

A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA ANÁLISE DO PAPEL DO PROFESSOR E DA GESTÃO ESCOLAR

Antônio Laércio Nunes da Silva¹

Elisângela Araújo Silva²

RESUMO: **Introdução:** A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um desafio para a educação brasileira, pois o acesso à escola regular não garante, por si só, participação, aprendizagem e desenvolvimento. A efetivação da inclusão exige práticas pedagógicas flexíveis, formação docente, recursos adequados, participação familiar e organização institucional comprometida com a diversidade. **Problema de pesquisa:** Como a inclusão escolar de estudantes com TEA se concretiza na prática pedagógica e qual a contribuição do professor e da gestão escolar para sua efetivação? **Metodologia:** Trata-se de pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter analítico, desenvolvida mediante leitura crítica e análise comparativa dos estudos de Melo, Fernandes e Ferreira (2022) e Silva e Milan (2023), buscando identificar aproximações e contribuições para a compreensão da inclusão escolar. **Justificativa:** O estudo justifica-se pela necessidade de compreender a inclusão para além da matrícula, considerando as condições concretas que favorecem a participação e a aprendizagem dos estudantes com TEA. Destaca-se, nesse sentido, a importância da formação continuada, da flexibilização metodológica e do trabalho colaborativo. **Objetivos:** Compreender como a inclusão escolar de estudantes com TEA se concretiza na prática pedagógica, discutindo o papel do professor, a importância da formação docente, a contribuição da gestão escolar e os elementos convergentes identificados nos estudos selecionados. **Resultados:** Os resultados evidenciaram que a inclusão depende de práticas pedagógicas intencionais, flexíveis e adaptadas às necessidades individuais dos estudantes. O professor exerce papel central como mediador da aprendizagem, enquanto a formação continuada amplia sua capacidade de atuação. A gestão escolar contribui ao promover planejamento coletivo, formação, articulação entre profissionais, famílias e Atendimento Educacional Especializado, além de assegurar condições institucionais favoráveis à inclusão. **Conclusão:** Conclui-se que a efetividade da inclusão escolar resulta da articulação entre formação docente, práticas pedagógicas flexíveis, gestão escolar comprometida e trabalho colaborativo. A inclusão constitui responsabilidade institucional compartilhada, sendo fundamental construir uma cultura escolar que reconheça as potencialidades dos estudantes com TEA e favoreça sua aprendizagem e participação.

Palavras-chave: Autismo. Educação inclusiva. Formação docente. Gestão escolar.

¹ Mestre em Ciências da Educação pela Veni Creator Cristian University.

² Doutora em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras - PPGL da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestre em Linguagem e Ensino (POSLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Especialização lato-sensu em Literatura e Estudos Culturais pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Graduação em Comunicação Social (Bacharelado em Jornalismo) e licenciatura plena em Letras e Arte, ambos pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

INTRODUÇÃO

A ampliação das políticas públicas de educação inclusiva nas últimas décadas tem promovido mudanças significativas no cenário educacional brasileiro, especialmente no que se refere ao acesso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) às escolas regulares. A consolidação desse direito, assegurado por dispositivos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pela Lei Brasileira de Inclusão, representa um importante avanço no reconhecimento da diversidade como princípio orientador da educação. Entretanto, a garantia do acesso à escola não assegura, por si só, a efetivação de processos educacionais capazes de promover participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com TEA.

Nesse contexto, observa-se que um dos maiores desafios da educação inclusiva consiste em transformar as diretrizes legais em práticas pedagógicas concretas. A inclusão escolar exige mudanças que ultrapassam a matrícula do estudante na classe comum, envolvendo reorganização curricular, flexibilização metodológica, formação continuada dos professores, disponibilidade de recursos pedagógicos e atuação integrada entre docentes, equipe gestora, família e profissionais especializados. Assim, a qualidade da inclusão passa a depender da capacidade da escola de construir um ambiente que reconheça as diferenças como elemento constitutivo do processo educativo.

2

Entre os diferentes sujeitos envolvidos nesse processo, o professor assume papel estratégico por ser responsável pela mediação direta entre o estudante e o conhecimento escolar. Contudo, sua atuação ocorre em um contexto marcado por desafios relacionados ao planejamento das atividades, adaptação das metodologias de ensino, gestão da diversidade presente na sala de aula e necessidade permanente de atualização profissional. Paralelamente, a gestão escolar também desempenha função essencial ao criar condições institucionais para que práticas colaborativas, formação docente e organização pedagógica favoreçam a efetivação da inclusão.

Embora exista ampla produção científica sobre educação inclusiva e Transtorno do Espectro Autista, observa-se que muitos estudos abordam separadamente aspectos relacionados à legislação, às características clínicas do transtorno ou às práticas pedagógicas. Em contrapartida, ainda são relativamente escassas análises que discutam, de forma articulada,

como a inclusão se materializa no cotidiano escolar a partir da atuação conjunta do professor e da gestão escolar. Nesse sentido, a análise comparativa de produções científicas recentes permite compreender como diferentes experiências têm contribuído para a consolidação de práticas inclusivas na educação básica.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo analisar como a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista se concretiza na prática pedagógica, considerando as contribuições apresentadas por Melo, Fernandes e Ferreira (2022) e Silva e Milan (2023). Especificamente, busca-se discutir o papel do professor como mediador da aprendizagem, examinar a importância da formação docente, analisar a contribuição da gestão escolar para a construção de uma cultura inclusiva e identificar elementos convergentes presentes nas experiências descritas pelos autores.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e caráter analítico, desenvolvida a partir da leitura crítica e da análise comparativa dos estudos produzidos por Melo, Fernandes e Ferreira (2022) e Silva e Milan (2023). A discussão fundamenta-se na interpretação dos resultados apresentados pelos autores, buscando identificar aproximações, complementaridades e contribuições para a compreensão da inclusão escolar na prática.

