignants sur l'autisme dans l'éducation de base

Résumé: L'objectif de cette étude était d'identifier les perceptions, les défis et les besoins de formation des enseignants de l'éducation de base publique concernant l'inclusion des élèves ayant un Trouble du Spectre de l'Autisme (TSA). La recherche a adopté une approche qualitative fondée sur l'analyse de contenu. Les données ont été recueillies à l'aide d'un questionnaire rempli par 35 enseignants du réseau municipal d'Itapipoca, dans l'État de Ceará, au Brésil, et analysées selon sept axes : formation préalable, défis rencontrés, soutiens nécessaires, stratégies utilisées, besoins en formation, thèmes prioritaires et suggestions d'amélioration. Les catégories ont été définies à partir des récurrences observées dans les réponses. Les résultats montrent que la formation initiale et continue est perçue comme insuffisante, notamment pour la gestion du comportement, l'adaptation curriculaire et la compréhension des caractéristiques du TSA. Parmi les défis les plus cités figurent les crises sensorielles, les comportements perturbateurs, les difficultés de socialisation, le manque de soutien spécialisé et la nécessité de concilier les exigences de la classe avec l'attention individualisée. Les enseignants soulignent également le manque de matériel adapté et d'espaces appropriés. Il ressort que l'inclusion des élèves avec TSA dépend de politiques intégrées de formation, de soutien multiprofessionnel et d'investissements structurels. L'étude contribue à mettre en évidence les besoins réels des enseignants, offrant des éléments utiles pour des actions de formation et des politiques d'inclusion plus efficaces.

Mots-clés: éducation de base. formation des enseignants. trouble du spectre de l'autisme.

Formar para incluir: la mirada de los docentes sobre el autismo en la educación básica

Resumen: El objetivo de este estudio fue identificar las percepciones, desafíos y necesidades formativas de los docentes de la educación básica pública relacionadas con la inclusión de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA). La investigación adoptó un enfoque cualitativo, con análisis de contenido. Los datos se recopilaron mediante un cuestionario respondido por 35 docentes de la red municipal de Itapipoca, Ceará, Brasil, y se analizaron en siete ejes: formación previa, retos afrontados, apoyos necesarios, estrategias utilizadas, necesidades formativas, temas prioritarios y sugerencias de mejora. Las categorías se definieron a partir de recurrencias presentes en los discursos. Los resultados muestran que la formación inicial y continua es percibida como insuficiente, especialmente para el manejo conductual, la adaptación curricular y la comprensión de las características del TEA. Entre los desafíos más citados se encuentran las crisis sensoriales, los comportamientos disruptivos, la dificultad de socialización, la falta de apoyo especializado y la necesidad de conciliar las demandas del grupo con la atención individualizada. Los docentes también señalan la escasez de materiales adaptados y de salas adecuadas. Se concluye que la inclusión de estudiantes con TEA depende de políticas integradas de formación docente, apoyo multiprofesional e inversiones estructurales. Este estudio contribuye al evidenciar demandas reales de los docentes, ofreciendo insumos para acciones formativas y políticas de inclusión más efectivas.

Palabras clave: educación básica. formación docente. trastorno del espectro autista.palavra.

Introdução

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um dos maiores desafios enfrentados pela educação básica brasileira. A complexidade das manifestações do TEA exige dos professores uma formação sólida e continuada, que os capacite a compreender as especificidades desses alunos e a desenvolver práticas pedagógicas que favoreçam seu desenvolvimento integral e sua socialização.

No plano internacional, a defesa da educação inclusiva tem sido reafirmada por organismos multilaterais, com destaque para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), que, no âmbito da Agenda Educação 2030 e do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), sustenta que a equidade e a inclusão constituem princípios estruturantes dos sistemas educacionais contemporâneos (Unesco, 2015).

O *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: all means all* enfatiza que a inclusão não se limita ao acesso, mas implica a transformação de políticas, currículos, práticas pedagógicas e culturas escolares para assegurar participação efetiva e aprendizagem significativa a todos os estudantes. De forma complementar, as diretrizes institucionais atuais da Unesco sobre inclusão na educação reforçam a necessidade de formação docente contínua, reorganização institucional e articulação intersetorial como condições para a consolidação de sistemas educacionais inclusivos. Nesse contexto, a inclusão de alunos com TEA ultrapassa o âmbito normativo nacional e insere-se em uma agenda global que reconhece a diversidade como princípio constitutivo da educação de qualidade (Unesco, 2020).

