



Formação Docente e Práticas Inclusivas para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista: Desafios e Perspectivas na Educação Básica

Teacher Education and Inclusive Practices for Students with Autism Spectrum Disorder: Challenges and Perspectives in Basic Education

Maria Eliciana dos Santos

Licenciada em Letras – Faculdade AGES. Mestranda em Formação de Professores – UNEATLÂNTICO

Vilmar Alves Pereira

Resumo: A consolidação da educação inclusiva impõe às instituições escolares o desafio de construir práticas pedagógicas capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula, especialmente diante do crescimento das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica. Nesse contexto, a formação docente assume papel estratégico, uma vez que o desenvolvimento de competências profissionais influencia diretamente a organização do ensino, a mediação da aprendizagem e a efetivação das políticas públicas de inclusão. Este estudo tem como objetivo analisar de que maneira a formação de professores contribui para o desenvolvimento das competências necessárias ao atendimento de estudantes com TEA em uma escola da rede municipal de ensino do município de Araci, Bahia. A pesquisa fundamenta-se na abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso, utilizando entrevistas semiestruturadas e análise documental como procedimentos de produção dos dados. O referencial teórico articula as contribuições de autores que discutem formação docente, educação inclusiva, desenvolvimento profissional e escolarização de estudantes com deficiência, estabelecendo diálogo entre a legislação educacional brasileira e os desafios vivenciados na prática escolar. Os resultados evidenciam que, embora os docentes demonstrem compromisso com a inclusão, ainda persistem lacunas relacionadas à formação continuada, ao domínio de estratégias pedagógicas específicas para o TEA e ao trabalho colaborativo entre professores e equipe multiprofissional. Conclui-se que o fortalecimento da formação docente permanente, aliado ao suporte institucional e à implementação de políticas públicas efetivas, constitui condição indispensável para a construção de práticas pedagógicas inclusivas capazes de garantir a aprendizagem e a participação dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-chave: educação inclusiva; formação docente; competências profissionais; transtorno do espectro autista; práticas pedagógicas.

Abstract: The consolidation of inclusive education has challenged schools to develop pedagogical practices capable of addressing the diversity found in contemporary classrooms, particularly in light of the increasing enrollment of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in basic education. In this context, teacher education plays a strategic role, as the development of professional competencies directly influences teaching practices, learning mediation, and the implementation of inclusive educational policies. This study aims to analyze how teacher education contributes to the development of competencies required for teaching students with ASD in a public elementary school located in the municipality of Araci, Bahia, Brazil. A qualitative case study approach was adopted, using semi-structured interviews and document analysis as the main data collection procedures. The theoretical framework is based

on studies addressing teacher education, inclusive education, professional development, and the schooling of students with disabilities, establishing a dialogue between Brazilian educational legislation and everyday school practices. The findings indicate that, although teachers demonstrate commitment to inclusive education, significant challenges remain regarding continuing professional development, the mastery of pedagogical strategies specific to ASD, and collaborative work among teachers and multidisciplinary teams. The study concludes that strengthening continuing teacher education, combined with institutional support and effective public policies, is essential for developing inclusive pedagogical practices capable of ensuring the learning and full participation of students with Autism Spectrum Disorder.

Keywords: inclusive education; teacher education; professional competencies; autism spectrum disorder; pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a educação inclusiva consolidou-se como um dos principais eixos das políticas educacionais em âmbito internacional e nacional, impulsionando profundas transformações na organização dos sistemas de ensino, na formação de professores e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no cotidiano escolar. Mais do que assegurar o acesso de estudantes com deficiência às escolas regulares, o paradigma inclusivo pressupõe a construção de ambientes educacionais capazes de garantir condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento humano, reconhecendo a diversidade como um princípio estruturante da educação contemporânea.