3

O artigo está organizado em quatro eixos de discussão. Inicialmente, aborda-se a inclusão escolar do estudante com TEA; em seguida, analisa-se o protagonismo do professor no processo inclusivo; posteriormente, discute-se a formação docente como condição para a efetividade das práticas pedagógicas; e, por fim, examina-se a contribuição da gestão escolar para a construção de ambientes educacionais inclusivos. A partir dessa estrutura, busca-se evidenciar que a inclusão constitui um processo coletivo, cuja efetivação depende da articulação entre práticas pedagógicas, organização institucional e compromisso compartilhado com o direito à educação de todos os estudantes.

A CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES SOCIAIS

A compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um elemento fundamental para a efetivação de práticas educacionais inclusivas. Trata-se de uma condição complexa e multifacetada, que se manifesta de diferentes formas em cada indivíduo, exigindo um

olhar atento às suas especificidades. Nesse sentido, conhecer suas características, formas de diagnóstico e implicações no desenvolvimento humano torna-se essencial para que educadores e instituições de ensino possam atuar de maneira adequada, promovendo estratégias pedagógicas que respeitem as singularidades dos estudantes com TEA.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurobiológica que se caracteriza principalmente por dificuldades persistentes na comunicação e interação social, associadas a comportamentos repetitivos e interesses restritos. Tais manifestações são perceptíveis desde os primeiros anos de vida, demandando acompanhamento especializado, dada sua complexidade e impacto nas diversas áreas do desenvolvimento humano (Brasil, 2024). É fundamental conhecer esses aspectos para promover uma atuação adequada e eficaz na inclusão educacional.

Segundo Ferreira e Elias (2024), o reconhecimento precoce das características associadas ao autismo desempenha um papel crucial na trajetória educacional e no desenvolvimento integral do indivíduo. Essas características incluem desafios comunicativos, dificuldade de interação social e padrões comportamentais repetitivos. Ao serem compreendidas adequadamente pela escola, é possível planejar estratégias eficazes de ensino e adaptação curricular, beneficiando diretamente os alunos com autismo.

Atualmente, o TEA é reconhecido como um espectro justamente por apresentar variações⁴ significativas quanto ao nível de suporte que cada pessoa necessita. Assim, há uma diversidade de manifestações que vão desde casos leves, com autonomia relativamente preservada, até casos mais severos, onde há a necessidade de suporte intensivo em atividades cotidianas (Brasil, 2024). Essa variabilidade demanda da escola uma flexibilidade metodológica e atenção às necessidades individuais dos alunos.

Ferreira e Elias (2024) destacam que a inclusão educacional eficaz começa com o entendimento adequado da condição autista pelos educadores. Uma compreensão clara das especificidades do TEA permite aos professores reconhecerem as habilidades potenciais e os desafios enfrentados pelos alunos, o que possibilita abordagens educacionais mais empáticas e assertivas no contexto escolar, reduzindo significativamente barreiras ao aprendizado.

O Ministério da Educação ressalta que o diagnóstico de TEA é realizado preferencialmente por uma equipe multiprofissional, envolvendo neurologistas, psicólogos e terapeutas ocupacionais, entre outros especialistas. Esse diagnóstico é construído com base em critérios estabelecidos internacionalmente, como os presentes no Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos

Mentais (DSM-5), e é essencial para direcionar intervenções adequadas na escola e no contexto familiar (Brasil, 2024).

Além disso, Ferreira e Elias (2024) indicam que é fundamental ampliar o entendimento social sobre o autismo para promover não apenas uma aceitação passiva, mas uma inclusão ativa. A percepção da comunidade escolar acerca do TEA tem influência direta sobre o sucesso das práticas pedagógicas adotadas. A desconstrução de preconceitos e o reconhecimento das capacidades individuais dos estudantes autistas são passos essenciais para um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

Outro ponto relevante trazido pelo Ministério da Educação é o reforço da ideia de que pessoas com TEA possuem uma maneira singular de perceber e interagir com o mundo ao seu redor. Essas singularidades, embora possam ser vistas como limitações em determinados contextos, também apresentam grandes potencialidades, especialmente quando o ambiente escolar favorece o desenvolvimento das habilidades e talentos naturais do aluno com autismo (Brasil, 2024).

Ferreira e Elias (2024) reforçam que a escola inclusiva precisa considerar as particularidades sensoriais frequentemente observadas no autismo. Muitas crianças com TEA são hipersensíveis ou hipossensíveis a estímulos sensoriais como luzes, sons, texturas ou odores, e essas particularidades exigem adaptações específicas no ambiente escolar, garantindo conforto e condições favoráveis ad aprendizado efetivo dos alunos.

Ademais, o documento do Ministério da Educação (Brasil, 2024) pontua que, além das intervenções pedagógicas e terapêuticas, o papel das famílias na educação de pessoas com TEA é central. A família precisa estar envolvida diretamente nas estratégias adotadas pela escola, formando uma rede consistente e alinhada, que proporcione o desenvolvimento harmônico das crianças e jovens no espectro autista.

Em concordância, Ferreira e Elias (2024) afirmam que uma abordagem educacional que considere a parceria entre escola e família resulta em benefícios expressivos para o estudante. A colaboração entre essas duas instituições proporciona um ambiente seguro e estruturado, facilitando o desenvolvimento da autonomia, das habilidades sociais e comunicativas, que são fundamentais para o processo de inclusão bem-sucedido.

