

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FATOR DETERMINANTE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

TEACHER TRAINING AS A DETERMINING FACTOR FOR THE INCLUSION OF STUDENTS WITH ASD

LA FORMACIÓN DOCENTE COMO FACTOR DETERMINANTE PARA LA INCLUSIÓN DEL ALUMNADO CON TEA

Silvana Gavioli¹
Diogenes José Gusmão Coutinho²

RESUMO: Discutir a inclusão escolar, na contemporaneidade, não constitui uma escolha opcional, mas uma exigência imposta pelas demandas sociais e educacionais do tempo presente. Dentre os múltiplos aspectos que permeiam essa discussão, destaca-se uma questão fundamental: o que significa, de fato, incluir estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular? Embora a legislação brasileira assegure o direito de acesso à educação, torna-se evidente que a matrícula, por si só, não é suficiente para garantir uma inclusão efetiva. A experiência prática revela que a permanência e o aprendizado significativo desses estudantes dependem de condições concretas e estruturais que vão além do cumprimento formal da lei. Este artigo propõe-se a examinar um ponto nevrálgico desse processo: a formação docente. Não se trata de uma ênfase desproporcional, mas de um reconhecimento da centralidade do professor na promoção de práticas inclusivas. Evidências mostram que profissionais da educação pouco preparados tendem a experimentar sentimentos de insegurança, impotência e frustração frente aos desafios da inclusão. Em contrapartida, docentes que têm acesso a processos formativos contínuos e contextualizados demonstram maior capacidade de ampliar seus repertórios pedagógicos, construindo respostas mais criativas e eficazes às necessidades dos alunos com TEA. Para sustentar essa análise, são mobilizados marcos legais nacionais, referenciais teóricos consagrados — como Vygotsky, Bronfenbrenner, Tardif e Nóvoa —, bem como estudos e pesquisas recentes desenvolvidos no Brasil. A hipótese que orienta este trabalho é simples, embora desafiadora: a inclusão escolar somente se concretiza de maneira plena quando o professor é devidamente valorizado, apoiado e formado para lidar com a diversidade. Caso contrário, corre-se o risco de reduzir os direitos educacionais a uma mera formalidade burocrática, esvaziando seu potencial transformador.

4163

Palavras-chave: Formação Docente. Inclusão Escolar. Autismo. Educação Inclusiva. AEE.

¹ Graduada em Letras/Português pela Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Linguística e literatura - FAMA, mestre em ciências da educação.

² Licenciatura em plena em ciências biológicas. Doutor em biologia pela UFPE. Professor, orientador da Christian Business School.

ABSTRACT: Discussing school inclusion in contemporary times is not an optional choice, but a requirement imposed by the social and educational demands of the present day. Among the multiple aspects that permeate this discussion, a fundamental question stands out: what does it actually mean to include students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in regular education? Although Brazilian legislation guarantees the right to access education, it is clear that enrollment alone is not enough to guarantee effective inclusion. Practical experience reveals that the retention and meaningful learning of these students depend on concrete and structural conditions that go beyond formal compliance with the law. This article examines a crucial point in this process: teacher training. This is not a disproportionate emphasis, but rather a recognition of the central role of teachers in promoting inclusive practices. Evidence shows that poorly prepared education professionals tend to experience feelings of insecurity, helplessness, and frustration when faced with the challenges of inclusion. In contrast, teachers who have access to ongoing and contextualized training processes demonstrate a greater capacity to expand their pedagogical repertoires, developing more creative and effective responses to the needs of students with ASD. To support this analysis, national legal frameworks, established theoretical frameworks—such as those of Vygotsky, Bronfenbrenner, Tardif, and Nóvoa—as well as recent studies and research developed in Brazil are mobilized. The hypothesis guiding this work is simple, yet challenging: school inclusion is only fully realized when teachers are properly valued, supported, and trained to address diversity. Otherwise, there is a risk of reducing educational rights to a mere bureaucratic formality, depriving them of their transformative potential.

Keywords: Teacher Training. School Inclusion. Autism. Inclusive Education. SEA.