No contexto brasileiro, a ampliação das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, especialmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), produziu avanços significativos quanto ao direito de matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular. Paralelamente, o crescimento expressivo do número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) matriculados nas escolas brasileiras passou a exigir novas formas de organização do trabalho pedagógico, colocando em evidência a necessidade de repensar a formação dos profissionais da educação.

Entretanto, a garantia do acesso à escola, embora represente uma importante conquista social, não assegura, por si só, a efetivação da inclusão. Permanecer na escola, participar das atividades escolares e construir aprendizagens significativas constituem desafios que extrapolam a existência de dispositivos legais e dependem, sobretudo, da capacidade das instituições escolares de desenvolver práticas pedagógicas coerentes com os princípios da educação inclusiva. Nesse cenário, a atuação docente assume papel central, uma vez que o professor constitui o principal mediador das experiências educativas vivenciadas pelos estudantes no espaço escolar.

O trabalho pedagógico junto aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista apresenta especificidades que exigem conhecimentos científicos, competências profissionais e sensibilidade para compreender as singularidades do desenvolvimento humano. As características associadas ao TEA, como diferenças na comunicação, na interação social, na flexibilidade comportamental e nos modos de aprendizagem, demandam planejamento pedagógico flexível, diversificação metodológica, estratégias de mediação individualizadas e articulação constante entre escola, família e equipe multiprofissional. Consequentemente, a formação inicial, isoladamente, mostra-se insuficiente para responder às demandas que emergem no cotidiano das escolas inclusivas.

Diversos estudos têm evidenciado que muitos professores ingressam na carreira sem oportunidades consistentes de aprofundamento sobre educação inclusiva ou sobre as especificidades do atendimento educacional de estudantes com deficiência. Ainda que as licenciaturas tenham incorporado conteúdos relacionados à inclusão, frequentemente tais abordagens permanecem concentradas em componentes curriculares pontuais, distantes das situações concretas enfrentadas pelos docentes no exercício profissional. Como resultado, observa-se um cenário marcado por sentimento de insegurança, dúvidas metodológicas e dificuldades na adaptação curricular, aspectos que podem comprometer tanto a qualidade do ensino quanto a permanência dos estudantes em condições de aprendizagem.

Nesse contexto, a discussão sobre competências docentes adquire relevância crescente. A noção de competência profissional ultrapassa a simples aquisição de conhecimentos teóricos, envolvendo a capacidade de mobilizar saberes, habilidades, atitudes e valores diante de situações complexas presentes na prática educativa. A docência em contextos inclusivos exige, portanto, um conjunto articulado de competências relacionadas ao planejamento pedagógico, à avaliação da aprendizagem, à mediação das relações interpessoais, ao trabalho colaborativo, à utilização de recursos acessíveis e à construção de estratégias que respeitem os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem.

Ao considerar especificamente o atendimento aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, observa-se que essas competências assumem caráter ainda mais complexo. O professor é continuamente desafiado a interpretar diferentes formas de comunicação, organizar rotinas estruturadas, flexibilizar práticas avaliativas, utilizar recursos visuais, promover interações sociais significativas e desenvolver intervenções capazes de favorecer tanto o desenvolvimento acadêmico quanto a participação social dos estudantes. Tais demandas evidenciam que a formação docente precisa ser concebida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, articulando conhecimentos científicos, reflexão crítica sobre a prática e aprendizagem construída na experiência cotidiana.

Apesar do avanço das pesquisas sobre educação inclusiva no Brasil, ainda são relativamente escassos os estudos que investigam, em profundidade, como as competências docentes são efetivamente construídas no contexto das escolas públicas, especialmente em municípios do interior brasileiro. Grande parte da literatura concentra-se na análise das políticas públicas ou das percepções docentes

acerca da inclusão, permanecendo limitada a compreensão sobre os processos formativos que favorecem — ou dificultam — o desenvolvimento das competências necessárias ao trabalho pedagógico com estudantes autistas.