No contexto nacional, o Brasil vem atualizando suas diretrizes de educação inclusiva para consolidar o direito à aprendizagem e participação plena de estudantes com deficiência e outras necessidades educativas especiais. O Decreto nº 12.686/2025 instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva, reafirmando a garantia de inclusão em turmas regulares em todos os níveis de ensino e

ampliando dispositivos de apoio pedagógico e acessibilidade. Essas medidas representam um avanço recente na política educacional brasileira, alinhado ao compromisso constitucional de igualdade de oportunidades e aos princípios orientados por organismos internacionais (Brasil, 2025).

No campo educacional, o professor ocupa papel central na efetivação da inclusão. Sua atuação vai além da adaptação de atividades, envolvendo o reconhecimento das potencialidades individuais, a promoção de ambientes acolhedores e o uso de metodologias que respeitem os diferentes ritmos e formas de aprendizagem. Entretanto, como apontam Steciuk, Lucyk & Dalarosa (2024), Vasconcellos, Rahme & Gonçalves (2020) e Mendonça, Viana & Nascimento (2023), ainda há carência de formação específica para lidar com o público com TEA, o que repercute diretamente na qualidade da inclusão.

Outros estudos (Lima, Branco & Coqueiro, 2024; Silva & Silva, 2025; Silva & Paz, 2024) evidenciam que muitos docentes se sentem inseguros para aplicar estratégias pedagógicas eficazes e avaliar o progresso de alunos com autismo, devido à ausência de formação teórica e prática adequada. Além disso, há um distanciamento entre as orientações das políticas públicas e a realidade das escolas públicas, onde os professores enfrentam desafios estruturais, falta de recursos e ausência de apoio especializado. Nesse sentido, compreender as percepções docentes sobre o autismo e suas necessidades formativas torna-se essencial para orientar futuras ações formativas e aprimorar a inclusão educacional.

Diante desse cenário, surge o problema que orienta esta pesquisa: quais são as percepções, desafios e necessidades formativas dos professores da educação básica em relação à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista? A partir dessa questão, busca-se compreender de que forma os professores percebem sua própria preparação para o trabalho com alunos com TEA e quais dimensões formativas ainda carecem de aprofundamento.

Assim, o presente estudo tem como objetivo identificar as percepções, desafios e necessidades formativas dos professores em relação à inclusão de alunos com TEA na educação básica pública. Parte-se da hipótese de que os docentes reconhecem a importância da inclusão e demonstram disposição em aprender sobre o autismo, mas ainda se sentem pouco preparados e carecem de formações continuadas específicas que articulem teoria e prática pedagógica.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa, desenvolvida sob o delineamento de um estudo de caso, por permitir a compreensão aprofundada das percepções, práticas e necessidades formativas de professores da educação básica no contexto da inclusão de alunos com TEA. A investigação foi realizada no município de Itapipoca, Ceará, Brasil, envolvendo 35 docentes da rede pública de ensino, que participaram de forma voluntária após convite enviado às escolas municipais.

O instrumento de coleta de dados consistiu em um questionário diagnóstico, elaborado pelos pesquisadores e validado por especialistas da área de Educação Especial. O questionário contemplou questões fechadas e abertas que buscaram identificar: (a) o perfil docente; (b) o nível de conhecimento dos docentes sobre o TEA e suas características; (c) as principais dificuldades enfrentadas na prática pedagógica com alunos autistas; (d) as estratégias de ensino utilizadas e o grau de confiança em sua aplicação; (e) as percepções sobre o uso de tecnologias e ferramentas baseadas em Inteligência Artificial (IA) no apoio à inclusão; e (f) as necessidades de formação continuada mais relevantes apontadas pelos participantes.

A análise dos dados foi conduzida segundo os princípios da análise temática de conteúdo, conforme Franco (2018), que envolve as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação. As respostas foram categorizadas em eixos temáticos, de modo a evidenciar padrões, recorrências e divergências entre as percepções dos docentes, favorecendo uma compreensão interpretativa dos significados atribuídos à prática inclusiva e às demandas formativas emergentes.

Do ponto de vista teórico, a pesquisa fundamenta-se em autores que discutem as práticas pedagógicas inclusivas (Steciuk, Lucyk & Dalarosa, 2024; Lima, Branco & Coqueiro, 2024; Silva & Paz, 2024; Silva & Silva, 2025) e o papel

das tecnologias educacionais na mediação do processo de ensino e aprendizagem de alunos com deficiência (Cunha, 2020; Vasconcellos, Rahme & Gonçalves, 2020; Mendonça, Viana & Nascimento, 2023). Essa fundamentação subsidia a proposta de elaboração de um programa de formação continuada voltado à capacitação docente para o trabalho com alunos com TEA, alinhado às demandas e contextos identificados no estudo.