RESUMEN: Discutir la inclusión escolar en la actualidad no es una opción, sino una exigencia impuesta por las demandas sociales y educativas actuales. Entre los múltiples aspectos que permean esta discusión, destaca una pregunta fundamental: ¿qué significa realmente incluir a estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la educación regular? Si bien la legislación brasileña garantiza el derecho al acceso a la educación, es evidente que la matrícula por sí sola no es suficiente para garantizar una inclusión efectiva. La experiencia práctica revela que la retención y el aprendizaje significativo de estos estudiantes dependen de condiciones concretas y estructurales que van más allá del cumplimiento formal de la ley. Este artículo examina un punto crucial en este proceso: la formación docente. No se trata de un énfasis desproporcionado, sino de un reconocimiento del papel central del profesorado en la promoción de prácticas inclusivas. La evidencia muestra que los profesionales de la educación con poca preparación tienden a experimentar sentimientos de inseguridad, impotencia y frustración ante los desafíos de la inclusión. En cambio, el profesorado que tiene acceso a procesos de formación continua y contextualizados demuestra una mayor capacidad para ampliar sus repertorios pedagógicos, desarrollando respuestas más creativas y eficaces a las necesidades del alumnado con TEA. Para sustentar este análisis, se utilizan marcos jurídicos nacionales, marcos teóricos consolidados —como los de Vygotsky, Bronfenbrenner, Tardif y Nóvoa—, así como estudios e investigaciones recientes desarrollados en Brasil. La hipótesis que guía este trabajo es simple, pero a la vez desafiante: la inclusión escolar solo se materializa plenamente cuando el profesorado recibe la debida valoración, apoyo y formación para abordar la diversidad. De lo contrario, se corre el riesgo de reducir los derechos educativos a una mera formalidad burocrática, privándolos de su potencial transformador.

Palabras clave: Formación docente. Inclusión escolar. Autismo. Educación inclusiva. EAE.

I INTRODUÇÃO

No cotidiano das instituições escolares, não é raro ouvir afirmações como: “Recebi um aluno com autismo e não sei por onde começar”. Tal enunciação, recorrente em salas de professores em todo o país, não deve ser interpretada como desinteresse ou negligência profissional, eis que, contrariamente, carrega uma carga significativa de angústia, honestidade e compromisso. Trata-se, muitas vezes, do reconhecimento, por parte do docente, de que não recebeu a formação necessária para lidar com as especificidades do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa realidade, que se repete em diferentes contextos, aponta para uma lacuna formativa que insiste em permanecer, independentemente dos avanços legislativos.

De fato, no plano normativo, o Brasil apresenta conquistas significativas, como a Lei nº 12.764/2012, bem como a Lei nº 13.146/2015, ora resultantes de intensas mobilizações sociais e em consonância com convenções internacionais sobre os direitos das pessoas com deficiência. No entanto, persiste a seguinte indagação: a garantia da matrícula seria, por si só, suficiente para assegurar a inclusão?

O cotidiano demonstra que não, sendo comumente relatado por famílias o fato de que, embora matriculadas, muitas crianças permanecem isoladas, sem acesso a experiências pedagógicas significativas e, por outro lado, professores relatam tentativas de adaptação que, sem suporte adequado, se transformam em estratégias improvisadas e solitárias.

4165

É importante considerar, ainda, o contexto histórico da educação especial no Brasil, uma vez que, durante décadas, esta se estruturou com base em práticas segregadoras, promovendo a criação de instituições específicas para pessoas com deficiência, geralmente afastadas das escolas regulares. Subjaz a essa lógica a crença, hoje reconhecidamente equivocada, de que separar seria a melhor forma de atender às necessidades desses sujeitos, o que resultou, consequentemente, na exclusão de crianças e jovens da convivência com seus pares, reforçando a ideia de que pertencem a "mundos paralelos".

Foi apenas a partir da década de 1990 que esse paradigma começou a ser amplamente questionado, especialmente após a promulgação da Declaração de Salamanca (1994), que estabeleceu a inclusão como princípio fundamental das políticas educacionais. Entretanto, transformar esse discurso em prática concreta revelou-se um desafio complexo, sendo certo que a presença física do estudante com deficiência na sala de aula não é suficiente para caracterizar a inclusão; é preciso que ele se sinta pertencente ao grupo, participe das atividades escolares e tenha oportunidades reais de aprendizagem.