Essa lacuna torna-se particularmente relevante em contextos municipais, nos quais as condições estruturais, os investimentos em formação continuada e a disponibilidade de equipes multiprofissionais apresentam características bastante distintas daquelas observadas nos grandes centros urbanos. Compreender como os professores constroem seus saberes profissionais nesses espaços contribui não apenas para ampliar o conhecimento científico sobre a temática, mas também para subsidiar políticas públicas de formação docente mais sensíveis às realidades locais.

É nesse cenário que se insere a presente investigação, desenvolvida na Escola Imaculada Conceição, localizada no município de Araci, estado da Bahia. A escolha desse contexto decorre da compreensão de que as experiências vivenciadas pelos professores em escolas da educação básica constituem importantes fontes de conhecimento sobre os desafios e possibilidades da implementação das políticas de inclusão. Ao analisar as competências mobilizadas pelos docentes em sua prática cotidiana, busca-se compreender de que maneira a formação profissional influencia a construção de práticas pedagógicas voltadas ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Dessa forma, este estudo tem como objetivo analisar como a formação docente contribui para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias ao trabalho pedagógico com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista na Escola Imaculada Conceição, identificando potencialidades, desafios e necessidades formativas percebidas pelos professores participantes da pesquisa.

A relevância desta investigação manifesta-se em diferentes dimensões. Do ponto de vista científico, contribui para ampliar as discussões acerca da relação entre formação docente, desenvolvimento profissional e educação inclusiva, oferecendo evidências produzidas a partir de um estudo de caso situado em contexto municipal. Sob a perspectiva educacional, os resultados poderão subsidiar programas de formação continuada, orientar ações das redes de ensino e fortalecer práticas colaborativas entre professores e equipes multiprofissionais. Em termos sociais, espera-se que a pesquisa contribua para o fortalecimento de uma cultura escolar comprometida com o direito à educação de qualidade para todos os estudantes, reafirmando os princípios da inclusão como fundamento ético, político e pedagógico da escola contemporânea.

Para alcançar esses objetivos, o artigo está organizado em cinco seções, além desta introdução. A primeira apresenta o referencial teórico, discutindo os fundamentos da educação inclusiva, a formação docente e as competências profissionais necessárias ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Em seguida, descrevem-se os procedimentos metodológicos que orientaram a pesquisa. Posteriormente, são apresentados e discutidos os resultados obtidos, articulando-os à literatura especializada. Por fim, são expostas

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

REFERENCIAL TEÓRICO

Educação Inclusiva: Fundamentos, Políticas Públicas e Desafios Contemporâneos

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais paradigmas orientadores das políticas educacionais em diversos países, representando uma mudança significativa na compreensão da escola, da aprendizagem e da própria concepção de deficiência. Essa transformação rompe gradativamente com modelos educacionais fundamentados na segregação e na homogeneização dos estudantes, passando a reconhecer a diversidade humana como característica constitutiva dos processos educativos. Sob essa perspectiva, a inclusão escolar deixa de ser entendida apenas como a matrícula de estudantes com deficiência em classes comuns e passa a representar um compromisso ético, político e pedagógico com a garantia do direito à aprendizagem, à participação e ao desenvolvimento de todos os sujeitos.

Historicamente, entretanto, esse entendimento não foi construído de forma linear. Durante muitos anos, a deficiência foi compreendida predominantemente sob a ótica do modelo médico, segundo o qual as limitações individuais eram consideradas os principais fatores responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem e de participação social. Nessa perspectiva, cabia ao indivíduo adaptar-se às estruturas existentes, legitimando práticas educacionais segregadoras que mantinham estudantes com deficiência em instituições especializadas ou em classes separadas do ensino regular. A escola, nesse contexto, permanecia praticamente inalterada, transferindo ao estudante a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso escolar.