Em relação aos aspectos éticos, a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o parecer nº 7.193.936, atendendo às diretrizes da Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assegurando o respeito aos princípios éticos da confidencialidade, anonimato e voluntariedade.

Por fim, em consonância com os princípios da Ciência Aberta, os dados desta investigação foram disponibilizados publicamente no repositório digital Zenodo (https://doi.org/10.5281/zenodo.18836191), garantindo transparência, reprodutibilidade e acesso livre à comunidade científica e à sociedade em geral.

Resultados

Inicialmente, buscou-se identificar se os participantes tinham participando de algum tipo de formação voltada ao TEA, 35 informaram que sim, em formatos variados, como cursos rápidos, oficinas, *workshops* e capacitações *on-line*. Apesar disso, há consenso de que tais formações foram fragmentadas, superficiais e predominantemente teóricas, não contemplando as demandas cotidianas da sala de aula. Ainda mencionaram que a formação recebida ocorreu há muito tempo ou que foi introdutória, indicando ausência de continuidade e atualização. Há, portanto, uma percepção de que o conhecimento sobre o TEA foi adquirido de modo autônomo e assistemático, o que contribui para a insegurança relatada na atuação docente.

O perfil dos professores revela que a maior concentração etária está entre 45 e 54 anos (n=13), seguida pela faixa de 35 a 44 anos (n=12), 25 a 34 anos (n=9) e 55 anos ou mais (n=1). Quanto à titulação, predomina a especialização como nível de formação mais frequente (n=27), seguida pela graduação (n=6), ensino médio completo (n=1) e pós-graduação (n=1). Em relação à experiência

docente, observa-se que a maioria dos respondentes possui mais de 10 anos de exercício na função (n=23), sendo que outros apresentam entre 1 a 5 anos (n=7), de 6 a 10 anos (n=4), e apenas um participante com menos de um ano de experiência. Esses dados são indicativos de um corpo docente majoritariamente experiente e com formação avançada, indicadores importantes para o aprofundamento das análises neste levantamento.

Diante disso, a análise de conteúdo seguiu e revelou seis categorias principais que sintetizam as percepções docentes sobre a inclusão de alunos com TEA. Os professores destacam os desafios enfrentados, os recursos e apoios necessários e as estratégias e técnicas que utilizam no cotidiano escolar. Também apontam suas necessidades formativas e os assuntos prioritários para capacitações futuras, além de apresentarem sugestões para aprimorar a inclusão na rede pública. Juntas, essas categorias fornecem um panorama claro das experiências, demandas e propostas dos participantes.

a) Desafios enfrentados na inclusão de alunos com TEA

Ao analisar as respostas, evidenciou-se que os professores enfrentam múltiplos desafios estruturais, pedagógicos e emocionais ao incluir alunos com TEA. O desafio mais recorrente refere-se à falta de formação específica para lidar com as particularidades desse público (n = 18). Eles relatam que não se sentem preparados para identificar as necessidades específicas de cada aluno, nem para adaptar práticas pedagógicas de forma efetiva.

Outro grupo de participantes (n = 14) apontou como obstáculo a ausência de apoio especializado contínuo, como acompanhamento de profissionais de apoio, intérpretes, mediadores, psicólogos ou psicopedagogos. Essa carência faz com que o professor “[...] se sinta sozinho no processo inclusivo” (P12), tendo de improvisar diante das demandas cotidianas.

As dificuldades de comunicação e comportamento também foram mencionadas (n = 12), especialmente no manejo de crises, hiperatividade, seletividade e interação social. Há ainda menções à sobrecarga de trabalho (n =

9), visto que a atenção diferenciada exigida pelo aluno com TEA demanda tempo, planejamento e energia que extrapolam a rotina já intensa dos docentes.

Esses relatos convergem para um cenário em que a inclusão, embora reconhecida como essencial, ainda é percebida como desafio pessoal e institucional — um processo que depende de políticas públicas mais efetivas, formações continuadas e suporte pedagógico permanente.

b) Recursos e apoios necessários

Ao abordar quais recursos ou apoios seriam mais úteis para qualificar a prática docente junto aos alunos com TEA, os professores destacaram, de forma recorrente, a necessidade de apoio técnico especializado (n = 20), incluindo a presença de psicólogos, terapeutas ocupacionais e mediadores. Acredita-se que esses profissionais contribuam para o acompanhamento individualizado e para o diálogo interdisciplinar na escola.

A formação continuada surge novamente como demanda expressiva (n = 16), mencionada como estratégia fundamental para ampliar o repertório metodológico e o conhecimento sobre o espectro autista. Alguns docentes ainda reforçaram o desejo por cursos práticos e aplicados à realidade escolar, e não apenas formações teóricas.