Desta feita, o fim pretendido neste estudo é realizar uma abordagem acerca da formação docente como fator determinante para a inclusão de alunos com TEA.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO FATOR DETERMINANTE PARA A INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA

2.1 MARCOS LEGAIS

No que tange à inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), há de ser reconhecido que esse processo não surgiu de forma espontânea ou acabada, tratando-se, pois, de um percurso historicamente construído, marcado por lutas, avanços e retrocessos, que atravessam décadas de políticas públicas e debates sobre os sentidos atribuídos à educação em uma sociedade plural e democrática.

A legislação brasileira referente à inclusão escolar é, nesse aspecto, relativamente recente, pois, até a década de 1980, predominava no país um modelo de educação especial pautado por práticas segregadoras, sustentado pela criação de instituições específicas e separadas da rede regular de ensino, cuja configuração era legitimada pela crença de que o atendimento especializado, em espaços distintos, seria mais “adequado” às necessidades dos estudantes com deficiência. Hoje, sabe-se que essa lógica implicava, na prática, a negação de direitos fundamentais à convivência, à aprendizagem conjunta e à valorização da diversidade. 4166

Esse modelo começou a ser criticado com maior intensidade a partir dos anos 1990, em consonância com os movimentos internacionais em defesa da educação inclusiva, como a Declaração de Salamanca (1994), que reafirma a inclusão como princípio orientador das políticas educacionais. No Brasil, esta diretriz ganhou relevo com o avanço da legislação específica, notadamente com a promulgação da Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e, posteriormente, com a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Estas normativas reconhecem oficialmente as pessoas com TEA como sujeitos de direitos e asseguram seu acesso à educação regular em escolas comuns, estabelecendo obrigações claras ao Estado e às instituições educacionais no que diz respeito à promoção de condições reais de acessibilidade, participação e aprendizagem (Brasil, 2012; 2015).

Contudo, a realidade escolar revela uma manifesta lacuna entre os dispositivos legais e sua efetiva implementação, tendo em vista que em diversas instituições observa-se o cumprimento formal da matrícula de estudantes com TEA, sem, contudo, a oferta de recursos pedagógicos adequados, apoio especializado ou propostas metodológicas condizentes com as

necessidades desses alunos. Nesses casos, a inclusão corre o risco de reduzir-se a uma presença física na sala de aula, desprovida de pertencimento, interação e aprendizagem significativa, elementos que, frise-se, são essenciais ao pleno exercício do direito à educação.

Nesse cenário, destaca-se o papel dos professores, pois, muito embora a legislação estabeleça os princípios da inclusão, é na ação docente que esses princípios se concretizam. O professor é o mediador que, ao adaptar conteúdos, reorganizar tempos e espaços, e promover interações entre os estudantes, efetiva (ou não) a proposta inclusiva, sendo certo que sem a devida formação e apoio institucional, corre-se o risco de que o direito à educação se mantenha apenas no plano normativo, sem materialização prática.

A esse respeito, os aportes teóricos clássicos oferecem subsídios para a compreensão da complexidade envolvida nesse processo e, desta forma, Vygotsky (1999), ao introduzir o conceito de zona de desenvolvimento proximal, evidencia que a aprendizagem ocorre por meio da mediação com sujeitos mais experientes. Para estudantes com TEA, a mediação qualificada do professor é fundamental para o avanço em sua trajetória de desenvolvimento e, ausente essa mediação, o estudante tende a permanecer restrito ao domínio de saberes já consolidados, sem perspectivas de progressão.

Da mesma forma, Bronfenbrenner (1996), por meio da teoria ecológica do 4167 desenvolvimento humano, propõe uma visão sistêmica da infância e da aprendizagem, situando a escola como parte de um ecossistema complexo, formado por múltiplos contextos interligados — família, comunidade, políticas públicas, entre outros.

A discussão acerca da formação docente é fundamentada na contribuição de Shulman (1986) ao introduzir o conceito de *pedagogical content knowledge*, ou conhecimento pedagógico do conteúdo. Segundo o autor, ensinar não se resume à transmissão de informações, mas exige a capacidade de tornar o conteúdo acessível e significativo a estudantes com diferentes perfis e, no caso do TEA, essa exigência é intensificada, demandando metodologias flexíveis, múltiplas linguagens e estratégias alternativas que possibilitem o engajamento e a aprendizagem.