A partir da segunda metade do século XX, sobretudo em decorrência dos movimentos internacionais em defesa dos direitos humanos, observa-se uma progressiva mudança de paradigma. O chamado modelo social da deficiência desloca o foco das limitações individuais para as barreiras presentes nos diferentes contextos sociais, compreendendo que muitas das dificuldades enfrentadas pelas pessoas com deficiência decorrem da ausência de acessibilidade, das práticas discriminatórias e das estruturas sociais excludentes. Essa nova concepção exerce profunda influência sobre as políticas educacionais, ao reconhecer que cabe à escola reorganizar seus processos pedagógicos para atender à diversidade dos estudantes, e não selecionar aqueles considerados aptos para aprender.

Entre os marcos internacionais mais relevantes desse processo destaca-se a Declaração de Salamanca, publicada pela UNESCO em 1994, documento que passou a orientar políticas públicas de inclusão em diversos países. A declaração defende que todas as crianças devem aprender juntas, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou culturais,

atribuindo às escolas o compromisso de desenvolver estratégias capazes de responder às necessidades educacionais de todos os estudantes. Mais do que recomendar mudanças estruturais, o documento introduz uma nova compreensão acerca da função social da escola, enfatizando que sistemas educacionais inclusivos constituem instrumentos fundamentais para a construção de sociedades mais democráticas e equitativas.

No cenário brasileiro, essas transformações internacionais encontraram respaldo em importantes dispositivos legais. A Constituição Federal de 1988 instituiu a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, estabelecendo como princípio a igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) consolidou a Educação Especial como modalidade transversal aos diferentes níveis de ensino, reforçando a prioridade do atendimento na rede regular. Esse conjunto normativo foi significativamente ampliado com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, que passou a orientar a reorganização dos sistemas educacionais brasileiros a partir do paradigma inclusivo.

Outro avanço expressivo ocorreu com a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), ao reafirmar que a educação inclusiva constitui direito fundamental e ao vedar qualquer forma de discriminação em razão da deficiência. A legislação amplia a responsabilidade das instituições educacionais, estabelecendo que adaptações razoáveis, recursos de acessibilidade e apoios necessários devem ser garantidos como condições para a participação plena dos estudantes. Dessa forma, a inclusão deixa de representar apenas uma diretriz pedagógica para assumir o status de direito subjetivo assegurado por lei.

Todavia, a existência de um sólido arcabouço legal não implica, necessariamente, a efetivação da inclusão no cotidiano escolar. Diversos estudos desenvolvidos nas últimas décadas evidenciam que persiste uma significativa distância entre os avanços normativos e as práticas vivenciadas nas instituições de ensino. Mantoan (2015) argumenta que uma das principais fragilidades da educação inclusiva reside justamente na tendência de reproduzir modelos escolares tradicionais dentro de uma estrutura aparentemente inclusiva. Segundo a autora, muitas escolas incorporam estudantes com deficiência às classes comuns sem promover mudanças substanciais em suas concepções pedagógicas, mantendo currículos rígidos, práticas avaliativas homogêneas e metodologias centradas na padronização da aprendizagem.

Essa reflexão aproxima-se das contribuições de Booth e Ainscow (2011), que defendem a inclusão como um processo permanente de eliminação das barreiras à aprendizagem e à participação. Para esses autores, a inclusão não pode ser reduzida ao atendimento de determinados grupos de estudantes, mas deve constituir um movimento contínuo de revisão das culturas, políticas e práticas escolares. Assim, uma escola verdadeiramente inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como elemento constitutivo da aprendizagem, reorganizando seus processos de forma a favorecer a participação de todos os estudantes, independentemente de suas características individuais.

Sob essa perspectiva, torna-se evidente que a inclusão não depende exclusivamente da presença de recursos materiais ou de profissionais especializados. Embora tais elementos sejam importantes, eles não substituem a necessidade de transformação das concepções pedagógicas que orientam o trabalho docente. Mittler (2003) ressalta que a inclusão exige mudanças profundas na cultura organizacional das escolas, envolvendo desde a gestão institucional até as práticas cotidianas desenvolvidas em sala de aula. Trata-se de um processo coletivo que demanda compromisso político, liderança pedagógica e participação ativa de todos os profissionais da educação.