De acordo com o Ministério da Educação, o entendimento sobre o TEA deve ser constante e dinâmico, requerendo atualizações regulares da equipe escolar. Investir em formação continuada dos educadores torna possível adequar práticas e estratégias pedagógicas às evidências científicas mais

recentes, permitindo, assim, que se faça uma intervenção cada vez mais qualificada e eficaz nas escolas regulares e inclusivas (Brasil, 2024).

Nesse sentido, Ferreira e Elias (2024) destacam a importância de capacitações permanentes e contínuas destinadas aos educadores sobre o TEA. Professores informados e capacitados conseguem compreender melhor os comportamentos, aplicar estratégias educacionais específicas, e ainda se tornam agentes multiplicadores de uma cultura escolar de respeito às diferenças e diversidade presente nos alunos que compõem suas turmas.

Dessa forma, compreender o TEA em sua amplitude permite não apenas identificar as necessidades educacionais dos alunos, mas também reconhecer suas potencialidades. Esse entendimento contribui para a construção de práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes, favorecendo a inclusão real no ambiente escolar. Assim, o conhecimento aprofundado sobre o transtorno configura-se como um passo indispensável para a promoção de uma educação mais equitativa e humanizada.

O trabalho do psicopedagogo junto às crianças com Transtorno do Espectro Autista tem adquirido crescente relevância diante da ampliação das políticas de educação inclusiva e do reconhecimento de que o processo de aprendizagem ultrapassa a aquisição de conteúdos escolares, abrangendo também aspectos emocionais, comportamentais e sociais. A Psicopedagogia compreende o sujeito em sua integralidade, considerando as relações entre desenvolvimento, aprendizagem e contexto sociocultural. Nessa perspectiva, a atuação psicopedagógica busca identificar potencialidades, dificuldades e estratégias capazes de favorecer a construção do conhecimento e o desenvolvimento global da criança, respeitando suas singularidades e necessidades específicas. Estudos recentes destacam que a intervenção psicopedagógica constitui importante recurso para promover a participação ativa da criança com TEA no ambiente escolar e fortalecer sua inclusão educacional.

O psicopedagogo atua como mediador entre a criança, a família, a escola e a equipe multiprofissional, promovendo intervenções que favorecem não apenas a aprendizagem acadêmica, mas também o desenvolvimento das habilidades sociais indispensáveis para a convivência cotidiana. Essa atuação envolve a elaboração de estratégias individualizadas, observação sistemática do comportamento, adaptação de recursos pedagógicos, organização de rotinas estruturadas e criação de ambientes de aprendizagem que estimulem a comunicação, a interação social, a autonomia e a participação nas atividades escolares. Segundo Oliveira (2022),

a prática psicopedagógica fundamenta-se na compreensão de que cada criança apresenta um ritmo próprio de desenvolvimento, exigindo intervenções planejadas e contextualizadas.

Entre as principais atribuições do psicopedagogo destaca-se a promoção das habilidades sociais, entendidas como comportamentos que possibilitam estabelecer relações interpessoais positivas, comunicar necessidades, compartilhar experiências, respeitar regras sociais, cooperar com outras pessoas e resolver conflitos de forma adequada. Crianças com TEA frequentemente apresentam dificuldades relacionadas à reciprocidade social, ao reconhecimento de emoções, à comunicação funcional e à flexibilidade comportamental, aspectos que podem comprometer sua participação em diferentes contextos. Dessa forma, o psicopedagogo desenvolve atividades planejadas que estimulam essas competências por meio de jogos, histórias sociais, brincadeiras dirigidas, atividades colaborativas e mediação das interações entre os colegas.

A avaliação psicopedagógica representa uma das etapas fundamentais desse processo, pois permite identificar os fatores que interferem na aprendizagem e no desenvolvimento social da criança. Diferentemente de uma avaliação centrada exclusivamente nas dificuldades, o enfoque psicopedagógico busca reconhecer potencialidades, interesses e formas particulares de aprender, possibilitando a elaboração de planos de intervenção individualizados. Conforme Oliveira, Silva e Zilly (2022), a construção de um Plano Educacional Individualizado (PEI) constitui importante instrumento para organizar objetivos, estratégias e recursos pedagógicos compatíveis com as necessidades da criança com TEA.

7

INCLUSÃO ESCOLAR DO ESTUDANTE COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

De acordo com Melo, Fernandes e Ferreira (2022), experiências bem-sucedidas de inclusão escolar indicam que a colaboração contínua entre família e escola é crucial para o êxito do processo. Essa relação deve ser estabelecida de forma aberta e cooperativa, facilitando a construção conjunta de estratégias de ensino individualizadas. Dessa maneira, as famílias passam a desempenhar um papel ativo, participando diretamente do planejamento educacional de seus filhos.

Nesse sentido, Silva e Milan (2022) afirmam que professores frequentemente encontram dificuldades relacionadas ao desconhecimento das melhores práticas pedagógicas para alunos com autismo. Esses desafios são especialmente acentuados na educação infantil, fase na qual os

primeiros contatos sociais e pedagógicos são fundamentais. Assim, torna-se urgente investir na formação continuada dos docentes para capacitação específica sobre TEA.