Outro ponto recorrente foi a carência de materiais pedagógicos adaptados (n = 13) — recursos visuais, jogos estruturados, tecnologias assistivas e materiais sensoriais que facilitem a aprendizagem. Além disso, ambientes inclusivos e adequados (n = 10), com menor número de alunos por sala e condições físicas adaptadas, também foram citados como fatores essenciais para o êxito da inclusão.

Essas menções apontam para a necessidade de uma rede de apoio escolar estruturada, que envolva tanto formação e recursos quanto suporte humano e emocional.

c) Estratégias e técnicas utilizadas

As estratégias relatadas pelos docentes revelam esforços criativos e sensíveis para atender à diversidade presente em sala de aula. O uso de rotinas

visuais e materiais concretos foi um dos mais citados (n = 11), sendo apontado como meio de proporcionar previsibilidade e reduzir a ansiedade dos alunos com TEA.

Outra prática recorrente refere-se à adaptação curricular e flexibilização das atividades (n = 9), incluindo a simplificação de conteúdos, maior tempo de execução e uso de linguagens multimodais. Também se destacam as atividades lúdicas e sensoriais (n = 8), que estimulam a atenção e o engajamento de forma prazerosa.

Os professores mencionaram ainda o uso de recompensas e reforço positivo (n = 7), além da valorização do trabalho colaborativo com as famílias (n = 6) e do apoio entre pares (n = 5). Apesar das boas práticas, alguns participantes (n = 4) afirmam ainda não utilizar estratégias específicas, reforçando a lacuna de formação e a necessidade de maior apoio técnico.

d) Necessidades formativas

As respostas indicam uma forte demanda por formações continuadas e práticas, que abordem o TEA sob uma perspectiva aplicada ao cotidiano escolar. O tipo de formação mais citado, a que gostariam de a escola e/ou a secretaria municipal desenvolvesse, foram cursos presenciais e contínuos (n = 14), seguido de oficinas práticas de metodologias ativas e adaptativas (n = 11).

Alguns docentes ressaltaram o valor de trocas entre pares e grupos de estudo (n = 7), que possibilitam compartilhar experiências e estratégias reais de sala de aula. Outros sugerem palestras e encontros interdisciplinares (n = 6), com a presença de profissionais da saúde e da psicologia para aprofundar a compreensão do comportamento e das necessidades do aluno autista.

Ao perguntar se eles se sentem preparados para adaptar suas práticas pedagógicas a fim de atender alunos com TEA, os dados mostram que: 8 professores afirmaram sentir-se preparados, 12 declararam-se preparados em parte, e 15 responderam que não se sentem preparados para realizar adaptações pedagógicas voltadas a estudantes com autismo. Esses resultados

evidenciam que, embora uma parcela dos docentes reconheça sentir-se apta para realizar adaptações, a maioria expressa insegurança parcial, sugerindo a importância de iniciativas formativas que abordem diretamente a prática pedagógica inclusiva.

Em relação à autoconfiança para implementar estratégias de ensino para alunos com autismo, indica a seguinte distribuição entre os participantes: 8 professores declararam sentir-se muito confiantes, 8 apontaram sentir-se pouco confiantes, 19 assumiram uma posição neutra e um participante não respondeu. Esse panorama demonstra que há uma pluralidade de percepções entre os docentes, com uma parcela significativa declarando insegurança, o que reforça a necessidade de políticas de formação continuada e apoio institucional para potencializar as práticas inclusivas no contexto escolar.

A recorrência dessa temática reforça que a formação docente voltada à inclusão precisa ser constante, contextualizada e colaborativa, ultrapassando a lógica pontual de capacitações eventuais (Dias & Nascimento, 2024; Brito & Nascimento, 2023).

e) Assuntos prioritários de formação

Os professores revelaram que as formações precisam ultrapassar informações gerais sobre o TEA e avançar para abordagens práticas, aplicáveis no cotidiano escolar. 32 docentes expressaram a necessidade de compreender melhor as características comportamentais e sensoriais, especialmente para interpretar sinais, lidar com crises e promover um ambiente seguro para o aluno. Como afirmou um dos respondentes: “[...] Preciso entender melhor como interpretar as reações deles e saber o que fazer quando entram em crise” (P7). Essa fala demonstra que o professor reconhece limites na leitura das necessidades do estudante e na condução de situações desafiadoras.

Outro eixo formativo apontado refere-se às adaptações curriculares e metodológicas, incluindo avaliação, flexibilização de atividades e diversificação de estratégias pedagógicas. Segundo P12, “[...] é difícil saber qual atividade adaptar e como avaliar sem prejudicar o restante da turma”. Essa preocupação revela que a personalização do ensino ainda é percebida como área sensível e

de difícil execução, sobretudo quando a escola não oferece apoio técnico contínuo.