No contexto brasileiro, Glat e Pletsch (2012) chamam a atenção para outro aspecto relevante: a necessidade de superar a visão assistencialista ainda presente em parte das práticas escolares. As autoras defendem que a educação inclusiva deve ser compreendida como uma política educacional e não como uma ação de caráter exclusivamente social ou humanitário. Isso significa reconhecer que o foco principal da escola continua sendo o ensino e a aprendizagem, cabendo aos professores desenvolver estratégias pedagógicas capazes de assegurar o acesso ao currículo comum, respeitando as especificidades de cada estudante.

Essa compreensão torna-se particularmente relevante quando se analisa o crescente número de estudantes com Transtorno do Espectro Autista matriculados na educação básica brasileira. Dados do Censo Escolar demonstram expansão contínua dessas matrículas ao longo da última década, fenômeno que amplia os desafios enfrentados pelas redes de ensino. Embora o acesso à escola tenha sido significativamente ampliado, permanecem questões relacionadas à permanência, à aprendizagem e à participação efetiva desses estudantes, evidenciando que o sucesso das políticas inclusivas depende, em grande medida, das condições oferecidas para o desenvolvimento do trabalho docente.

Nesse cenário, a literatura especializada converge ao afirmar que a inclusão escolar constitui um processo complexo, multidimensional e permanentemente inacabado. Não se trata de um modelo pronto a ser implementado, mas de uma construção coletiva que envolve mudanças estruturais, revisão das práticas pedagógicas, fortalecimento da gestão democrática, participação das famílias, atuação integrada de equipes multiprofissionais e investimento contínuo na formação dos professores. Em outras palavras, a inclusão não representa apenas uma reorganização administrativa do sistema educacional, mas uma profunda transformação cultural da própria escola.

Desse modo, compreender os fundamentos da educação inclusiva implica reconhecer que sua efetivação depende da articulação entre políticas públicas, gestão educacional, organização curricular e desenvolvimento profissional docente. Entre esses elementos, a formação dos professores ocupa posição estratégica, uma vez que são eles os responsáveis por traduzir os princípios legais em práticas pedagógicas concretas. Essa constatação conduz à necessidade de aprofundar a discussão acerca da formação docente e do desenvolvimento das competências profissionais necessárias para atuar em contextos educacionais marcados pela diversidade, temática abordada na seção seguinte.

Formação Docente e Desenvolvimento de Competências Profissionais na Perspectiva da Educação Inclusiva

As transformações ocorridas nas políticas educacionais nas últimas décadas ampliaram significativamente as responsabilidades atribuídas ao professor. A docência deixou de ser compreendida apenas como a transmissão de conhecimentos sistematizados para assumir uma função muito mais complexa, relacionada à mediação dos processos de aprendizagem, à gestão da diversidade presente nas salas de aula e à construção de práticas pedagógicas capazes de responder às diferentes necessidades dos estudantes. Nesse cenário, a formação docente ocupa posição estratégica, constituindo um dos principais fatores associados à qualidade da educação e à efetivação das políticas de inclusão escolar.

A literatura educacional contemporânea converge ao reconhecer que ensinar em contextos inclusivos exige um conjunto de competências que extrapola o domínio dos conteúdos específicos das disciplinas. O professor necessita compreender o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões, interpretar diferentes formas de aprendizagem, construir ambientes acessíveis, estabelecer relações colaborativas com outros profissionais e desenvolver estratégias pedagógicas suficientemente flexíveis para contemplar a diversidade existente na escola. Trata-se de uma atuação profissional marcada pela tomada permanente de decisões, exigindo capacidade reflexiva, autonomia intelectual e constante atualização científica.