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido discutida na literatura como um processo que ultrapassa a garantia formal do acesso à escola regular. Para Melo, Fernandes e Ferreira (2022), a efetivação da inclusão depende da construção de práticas pedagógicas capazes de responder às necessidades específicas dos estudantes, sem perder de vista os princípios da educação para todos. A partir da revisão sistemática realizada pelas autoras, observa-se que as experiências consideradas exitosas não estão relacionadas apenas à matrícula do estudante com TEA, mas principalmente à adoção de estratégias didático-pedagógicas planejadas para favorecer sua participação e aprendizagem.

Na mesma direção, Silva e Milan (2023) argumentam que a inclusão escolar deve ser compreendida como um processo de mediação permanente, no qual o professor desempenha papel central na construção de oportunidades de aprendizagem. Segundo os autores, a atuação docente precisa considerar as características individuais do estudante, reconhecendo que as manifestações do TEA variam significativamente entre os sujeitos e, por essa razão, exigem intervenções pedagógicas flexíveis e contextualizadas. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de estar centrada nas limitações decorrentes do diagnóstico e passa a enfatizar as potencialidades de desenvolvimento da criança.

8

Ao analisarem experiências desenvolvidas em escolas brasileiras, Melo, Fernandes e Ferreira (2022) verificaram que os professores que obtiveram resultados mais positivos organizaram suas práticas a partir do conhecimento das características, interesses e necessidades dos estudantes com TEA. As autoras destacam que recursos visuais, materiais concretos, atividades lúdicas, tecnologias educacionais e adaptações metodológicas favoreceram não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento social e comunicativo dos alunos. Entretanto, ressaltam que esses recursos somente produziram resultados quando integrados a um planejamento pedagógico intencional e continuamente avaliado pelo professor.

Silva e Milan (2023) complementam essa compreensão ao defenderem que o êxito da inclusão não depende exclusivamente da utilização de materiais diferenciados. Para os autores, a principal mudança ocorre na postura do professor, que precisa assumir a função de mediador da aprendizagem, reorganizando sua prática de acordo com as respostas apresentadas pelo estudante durante o processo educativo. Essa mediação envolve observar, interpretar, adaptar e

replanejar continuamente as ações pedagógicas, reconhecendo que o desenvolvimento da criança com TEA é dinâmico e pode ser ampliado por meio das interações estabelecidas no ambiente escolar.

Outro aspecto convergente entre os estudos refere-se à compreensão de que a inclusão não constitui responsabilidade exclusiva do professor da sala regular. Melo, Fernandes e Ferreira (2022) identificam, entre as experiências analisadas, que a participação da família e a cooperação entre os profissionais da escola fortalecem o planejamento das intervenções pedagógicas e ampliam as possibilidades de desenvolvimento do estudante. As autoras defendem que a construção de práticas inclusivas exige articulação entre diferentes sujeitos da comunidade escolar, favorecendo um ambiente educacional mais responsivo às necessidades dos alunos.

Essa perspectiva é aprofundada por Silva e Milan (2023), ao afirmarem que o trabalho colaborativo entre professor, equipe gestora, profissionais do atendimento educacional especializado, equipe multidisciplinar e família constitui condição indispensável para a consolidação da inclusão. Segundo os autores, a atuação integrada desses diferentes atores reduz o isolamento frequentemente vivenciado pelo professor e possibilita que as decisões pedagógicas sejam construídas coletivamente, ampliando as condições para o desenvolvimento da criança com TEA.

9

Os dois estudos também convergem ao rejeitar uma compreensão determinista do desenvolvimento da criança com TEA. Para Silva e Milan (2023), as possibilidades de aprendizagem não são previamente definidas pelo diagnóstico, mas são continuamente reconstruídas a partir das experiências, das interações sociais e das intervenções pedagógicas vivenciadas pela criança. Melo, Fernandes e Ferreira (2022) chegam a conclusão semelhante ao demonstrarem que ambientes escolares que investem em práticas inclusivas favorecem o desenvolvimento cognitivo, social e comunicativo dos estudantes, evidenciando que o contexto educacional exerce papel decisivo na ampliação de suas potencialidades.

A análise conjunta dos artigos permite compreender que ambos os estudos deslocam o debate da inclusão de uma perspectiva centrada no acesso para uma perspectiva voltada à qualidade da participação escolar. Enquanto Melo, Fernandes e Ferreira (2022) evidenciam, por meio da síntese de experiências exitosas, quais estratégias pedagógicas favorecem a inclusão, Silva e Milan (2023) aprofundam a discussão sobre o papel do professor como mediador desse

processo. Em conjunto, os trabalhos demonstram que a inclusão escolar somente se concretiza quando a escola reorganiza suas práticas pedagógicas, fortalece o trabalho colaborativo e reconhece a diversidade como princípio estruturante da ação educativa, e não como uma condição excepcional a ser administrada.

O professor como protagonista da inclusão

A literatura analisada evidencia que o professor ocupa posição central na efetivação da inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Embora as políticas públicas assegurem o direito de acesso à escola regular, são as ações desenvolvidas no cotidiano da sala de aula que determinam, em grande medida, se esse direito será convertido em aprendizagem, participação e desenvolvimento. Nesse sentido, Melo, Fernandes e Ferreira (2022) e Silva e Milan (2023) convergem ao reconhecer que a prática docente constitui o principal elo entre as diretrizes inclusivas e sua concretização no contexto escolar, ainda que cada estudo enfatize aspectos distintos desse processo.