Schön (1983), por sua vez, acrescenta à discussão a noção de profissional reflexivo, destacando que o desenvolvimento do docente não se esgota na aquisição de saberes teóricos, mas se dá na capacidade de refletir sobre a prática em tempo real, especialmente diante de situações inéditas e desafiadoras. A inclusão, nesse sentido, não se efetiva de forma automática, mas requer sensibilidade, criatividade e disposição para aprender continuamente.

Aliado a isso, Mantoan (2003) argumenta que a inclusão deve ser concebida como princípio fundante do projeto pedagógico da escola, e não como um anexo ou complemento, ao

passo que Tardif (2014), ao tratar dos saberes docentes, evidencia que o conhecimento do professor é construído na confluência entre saberes científicos, experiências práticas e interações coletivas no cotidiano escolar. Nóvoa (1992), por sua vez, reforça a ideia de que a profissionalização docente se constitui de forma coletiva, nas trocas e aprendizagens vividas em comunidades de prática.

2.2 OS PILARES DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

É importante salientar, neste particular, que um dos pilares da política inclusiva no Brasil diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, sendo criado para complementar o ensino comum, ele deveria oferecer suporte adicional sem substituir a escolarização regular (Brasil, 2008). Em muitas escolas, isso se concretiza nas chamadas Salas de Recursos Multifuncionais, espaços equipados com materiais didáticos adaptados, jogos pedagógicos e até tecnologias assistivas.

Contudo, pesquisas como a de Camargo (2020) mostram que, em boa parte dos casos, há um desencontro entre a proposta oficial e a prática cotidiana, eis que, em vez de articulação, o que se observa são universos paralelos: o aluno circula entre a sala de aula comum e o AEE, mas sem conexão real entre as duas experiências. O professor regente, muitas vezes sobre carregado, não dialoga com o professor do AEE, e este, por sua vez, não consegue influenciar o planejamento da sala comum, o que acaba ensejando, consequentemente, o trânsito da criança em círculos, sem continuidade pedagógica.

4168

Ademais, em que pese não se encontrar formalmente regulamentado em nível nacional, a utilização do PEI tem crescido como resposta prática às demandas da inclusão, perfazendo, em essência, um documento que organiza objetivos de aprendizagem, adaptações curriculares, recursos necessários e estratégias avaliativas específicas para cada estudante. Booth e Ainscow (2011) defendem que, quando elaborado em diálogo com a família, a equipe pedagógica e até com o próprio aluno, o PEI funciona como uma fonte norteadora.

Mas aqui há uma nuance importante: na prática, muitos professores, mesmo sem conhecer formalmente o PEI, criam versões improvisadas desse plano: anotações pessoais em cadernos, registros em agendas e até observações mentais sobre o que funcionou ou não em determinada, transformando-se, pois, em uma espécie de “PEI informal”. Essa prática cotidiana revela que a docência acaba criando caminhos mesmo diante da falta de políticas estruturadas. Schön (1983) atribuiu a esse fenômeno o nome de profissional reflexivo, que, basicamente, é

compreendido como sendo aquele que aprende ao enfrentar situações incertas, criando soluções no calor da prática.

Ainda, quando se fala em práticas pedagógicas eficazes para alunos com TEA, é interessante expor acerca das estratégias baseadas em evidências, tendo sido identificado pelo relatório do National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice (NCAEP, 2020) 28 práticas consideradas eficazes, como o uso de apoios visuais, o ensino mediado por pares, o reforço positivo, a análise de tarefas e o uso de histórias sociais.

Por fim, agrupa-se o conceito de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), desenvolvido pelo CAST (2018), modifica este paradigma, pois, em vez de planejar para um “aluno médio” e depois adaptar para os que ficam de fora, o DUA propõe que o planejamento já considere múltiplas formas de representação, de expressão e de engajamento. Nesta toada, o professor cria, desde o início, condições para que diferentes estilos de aprendizagem sejam contemplados.

2.3 A PRÁTICA DOCENTE

2.3.1 A dimensão afetiva da prática docente

4169

Um aspecto frequentemente esquecido é a dimensão afetiva da docência, levando-se em consideração o fato de que muitos professores que recebem alunos com TEA relatam sentimentos de insegurança, medo e até exaustão, mas, em contrapartida, relatam alegria, orgulho e satisfação quando percebem progressos. Weizenmann et al. (2020) destacam esse paradoxo: ao mesmo tempo em que há ansiedade, há também relatos de transformação pessoal e profissional.