Também emergiu com força o interesse por Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA), especialmente entre docentes que trabalham com estudantes não verbais ou com comunicação limitada. A CAA é um conjunto de estratégias e ferramentas que auxiliam pessoas com dificuldades na comunicação verbal a se expressar, complementando ou substituindo a fala.

Outro elemento, a partir das palavras de um professor: “[...] Nunca fui treinada para usar PECS[1] ou outras formas de comunicação, mas sei que ajudaria demais” (P19). Isso reforça a necessidade de formações que permitam ao docente compreender, escolher e operacionalizar sistemas comunicativos adequados.

Além disso, 29 participantes destacaram a relevância de formações sobre trabalho colaborativo com famílias e serviços da rede, reconhecendo que a inclusão depende de articulação e não apenas de ações individuais. Como afirmou um docente: “[...] sem a família e o apoio dos profissionais de saúde, o nosso trabalho fica pela metade” (P23).

Esses relatos enfatizam que as demandas formativas não são genéricas, mas orientadas para práticas que melhorem a qualidade da intervenção pedagógica, a comunicação com o aluno e a articulação com a rede.

Discussão

Embora os resultados revelem múltiplas problemáticas relacionadas à inclusão de alunos com TEA, como ausência de apoio especializado, escassez de recursos e sobrecarga docente, este estudo opta por analisá-las prioritariamente sob o prisma da formação continuada, por compreender que tais

[1] PECS (Sistema de Comunicação por Troca de Figuras), é um método de comunicação alternativa usado no autismo que ajuda indivíduos com pouca ou nenhuma fala a se expressarem. Ele ensina crianças a se comunicarem dando figuras que representam o que desejam, como objetos, ações ou sentimentos, a um parceiro de comunicação. Disponível em: https://pecs-brazil.com/sistema-de-comunicacao-por-troca-de-figuras-pecs/ Acesso em: 15 nov. 2025.

desafios evidenciam lacunas no preparo profissional e na mediação institucional do trabalho pedagógico. Assim, as demais dificuldades identificadas não são tratadas como eixos autônomos, mas como expressões das fragilidades formativas que atravessam a prática docente.

Em relação a experiências prévias, observou-se que a maior parte dos professores possui conhecimento limitado ou fragmentado sobre TEA, resultado consistente com pesquisas anteriores que apontam lacunas significativas na formação inicial e continuada dos profissionais da educação (Cunha, 2020; Lima; Branco & Coqueiro, 2024; Silva & Paz, 2024; Dias & Nascimento, 2024). Tal achado reforça a hipótese de que os docentes enfrentam dificuldades não por falta de engajamento, mas por ausência de subsídios teórico-práticos ofertados pelos sistemas educativos, inviabilizando o planejamento e a execução de intervenções pedagógicas eficazes.

Os desafios identificados, especialmente lacunas formativas, manejo comportamental, dificuldades de comunicação e falta de apoio especializado, dialogam diretamente com o que demonstram Vasconcellos, Rahme & Gonçalves (2020), para os quais a inclusão só se efetiva quando há suporte institucional articulado, integrando professores, especialistas e família. Ademais, os desafios não são pontuais ou isolados, mas estruturais, revelando uma tensão entre as demandas legais e éticas da inclusão e as condições materiais e formativas oferecidas pelas redes de ensino. Tais resultados sugerem que a hipótese de sobrecarga docente, já antecipada nos relatos, é confirmada: sem apoio multiprofissional estável, a responsabilidade pela inclusão recai quase exclusivamente sobre o professor, ampliando seu desgaste e comprometendo a qualidade da intervenção.

Apesar da Lei nº 13.005/2014 (PNE) estabelecer metas que articulam inclusão escolar e formação docente, especialmente por meio da Meta 4, referente à universalização do atendimento educacional especializado, e das Metas 15 e 16, voltadas à formação inicial e continuada, a realidade evidenciada pelos participantes deste estudo revela uma lacuna significativa entre a previsão normativa e sua materialização no cotidiano escolar (Brasil, 2014). A maioria dos docentes relatou formação fragmentada, pontual e predominantemente teórica, além de insegurança quanto ao manejo pedagógico e comportamental de estudantes com TEA.

Esses achados indicam que, apesar do avanço legal representado pelo PNE, as políticas de desenvolvimento profissional ainda não têm sido implementadas de forma sistemática, contextualizada e suficiente para atender às demandas concretas da inclusão. Assim, os resultados sugerem que o desafio atual não reside apenas na formulação de metas, mas na consolidação de programas estruturados de formação continuada que dialoguem com as experiências reais dos professores e promovam suporte pedagógico permanente.