Silva e Milan (2023) atribuem ao professor da sala regular o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, destacando que sua atuação ultrapassa a transmissão de conteúdos curriculares. Segundo os autores, cabe ao docente criar condições para que a criança com TEA participe das atividades escolares, estabeleça relações sociais e desenvolva suas potencialidades cognitivas e emocionais. Essa mediação exige sensibilidade para compreender as singularidades de cada estudante, capacidade de flexibilizar o planejamento pedagógico e disposição para reorganizar continuamente a prática educativa diante das respostas apresentadas pelo aluno.

Ao discutir as experiências exitosas identificadas na literatura, Melo, Fernandes e Ferreira (2022) reforçam essa compreensão ao demonstrarem que o protagonismo docente está diretamente relacionado à intencionalidade pedagógica. As autoras observam que professores que obtiveram melhores resultados no processo inclusivo desenvolveram estratégias cuidadosamente planejadas, fundamentadas na observação das necessidades e potencialidades dos estudantes com TEA. Em vez de reproduzir metodologias padronizadas, esses profissionais adaptaram recursos, reorganizaram atividades e utilizaram diferentes linguagens para favorecer a aprendizagem e ampliar a participação dos alunos nas experiências escolares.

Essa atuação pressupõe um processo contínuo de reflexão sobre a própria prática. Conforme argumentam Silva e Milan (2023), o professor precisa abandonar modelos rígidos de

ensino e assumir uma postura investigativa, capaz de avaliar constantemente a eficácia das intervenções pedagógicas realizadas. Para os autores, a mediação docente não consiste em aplicar técnicas previamente estabelecidas, mas em interpretar as respostas do estudante e, a partir delas, redefinir estratégias que favoreçam seu desenvolvimento. Dessa forma, a prática pedagógica transforma-se em um processo dinâmico, construído na interação entre professor, estudante e contexto escolar.

Outro aspecto enfatizado pelos dois estudos refere-se ao conhecimento das especificidades do TEA como condição indispensável para uma atuação docente qualificada. Melo, Fernandes e Ferreira (2022) identificaram que a insegurança dos professores está frequentemente associada à insuficiência da formação inicial e ao desconhecimento das características do transtorno. Segundo as autoras, quando o docente compreende as formas de comunicação, os interesses específicos, os padrões comportamentais e as necessidades sensoriais do estudante, torna-se mais capaz de selecionar estratégias pedagógicas coerentes com seu perfil de aprendizagem.

Silva e Milan (2023) compartilham dessa perspectiva ao afirmarem que o professor deve desenvolver um olhar centrado nas potencialidades do estudante, evitando que o diagnóstico se torne o principal referencial para a organização das práticas pedagógicas. Para os autores, reduzir o aluno às limitações decorrentes do transtorno compromete o processo educativo, pois dificulta o reconhecimento de suas capacidades e restringe as oportunidades de aprendizagem. Em contrapartida, quando o docente valoriza as possibilidades de desenvolvimento da criança e organiza intervenções compatíveis com suas características individuais, amplia significativamente as condições para sua participação efetiva no ambiente escolar.

Os estudos também evidenciam que o protagonismo docente não implica atuação isolada. Melo, Fernandes e Ferreira (2022) observaram que as experiências mais exitosas ocorreram em contextos nos quais o professor estabeleceu diálogo permanente com a família e compartilhou decisões pedagógicas com outros profissionais da escola. Essa articulação permitiu compreender melhor as necessidades do estudante e construir estratégias educacionais mais consistentes, fortalecendo tanto o processo de ensino quanto o desenvolvimento das habilidades sociais e comunicativas da criança.

Da mesma forma, Silva e Milan (2023) sustentam que o professor somente consegue exercer plenamente seu papel quando conta com o apoio da equipe gestora, do Atendimento

Educacional Especializado (AEE) e dos demais profissionais envolvidos na escolarização da criança. Os autores ressaltam que a colaboração entre esses diferentes atores reduz a sobrecarga docente, favorece o planejamento compartilhado e amplia as possibilidades de acompanhamento individualizado do estudante. Assim, embora o professor seja reconhecido como protagonista da inclusão, sua atuação depende de uma rede institucional capaz de sustentar pedagogicamente o trabalho desenvolvido em sala de aula.

A análise comparativa dos artigos permite identificar que ambos atribuem ao professor uma função estratégica na consolidação da educação inclusiva, porém sob enfoques complementares. Enquanto Melo, Fernandes e Ferreira (2022) enfatizam as práticas pedagógicas construídas a partir das experiências relatadas na literatura, Silva e Milan (2023) aprofundam a discussão sobre a identidade profissional docente, destacando a mediação pedagógica, a flexibilidade metodológica e a valorização das potencialidades do estudante. Em conjunto, os estudos demonstram que o protagonismo do professor não decorre apenas de sua presença em sala de aula, mas da capacidade de transformar o planejamento, as metodologias e as relações pedagógicas em instrumentos efetivos de inclusão.

Essa compreensão permite afirmar que a qualidade da inclusão escolar está diretamente relacionada ao fortalecimento da prática docente. Quanto maior for a capacidade do professor de compreender a diversidade presente na sala de aula, adaptar estratégias de ensino, estabelecer relações colaborativas e refletir criticamente sobre sua atuação, maiores serão as possibilidades de promover uma educação que reconheça as diferenças como elemento constitutivo do processo educativo, e não como obstáculo à aprendizagem.

Formação docente: condição para a efetividade da inclusão escolar

A formação docente ocupa posição central nas discussões sobre inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A análise dos estudos de Melo, Fernandes e Ferreira (2022) e Silva e Milan (2023) evidencia que a qualidade das práticas inclusivas está diretamente relacionada ao preparo teórico, metodológico e reflexivo dos professores. Embora os autores reconheçam os avanços das políticas de inclusão no Brasil, ambos apontam que a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva ainda enfrenta obstáculos decorrentes das limitações existentes nos processos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação.