Esses relatos mostram que a inclusão não se limita ao aluno, posto que de igual forma é fonte transformadora do professor, lembrando Nóvoa (1992) que a formação docente envolve identidades e valores, não apenas competências técnicas e, sendo assim, ignorar a dimensão emocional do trabalho é reduzir a docência a uma tarefa mecânica.

2.3.2 A realização do trabalho coletivo como fator propulsor

A teoria ecológica de Bronfenbrenner (1996) ajuda a compreender por que a inclusão exige trabalho coletivo, pois, indiscutivelmente, o aluno com TEA não vive apenas na sala de aula, eis que igualmente é acolhido pela família, pela comunidade e pelos serviços de saúde. O

professor que se conecta a esses outros sistemas amplia as possibilidades de inclusão, acrescentando Tardif (2014), neste particular, que o saber docente não é apenas individual, mas se constrói nas trocas entre pares.

Pesquisas brasileiras, como a Nóvoa (1992), corroboram essa informação, expondo que onde há colaboração entre professores, reuniões de planejamento e partilha de experiências, a inclusão tende a progredir, o que não é passível de ser alcançado quando o docente trabalha isoladamente, predominando a sensação de impotência.

2.4 LIMITES, VANÇOS, TENSÕES E CAMINHOS POSSÍVEIS

Nesse particular, é fundamental evitar qualquer idealização excessiva do processo de inclusão escolar, tendo em vista que a realidade cotidiana de grande parte das escolas brasileiras é marcada por condições adversas, como turmas superlotadas, carência de recursos didáticos e tecnológicos, infraestrutura inadequada e docentes submetidos a intensas jornadas de trabalho. Nesse contexto, exigir que professores realizem adaptações pedagógicas complexas sem a devida oferta de tempo, formação continuada e suporte institucional configura-se como uma demanda desproporcional e, como adverte Perrenoud (2000), formar professores implica prepará-los para enfrentar situações didáticas complexas, o que, necessariamente, requer condições objetivas adequadas de trabalho.

Ainda, tem-se que nas últimas décadas, observa-se um crescimento expressivo da produção acadêmica brasileira voltada à inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Se, em um primeiro momento, predominavam relatos de experiência e análises pontuais, mais recentemente vem se consolidando um corpo teórico e empírico mais robusto, voltado à investigação das práticas pedagógicas e dos efeitos da formação docente, tanto inicial quanto continuada, no processo de escolarização desses sujeitos.

Nesse enfoque, Camargo e Bosa (2009), ao analisarem a inclusão de estudantes com TEA sob a perspectiva da competência social, evidenciam que a qualidade das interações sociais no ambiente escolar constitui vetor determinante para a aprendizagem. A presença física em sala de aula, embora necessária, é insuficiente se não for acompanhada de oportunidades reais de participação, trocas interpessoais e engajamento em atividades pedagógicas significativas. Essa abordagem dialoga diretamente com os pressupostos de Vygotsky (1999), que concebe a aprendizagem como um processo intrinsecamente mediado e socialmente constituído.

Assim, Camargo e Bosa (2009) ofertam contribuições ao trazer à tona as vozes de professores da educação básica a partir de entrevistas qualitativas, cujos relatos demonstram sentimentos ambivalentes diante do desafio da inclusão: de um lado, surgem expressões de sobrecarga, insegurança e frustração; por outro, aparecem experiências de satisfação relacionadas ao progresso dos alunos e ao próprio desenvolvimento profissional.

Corroborando essa perspectiva, Weizenmann et al. (2020) demonstram que, ao longo do tempo, os professores constroem novas formas de compreender o processo de ensino-aprendizagem no contexto da inclusão, revelando que, embora os docentes iniciem sua trajetória com sentimento de insegurança e ansiedade, à medida que presenciam progressos, passam a atribuir valor pedagógico a esses avanços.

2.5 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA

Em que pese os avanços observados, um limite que tende a persistir é a formação inicial de professores, sendo que, dentro deste enfoque, Mantoan (2003) já alertava para a superficialidade com que os cursos de licenciatura abordam a inclusão. Em muitos currículos, o tema aparece apenas em disciplinas optativas ou em módulos esparsos, o que resulta na formação de profissionais com pouco preparo. Essa lacuna é confirmada por pesquisas que analisam matrizes curriculares de universidades públicas e privadas (Camargo; Bosa, 2009), cuja conclusão é no sentido de existir distância entre o discurso da inclusão e a efetiva preparação docente.