A terceira categoria, referente aos recursos e apoios necessários, reforça de forma explícita a centralidade do suporte institucional. Os professores indicaram a necessidade de equipes multiprofissionais, materiais adaptados, tecnologias assistivas e espaços adequados, o que converge com a literatura que demonstra a importância dos ambientes estruturados e dos recursos visuais para promover a participação de crianças com TEA (Lima, Branco & Coqueiro, 2024).

Em sintonia com Steciuk, Lucyk & Dalarosa (2024), os achados também mostram que o acesso a repositórios digitais e materiais acadêmicos não basta: é preciso mediação pedagógica para transformar a informação disponível em prática efetiva. Nesse sentido, o estudo reforça a implicação de que investimentos isolados em materiais ou bases digitais não produzirão impacto se não forem acompanhados de formação contextualizada e apoio continuado.

Quanto às estratégias e técnicas utilizadas, as práticas mencionadas pelos docentes (rotinas visuais, flexibilização curricular, atividades sensoriais e reforço positivo) refletem métodos amplamente reconhecidos pela literatura como eficazes para alunos com TEA, sobretudo em contextos de educação infantil e ensino fundamental (Lima, Branco & Coqueiro, 2024; Silva & Paz, 2024).

Entretanto, os relatos mostram que essas estratégias são muitas vezes aplicadas de forma intuitiva e pouco sistemática, o que está em consonância com Mendonça, Viana & Nascimento (2023), que evidenciam a falta de instrumentos de avaliação contínua como uma limitação central nas práticas inclusivas. O presente estudo sugere, portanto, que a ausência de supervisão e

acompanhamento técnico mina o potencial de estratégias que, se bem aplicadas, poderiam gerar avanços mais consistentes no desenvolvimento dos estudantes.

A análise das necessidades formativas mostra forte demanda por cursos práticos, formação continuada e capacitação em comunicação alternativa, adaptação curricular e manejo comportamental. Essas demandas confirmam e ampliam resultados de estudos como os de Silva & Silva (2025) e Lima, Branco & Coqueiro, 2024), que afirmam que a formação docente em TEA precisa ser situada no contexto escolar e orientada para a prática.

Esses achados também se articulam às análicas de Dias & Nascimento (2024) e de Infau, Nascimento & Albuquerque (2026), ao demonstrarem que, embora as tecnologias digitais e os ambientes virtuais apresentem potencial significativo para apoiar processos inclusivos, sua efetividade pedagógica está condicionada à mediação docente qualificada. Os relatos dos professores deste estudo reforçam essa perspectiva, ao expressarem preferência por formações que integrem teoria, prática e acompanhamento presencial, indicando que a mera disponibilização de conteúdos não garante aprendizagem profissional significativa.

Os assuntos prioritários para formação confirmam esse movimento, revelando o desejo dos docentes de aprofundar conhecimentos sobre manejo comportamental, comunicação alternativa, critérios de avaliação e articulação com a família e a rede. Essas necessidades são amplamente discutidas na literatura, que mostra que o êxito da inclusão depende da compreensão do perfil sensorial e comunicativo do aluno, bem como da colaboração intersetorial (Vasconcellos, Rahme & Gonçalves, 2020; Mendonça, Viana & Nascimento, 2023; Pessoa *et al.*, 2023). Portanto, os resultados deste estudo reforçam que a formação docente precisa ir além dos princípios gerais da inclusão e avançar para conteúdos específicos, operacionais e relacionados à prática cotidiana.

As sugestões apresentadas pelos participantes apontam para mudanças estruturais e organizacionais que ultrapassam a atuação individual do professor. A demanda por equipes multiprofissionais atuando na escola, supervisão pedagógica, tempo de planejamento, salas adequadas e maior participação das famílias ecoa achados de estudos nacionais recentes (Silva & Silva, 2025;

Vasconcellos, Rahme & Gonçalves, 2020), sugerindo que o fortalecimento das políticas de inclusão requer ações sistêmicas, e não apenas formações pontuais. Essas sugestões também dialogam com Dias & Nascimento (2024) e Pessoa *et al.* (2023), ao reafirmarem a necessidade de articulação entre inovação pedagógica, tecnologia e suporte institucional.