Ao realizarem uma revisão sistemática da literatura, Melo, Fernandes e Ferreira (2022) identificaram a formação docente como um dos três principais eixos temáticos presentes nas pesquisas sobre inclusão escolar de estudantes com TEA. Segundo as autoras, os estudos analisados demonstram que a formação não deve restringir-se ao conhecimento conceitual sobre o transtorno, mas precisa preparar o professor para desenvolver ações pedagógicas intencionais, compreender as especificidades do processo de aprendizagem desses estudantes e enfrentar as inseguranças que permeiam sua prática profissional. Assim, a qualificação docente é apresentada como elemento estruturante para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e para o fortalecimento da atuação do professor diante da diversidade presente na escola.

Nessa mesma direção, Silva e Milan (2023) argumentam que uma das maiores dificuldades enfrentadas pelos professores decorre da insuficiência da formação recebida durante a graduação. Os autores destacam que muitos docentes ingressam na educação básica sem conhecimentos específicos sobre o TEA e, conseqüentemente, encontram dificuldades para planejar intervenções pedagógicas compatíveis com as necessidades dos estudantes. Essa lacuna formativa repercute diretamente na organização do ensino, gerando insegurança profissional e limitando a construção de práticas efetivamente inclusivas.

Para Melo, Fernandes e Ferreira (2022), a formação docente deve ser compreendida como um processo contínuo de desenvolvimento profissional. As autoras verificaram que professores que participaram de cursos de aperfeiçoamento ou que buscaram formação complementar demonstraram maior capacidade para elaborar estratégias pedagógicas flexíveis, utilizar recursos diversificados e adaptar suas metodologias às características individuais dos estudantes com TEA. Além disso, a formação continuada favoreceu a ampliação do repertório pedagógico dos docentes, permitindo que respondessem de maneira mais segura aos desafios encontrados no cotidiano escolar.

Silva e Milan (2023) ampliam essa discussão ao defenderem que a formação não deve limitar-se ao domínio de técnicas ou metodologias específicas. Segundo os autores, é necessário que o professor desenvolva uma postura investigativa e reflexiva, capaz de analisar criticamente sua própria prática e reorganizar continuamente as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula. Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional não ocorre apenas em cursos formais, mas também por meio da reflexão sobre as experiências vivenciadas, da troca de conhecimentos

entre colegas e da construção coletiva de soluções para os desafios encontrados na inclusão escolar.

Outro ponto de convergência entre os estudos refere-se à necessidade de superar a concepção de que a formação para a inclusão constitui responsabilidade exclusiva do professor. Melo, Fernandes e Ferreira (2022) observam que as experiências analisadas demonstram melhores resultados quando a escola investe em processos formativos que envolvem diferentes profissionais da comunidade escolar. Para as autoras, a formação deve favorecer a construção de uma cultura institucional inclusiva, na qual professores, gestores e equipes de apoio compartilhem conhecimentos, responsabilidades e estratégias de intervenção.

Essa compreensão é reforçada por Silva e Milan (2023), que afirmam que o desenvolvimento profissional do professor precisa ser acompanhado por investimentos institucionais em qualificação permanente. Os autores ressaltam que a ausência de formação continuada compromete não apenas o desempenho docente, mas também a efetivação das políticas de inclusão, uma vez que limita a capacidade da escola de responder às demandas educacionais dos estudantes com TEA. Dessa forma, defendem que a responsabilidade pela formação não pode ser atribuída exclusivamente ao professor, devendo ser compartilhada pela gestão escolar e pelos sistemas de ensino, responsáveis por criar condições objetivas para o aperfeiçoamento profissional.

14

Melo, Fernandes e Ferreira (2022) também destacam que a formação docente contribui para reduzir sentimentos de insegurança e ansiedade frequentemente relatados pelos professores que atuam com estudantes com TEA. Segundo as autoras, o desconhecimento acerca das características do transtorno faz com que muitos profissionais questionem sua capacidade de promover a aprendizagem desses estudantes. Entretanto, os estudos revisados demonstram que, à medida que o professor amplia seus conhecimentos e desenvolve novas estratégias pedagógicas, aumenta sua confiança profissional e fortalece sua atuação como agente do processo inclusivo.

Os resultados apresentados por Silva e Milan (2023) corroboram essa interpretação ao evidenciarem que a formação favorece uma mudança de perspectiva sobre o próprio estudante com TEA. De acordo com os autores, professores mais qualificados tendem a organizar suas práticas a partir das potencialidades da criança, abandonando concepções centradas exclusivamente nas limitações impostas pelo diagnóstico. Essa mudança de enfoque amplia as

possibilidades de aprendizagem e contribui para a construção de relações pedagógicas mais acolhedoras, dialógicas e inclusivas.

A análise comparativa dos artigos permite concluir que ambos reconhecem a formação docente como um dos principais fatores condicionantes da qualidade da inclusão escolar. Entretanto, enquanto Melo, Fernandes e Ferreira (2022) enfatizam as evidências produzidas por diferentes pesquisas sobre a importância da formação para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas exitosas, Silva e Milan (2023) aprofundam a discussão sobre seus impactos na constituição da identidade profissional docente e na capacidade do professor de atuar como mediador da aprendizagem.