Não se pode olvidar, ademais, o quanto frágil é a formação continuada, eis que, embora muitos municípios e estados ofertarem cursos, palestras e seminários sobre inclusão, aponta Weizenmann et al. (2020) que esses eventos muitas vezes têm caráter pontual, sem continuidade ou acompanhamento. O professor participa, retorna à escola e, diante da realidade complexa da sala de aula, acaba reproduzindo improvisos.

Nesse panorama, Weizenmann et al. (2020) explana que professores que contam com formações contínuas e articuladas a redes de apoio relatam sentir-se mais seguros e criativos, ao passo que aqueles que recebem apenas eventos esporádicos descrevem uma sensação de entusiasmo inicial que se dissipa com a rotina sem suporte adequado.

3 CONCLUSÃO

Concluir esta reflexão não implica, necessariamente, proceder com o encerramento do debate, pois, na verdade, ao se tratar da inclusão escolar, cada tentativa de resposta parece

inaugurar novas indagações. Esta característica é inerente à complexidade do tema, especialmente quando se trata da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), posto que diante de um cenário permeado por múltiplas singularidades, é necessário reconhecer que não há respostas prontas, nem soluções universais e, talvez, essa seja uma das principais lições desse campo.

Ainda assim, é possível afirmar, com razoável segurança, que o papel do professor permanece como elemento central em qualquer proposta de inclusão significativa e, independentemente da existência de legislações que garantam o direito à matrícula, de projetos pedagógicos formalmente bem estruturados ou de discursos institucionais pautados pela equidade, a efetivação da inclusão se manifesta, sobretudo, nas práticas concretas do cotidiano escolar.

Logo, é na ação docente, frequentemente marcada por decisões tomadas em meio à urgência das rotinas escolares, que se delineiam as possibilidades reais de participação e aprendizagem. Nesse sentido, o gesto do professor que reconhece as necessidades de um aluno e se mobiliza para construir estratégias pedagógicas viáveis torna-se, muitas vezes, o divisor de águas entre uma inclusão efetiva e uma inclusão apenas simbólica.

Entretanto, é relevante pontuar que nenhum profissional da educação, isoladamente, é 4172 capaz de sustentar, de forma permanente, os múltiplos desafios impostos por esse processo, razão pela qual é necessário reconhecer que muitos docentes já atuam em contextos de sobrecarga emocional e física, enfrentando limitações estruturais e sentindo-se, não raro, desamparados institucionalmente.

As evidências empíricas reforçam essa compreensão, indicando que professores que tiveram acesso a processos formativos significativos sentem-se mais seguros, dispostos a experimentar novas práticas e menos propensos ao sentimento de isolamento. Em contraste, aqueles que não contam com esse suporte relatam experiências marcadas por ansiedade, frustração e sensação de impotência diante das demandas da inclusão, cujos dados demonstram que a formação não constitui um aspecto periférico, mas sim uma condição fundamental para a implementação de práticas educativas inclusivas.

Em última instância, discutir a formação docente como elemento estruturante da inclusão de estudantes com TEA é discutir o próprio conceito de educação, que não se vincula tão somente a uma educação meramente administrativa, voltada ao cumprimento de metas e registros formais, mas uma educação comprometida com o outro, capaz de reconhecer o valor do improviso pedagógico e de aprender com o próprio processo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5-TR*. Washington, DC: APA, 2022.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools*. 3. ed. Bristol: CSIE, 2011.

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.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.

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

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)*. Brasília: MEC, 2019.

BRONFENBRENNER, Uri. *A ecologia do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. *Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura*. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65–74, 2009. 4173

CAST. *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*. Wakefield, MA: CAST, 2018.

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

NATIONAL CLEARINGHOUSE ON AUTISM EVIDENCE AND PRACTICE (NCAEP). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism*. Chapel Hill: UNC, 2020.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHÖN, Donald A. *The reflective practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SHULMAN, Lee S. *Those who understand: knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4–14, 1986.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). *Suspensão do Decreto nº 10.502/2020*. Brasília: STF, 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.



UNC TEACCH. TEACCH Autism Program. Chapel Hill: University of North Carolina, 2023.

WEIZENMANN, L. S. et al. **Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 24, 2020.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.