Ainda que a inclusão escolar envolva dimensões estruturais, políticas e culturais mais amplas, os resultados deste estudo apontam que a formação continuada constitui elemento central para qualificar a atuação docente junto a estudantes com TEA. As demais problemáticas identificadas (apoio institucional, recursos, articulação com a família) aparecem, nesta análise, como desdobramentos de um processo formativo que precisa ser contínuo, situado e colaborativo. Assim, reafirma-se que investir em programas estruturados de desenvolvimento profissional docente não é medida complementar, mas condição estratégica para a consolidação de práticas inclusivas efetivas na educação básica.

Conclusão

O presente estudo teve como objetivo identificar as percepções, desafios e necessidades formativas de professores da educação básica pública em relação à inclusão de alunos com TEA. À luz da análise empreendida, considera-se que o objetivo foi plenamente atingido, uma vez que foi possível sistematizar, em categorias analíticas consistentes, os sentidos atribuídos pelos docentes à prática inclusiva, às lacunas formativas e às condições institucionais que atravessam o trabalho pedagógico.

Os resultados evidenciam que a inclusão escolar de estudantes com TEA, embora reconhecida como princípio ético e legal, ainda se configura como prática tensionada por limites estruturais e epistemológicos. Estruturais, porque dependem de suporte multiprofissional, recursos materiais e organização institucional que extrapolam a ação individual do professor; epistemológicos, porque revelam fragilidades na apropriação de conhecimentos específicos sobre

desenvolvimento atípico, comunicação alternativa, adaptação curricular e manejo comportamental. Tal constatação dialoga com a literatura que aponta que a formação docente, quando desvinculada da prática situada, tende a produzir conhecimentos fragmentados e pouco operacionais no cotidiano escolar.

As categorias analisadas indicam que o comprometimento docente não é suficiente para garantir a efetividade da inclusão, pois a prática pedagógica inclusiva exige mediação teórico-prática contínua, acompanhamento institucional e construção coletiva de saberes. Observa-se que muitas estratégias relatadas, como rotinas visuais, flexibilização curricular e reforço positivo, são reconhecidas na literatura como práticas baseadas em evidências, porém aparecem, neste estudo, aplicadas de forma intuitiva e pouco sistematizada. Isso sugere que o desafio não reside apenas na ausência de conhecimento, mas na falta de dispositivos institucionais que promovam a transformação do saber teórico em ação pedagógica estruturada.

Nesse sentido, os achados reforçam a compreensão de que a inclusão escolar não pode ser analisada exclusivamente como questão metodológica, mas como fenômeno multidimensional, que envolve políticas públicas, cultura escolar, condições de trabalho e concepções de aprendizagem. A demanda recorrente por formação continuada prática, supervisão pedagógica e articulação com a rede de apoio evidencia que os professores reconhecem a necessidade de deslocar a inclusão do campo da responsabilidade individual para o da responsabilidade sistêmica.

A relevância teórica deste estudo reside, portanto, em evidenciar que as percepções docentes constituem indicadores sensíveis das tensões entre normatividade legal e viabilidade pedagógica. Ao mapear essas tensões em um contexto municipal específico, a pesquisa contribui para o debate nacional ao oferecer evidências empíricas que confirmam a natureza estrutural, e não pontual, das dificuldades encontradas na inclusão de alunos com TEA.

Não obstante, reconhecem-se limitações inerentes ao delineamento adotado. A circunscrição a uma rede municipal específica e o uso de questionários autoaplicados restringem a generalização dos achados e podem ter limitado a profundidade interpretativa das narrativas. A ausência de observação direta das práticas e de entrevistas aprofundadas impede a análise

mais detalhada das relações entre discurso e ação pedagógica, aspecto relevante para investigações futuras.

Diante disso, recomenda-se que pesquisas subsequentes avancem para delineamentos qualitativos mais densos e comparativos, incorporando observação em sala de aula, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos pedagógicos. Ademais, mostra-se pertinente investigar o impacto de programas estruturados de formação continuada com acompanhamento e supervisão pedagógica, bem como explorar criticamente o potencial das tecnologias assistivas e de recursos baseados em inteligência artificial na mediação da prática inclusiva. Tais investigações poderão ampliar a compreensão sobre como se constrói, na prática, uma cultura escolar efetivamente inclusiva para estudantes com TEA.

Declaração da utilização de Inteligência Artificial Generativa (IAGen)

Declaro que foi utilizada ferramenta de AIGen, o ChatGPT para traduzir o resumo e as palavras-chave de português para inglês, espanhol e francês. Ademais, as autoras são as únicas responsáveis pelo conteúdo do manuscrito.

Referências bibliográficas

Brasil. (2025). *Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva*. Diário Oficial da União. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/D12686.htm Acesso em: 27 fev. 2026.

Brasil. (2014). *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em: 27 fev. 2026.