Dessa forma, os estudos convergem ao demonstrar que a inclusão escolar não depende exclusivamente da existência de legislações ou de recursos pedagógicos diferenciados. Sua efetivação exige professores preparados para compreender a diversidade, planejar intervenções flexíveis, refletir criticamente sobre sua prática e atuar de maneira colaborativa com os demais profissionais da escola. Assim, a formação docente deixa de ser compreendida como uma etapa isolada da carreira profissional e passa a constituir um processo permanente de construção de conhecimentos, saberes e competências indispensáveis para uma educação verdadeiramente inclusiva.

DISCUSSÃO

Embora Melo, Fernandes e Ferreira (2022) e Silva e Milan (2023) concentrem suas análises na atuação docente e nas estratégias pedagógicas desenvolvidas junto aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a leitura integrada dos dois estudos permite compreender que a efetivação da inclusão escolar depende igualmente da atuação da gestão escolar. Ainda que essa dimensão não constitua o foco principal das pesquisas, diversos resultados apresentados pelos autores evidenciam que o trabalho do professor somente alcança maior efetividade quando é sustentado por uma organização institucional comprometida com os princípios da educação inclusiva.

Ao analisarem experiências exitosas de inclusão, Melo, Fernandes e Ferreira (2022) observaram que as práticas pedagógicas mais eficazes ocorreram em ambientes escolares que favoreceram a cooperação entre professores, famílias e demais profissionais envolvidos no processo educativo. As autoras demonstram que a construção de estratégias individualizadas de

ensino depende da existência de espaços de diálogo, planejamento coletivo e compartilhamento de responsabilidades entre os diferentes sujeitos da comunidade escolar. Embora não utilizem a expressão "gestão escolar" como categoria analítica, os resultados apresentados indicam que a organização institucional exerce influência direta na consolidação dessas práticas colaborativas.

Silva e Milan (2023) apresentam entendimento semelhante ao defenderem que a inclusão do estudante com TEA torna-se mais consistente quando o trabalho do professor é articulado com os demais membros da equipe escolar, com os profissionais da equipe multidisciplinar e com a família. Segundo os autores, a mediação pedagógica não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do docente da sala regular, pois exige uma atuação integrada entre todos os profissionais que participam do processo educativo. Essa concepção evidencia que a gestão escolar desempenha papel estratégico ao promover condições para que essa articulação ocorra de maneira sistemática e permanente.

Outro aspecto que aproxima os dois estudos refere-se à necessidade de investimento institucional na formação continuada dos professores. Melo, Fernandes e Ferreira (2022) identificaram que a qualificação profissional favorece o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais eficazes e reduz a insegurança docente diante das demandas da inclusão. Entretanto, a implementação de programas permanentes de formação depende, em grande medida, da organização da escola e das políticas adotadas pelos sistemas de ensino, evidenciando que a responsabilidade pelo desenvolvimento profissional não pode ser atribuída exclusivamente ao professor.

Essa interpretação encontra respaldo nas reflexões de Silva e Milan (2023), que apontam a insuficiência da formação inicial como um dos principais desafios enfrentados pelos docentes que atuam com estudantes com TEA. Para os autores, a superação dessa lacuna exige investimentos permanentes em formação continuada e no fortalecimento do trabalho colaborativo entre os profissionais da escola. Embora essa discussão esteja direcionada à prática docente, ela evidencia que a gestão escolar possui papel relevante na criação de oportunidades de desenvolvimento profissional, no incentivo às práticas colaborativas e na organização de uma cultura institucional voltada à aprendizagem de todos os estudantes.

Os estudos também permitem inferir que a gestão escolar influencia diretamente as condições materiais e organizacionais necessárias à inclusão. As estratégias didático-pedagógicas descritas por Melo, Fernandes e Ferreira (2022), como utilização de recursos visuais,

materiais concretos, tecnologias educacionais e adaptações metodológicas, pressupõem planejamento institucional, disponibilidade de recursos e apoio pedagógico para sua implementação. Dessa forma, embora sejam executadas pelo professor, sua viabilidade depende de decisões organizacionais que extrapolam os limites da sala de aula.

Sob essa perspectiva, Silva e Milan (2023) defendem que o sucesso da inclusão resulta da atuação conjunta entre professor, equipe escolar e família, indicando que o ambiente institucional precisa favorecer processos colaborativos e a construção de objetivos comuns. Os autores entendem que o trabalho coletivo amplia as possibilidades de intervenção pedagógica, reduz o isolamento profissional do docente e fortalece o acompanhamento individualizado do estudante com TEA. Embora não aprofundem especificamente a atuação dos gestores, suas conclusões permitem compreender que a coordenação dessas ações constitui uma atribuição inerente à gestão escolar.

A análise conjunta dos artigos permite afirmar que a gestão escolar assume um papel de articuladora das condições necessárias para a inclusão. Enquanto o professor desenvolve diretamente as práticas pedagógicas, cabe à gestão criar um ambiente institucional que favoreça o planejamento coletivo, incentive a formação continuada, promova a integração entre os diferentes profissionais e fortaleça a parceria com as famílias. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida como responsabilidade individual do docente e passa a constituir um compromisso compartilhado por toda a organização escolar.

Assim, ainda que Melo, Fernandes e Ferreira (2022) e Silva e Milan (2023) tenham direcionado suas pesquisas para a atuação docente, seus resultados evidenciam que a qualidade da inclusão depende da existência de uma gestão comprometida com os princípios da educação inclusiva. A partir dessa leitura analítica, é possível compreender que escolas capazes de construir espaços de diálogo, colaboração e planejamento coletivo tendem a oferecer condições mais favoráveis para que o professor desenvolva práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Desse modo, professor e gestão escolar não ocupam posições hierarquicamente distintas no processo inclusivo, mas desempenham funções complementares, cuja integração constitui elemento fundamental para transformar o direito à inclusão em experiências concretas de aprendizagem e participação escolar.

CONCLUSÃO

A análise desenvolvida neste estudo permitiu compreender que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista ultrapassa a dimensão normativa das políticas educacionais e se concretiza, efetivamente, nas relações estabelecidas no cotidiano da escola. A comparação entre os estudos de Melo, Fernandes e Ferreira (2022) e Silva e Milan (2023) evidenciou que a qualidade da inclusão depende menos da existência de dispositivos legais e mais da capacidade das instituições escolares de reorganizarem suas práticas pedagógicas, seus processos de gestão e suas formas de atuação coletiva.

Os dois estudos convergem ao reconhecer o professor como protagonista do processo inclusivo. Entretanto, esse protagonismo não se restringe ao desenvolvimento de atividades adaptadas, mas envolve a construção permanente de estratégias pedagógicas fundamentadas no conhecimento das características individuais do estudante, na observação contínua de seu desenvolvimento e na capacidade de flexibilizar metodologias de ensino. Assim, a mediação docente constitui elemento central para transformar o direito à inclusão em oportunidades concretas de aprendizagem e participação escolar.

Outro aspecto comum às pesquisas refere-se à formação docente. Ambos os estudos demonstram que a insuficiência da formação inicial ainda representa um dos principais desafios para a efetivação da educação inclusiva, tornando indispensáveis processos permanentes de formação continuada. A qualificação profissional amplia o repertório metodológico dos professores, fortalece sua segurança para atuar diante das demandas da inclusão e favorece a construção de práticas pedagógicas mais intencionais, flexíveis e responsivas às necessidades dos estudantes com TEA.

Embora a gestão escolar não tenha constituído o objeto central das pesquisas analisadas, os resultados apresentados pelos autores permitem compreender sua relevância para a consolidação da inclusão. A promoção de espaços de planejamento coletivo, o incentivo à formação continuada, a articulação entre professores, Atendimento Educacional Especializado, equipe multidisciplinar e famílias, bem como a disponibilização de recursos pedagógicos, configuram responsabilidades institucionais que influenciam diretamente a qualidade das práticas inclusivas desenvolvidas em sala de aula.

A análise comparativa também permitiu identificar que a inclusão escolar não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do professor. Os resultados dos estudos evidenciam que o sucesso desse processo depende da construção de uma cultura colaborativa, na qual docentes, gestores, famílias e demais profissionais compartilham responsabilidades e atuam de forma integrada para responder às necessidades educacionais dos estudantes. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de representar uma ação individual e passa a constituir um compromisso institucional.

Conclui-se, portanto, que os estudos de Melo, Fernandes e Ferreira (2022) e Silva e Milan (2023) apresentam contribuições complementares para a compreensão da inclusão escolar na prática. Enquanto o primeiro evidencia, por meio da análise de experiências exitosas, estratégias pedagógicas capazes de favorecer a aprendizagem de estudantes com TEA, o segundo aprofunda a discussão sobre o papel mediador do professor e sobre os desafios enfrentados na educação infantil. Em conjunto, ambos demonstram que a efetividade da inclusão resulta da articulação entre formação docente, práticas pedagógicas flexíveis, gestão escolar comprometida e trabalho colaborativo.

Por fim, considera-se que novas pesquisas poderão ampliar essa discussão por meio de estudos empíricos que investiguem a percepção de professores, gestores, famílias e estudantes acerca das práticas inclusivas desenvolvidas nas escolas brasileiras, contribuindo para o aperfeiçoamento das políticas públicas e para o fortalecimento de uma educação efetivamente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Transtorno do Espectro Autista: texto referência**. Brasília, DF: MEC, jul. 2024. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/julho-2024/259881-texto-referencia-transtorno-do-espectro-autista/file>. Acesso em: 8 mar. 2026.

FERREIRA, Vânia da Silva; ELIAS, Nassim Chamel. Reflexões sobre inclusão: a experiência de acompanhar um estudante com autismo na educação profissional. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU)**, 10., 2024. **Educação Especial**, v. 3, p. 238-251, 2024. DOI: <https://doi.org/10.46943/X.CONEDU.2024.GT10.013>. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2024/GT10/TRABALHO_COMPLETO_EV200_MD5_ID7187_TB2058_25102024155228.pdf. Acesso em: 20 jun. 2026.

MELO, Sandra Cordeiro de; FERNANDES, Jéssica Cristina Mascarenhas; FERREIRA, Adriana Teixeira. Autismo e educação: uma revisão da literatura sobre experiências de inclusão.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 17, n. 3, p. 2047-2062, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18360/18559>. Acesso em: 8 jul. 2026.

OLIVEIRA, Carine Michelin de. Psicopedagogia e o aluno com Transtorno de Espectro Autista – TEA. **Disciplinarum Scientia: Ciências Humanas**, Santa Maria, v. 22, n. 1, p. 201-208, 2022.

OLIVEIRA, Marines Andreazza de; SILVA, Rosane Meire Munhak da; ZILLY, Adriana. Plano educacional individualizado para inclusão de crianças autistas na educação infantil. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 39, n. 118, p. 40-53, 2022.

SILVA, Erica Dantas da; MILAN, Davi. O papel do professor na inclusão de alunos com autismo na educação infantil: uma análise dos desafios e das possibilidades. *Revista Educação Especial em Debate*, Vitória, v. 5, n. 1, p. 1-20, 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9254341>. Acesso em: 8 jul. 2026.