Brito, Antonia Janieiry Ribeiro da Silva & Nascimento, Karla Angélica Silva do (2023). Formação de professores para a promoção da saúde no Ensino Básico por

meio de manual didático. *Práticas Educativas, Memórias e Oralidades-Rev. Pemo*, v. 5, p. e510083-e510083. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/10083 Acesso em: 27 fev. 2026.

Cunha, Eugênio. (2020). *Autismo na escola:* um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar (6ª ed.). Rio de Janeiro: Wak Editora.

Dias, Nara Felicia Neves, & Nascimento, Karla Angélica Silva do (2024). Inclusão de Crianças com Transtorno do Espectro do Autismo na Educação Infantil em uma escola pública de Itapipoca-Ceará. *Revista Interagir*, (126), 91-96. DOI: https://doi.org/10.12662/1809-5771ri.126.5569.p91-96.2024

Franco, Maria Laura Puglisi Barbosa. (2018). *Análise de conteúdo* (5ª ed.). Campinas-SP: Autores Associados.

Infau, Laurindo Leite; Nascimento, Karla Angélica Silva do, & Albuquerque, Aparecida Maria Costa de (2026). Política de letramento de pessoas com deficiência visual em Fortaleza e Bissau. *Educação & Formação*, *[S. l.]*, v. 11, p. e16642, [s.d.]. DOI: 10.25053/redufor.v11.e16642. Disponível em: https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/16642. Acesso em: 27 fev. 2026.

Lima, Maria Eliana Alves, Branco, Priscila de Sousa Barbosa Castelo, & Coqueiro, Vitória Maria Galvão. (2024). Práticas pedagógicas na educação infantil: Desafios dos professores no ensino de crianças com TEA em escolas da rede privada e pública. *Cadernos de Pesquisa em Educação, 7*(2). DOI: https://doi.org/10.54033/cadpedv21n5-154

Mendonça, Andrea Vieira de; Viana, Tania Vicente; & Nascimento, Karla Angélica Silva do. (2023). A avaliação do ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual na escola regular em tempos de pandemia. *Educação e Pesquisa, 49*, e269037. DOI: https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349269037por

Pessoa, Marilia Teofilo Lima; Silva, Lucas Melgaço da, Pássaro, Eloisa Rodrigues & Nascimento, Karla Angélica Silva do (2023). O uso da tecnologia digital no auxílio da criança com transtorno de aprendizagem: um relato de experiência. *Revista Expressão Católica*, 12(2), p. 64-75. DOI: https://doi.org/10.25190/rec.v12i2.490

Silva, Charlliene Lima da, & Paz, José Flávio da. (2024). O Transtorno do Espectro Autista: Desafios e possibilidades da prática docente na educação infantil no município de Porto Velho – RO, Amazônia Ocidental. *Cadernos de Pesquisa em Educação, 7*(2). Disponível em:

https://ojs.studiespublicacoes.com.br/ojs/index.php/cadped/article/view/3211 Acesso em: 27 fev. 2026.

Silva, Jefferson Melo da, & Silva, Andrialex William da. (2025). O ensino diferenciado como proposta metodológica para o processo de escolarização do aluno com autismo. *Revista Lusófona de Educação*, *66*(66), 63-81. DOI: https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle66.dt04

Steciuk, G. A., Lucyk, V. P. K., & Dalarosa, A. Â. (2024). Autismo e práticas pedagógicas na educação infantil: Discussão de dados mediatizada pelo Portal Capes e Portal BDTD. *Professare, 13*, e3287. Disponível em: https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/view/3287

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. UNESCO. Disponível em: https://www.unesco.org/gem-report/en/inclusion Acesso em: 27 fev. 2026.

UNESCO. (2015). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do ODS 4*. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_por Acesso em: 27 fev. 2026.

Vasconcellos, S. P., Rahme, M. M. F., & Gonçalves, T. G. G. L. (2020). Transtorno do Espectro Autista e práticas educativas na educação profissional. *Revista Brasileira de Educação Especial, 26*(4), 435–446. DOI: https://doi.org/10.1590/1980-54702020v26e0060

Nara Felícia Neves Dias

Universidade Christus, Unichristus, Fortaleza, Ceará, Brasil

Orcid ID: https://orcid.org/0009-0004-3623-5642

Email: narafeliciapsico@gmail.com

Universidade Christus, Unichristus, Fortaleza, Ceará, Brasil

Karla Angélica Silva do Nascimento

Orcid ID: https://orcid.org/0000-0001-6856-5647

Email: karla.nascimento@unichristus.edu.br

Data de submissão: novembro, 2025

Data de avaliação: janeiro-agosto, 2026

Data de publicação: outubro, 2026