Ao discutir a profissionalização docente, Tardif (2014) destaca que os saberes mobilizados pelo professor são plurais e resultam da articulação entre diferentes fontes de conhecimento. Segundo o autor, a prática educativa não se sustenta exclusivamente nos conhecimentos adquiridos durante a formação inicial, mas também nos saberes curriculares, experienciais, disciplinares e profissionais construídos ao longo da carreira. Essa compreensão rompe com a ideia de que o exercício da docência depende apenas da aplicação de teorias previamente aprendidas, reconhecendo que o conhecimento profissional é continuamente reconstruído na interação entre formação, experiência e reflexão crítica sobre a prática.

Essa perspectiva assume relevância ainda maior quando analisada sob a ótica da educação inclusiva. As demandas que emergem no cotidiano escolar raramente apresentam soluções prontas ou procedimentos padronizados. Ao contrário, cada estudante possui características próprias, diferentes ritmos de aprendizagem, formas particulares de comunicação e necessidades específicas de apoio. Dessa forma, o professor é constantemente desafiado a interpretar situações inéditas, reorganizar estratégias de ensino e produzir respostas pedagógicas contextualizadas. Nesse processo, os saberes experienciais descritos por Tardif tornam-se fundamentais, pois permitem que os docentes construam conhecimentos diretamente vinculados às situações concretas vivenciadas na escola.

Entretanto, limitar a formação docente exclusivamente à experiência prática pode conduzir ao risco da reprodução de modelos pedagógicos pouco

reflexivos. Nóvoa (2022) argumenta que o desenvolvimento profissional depende da articulação entre teoria, prática e investigação, defendendo que os professores devem assumir papel ativo na produção do conhecimento educacional. Para o autor, a profissão docente caracteriza-se pela aprendizagem permanente, construída em comunidades profissionais que favoreçam o compartilhamento de experiências, a reflexão coletiva e a análise crítica das práticas desenvolvidas.

Essa compreensão aproxima-se das contribuições de Imbernón (2011), ao defender que a formação continuada não deve restringir-se à atualização de conteúdos ou ao oferecimento esporádico de cursos. Segundo o autor, a formação constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional, vinculado às necessidades concretas da escola e aos problemas enfrentados pelos professores em seu cotidiano. Nessa perspectiva, a aprendizagem docente ocorre prioritariamente no contexto do trabalho, por meio da investigação da própria prática, da colaboração entre pares e da construção coletiva de soluções pedagógicas.

A centralidade atribuída à formação continuada decorre do reconhecimento de que a educação inclusiva impõe desafios que não podem ser plenamente antecipados durante a graduação. O crescimento das matrículas de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e outras necessidades educacionais específicas amplia continuamente as demandas apresentadas aos professores. Assim, espera-se que os sistemas educacionais promovam oportunidades permanentes de desenvolvimento profissional, possibilitando que os docentes atualizem seus conhecimentos científicos, aperfeiçoem estratégias pedagógicas e fortaleçam sua capacidade de intervenção diante das situações complexas presentes no cotidiano escolar.

Nesse contexto, ganha destaque o conceito de competência profissional. Embora diferentes autores apresentem definições variadas, observa-se consenso quanto ao entendimento de que competência corresponde à capacidade de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para enfrentar situações concretas de maneira eficaz e ética. Não se trata, portanto, de acumular informações ou dominar técnicas isoladas, mas de integrar diferentes dimensões do conhecimento em processos contínuos de tomada de decisão.

Perrenoud (2000) foi um dos autores que mais contribuíram para a consolidação desse conceito no campo educacional. Ao discutir as competências necessárias ao exercício da docência, o autor afirma que ensinar implica administrar situações de aprendizagem, acompanhar o progresso dos estudantes, trabalhar em equipe, utilizar novas tecnologias, enfrentar dilemas éticos e organizar continuamente a própria formação. Essas competências assumem caráter ainda mais complexo quando o professor atua em ambientes inclusivos, nos quais a heterogeneidade da turma exige elevado nível de planejamento, flexibilidade curricular e capacidade de adaptação metodológica.

Na perspectiva da educação inclusiva, o desenvolvimento dessas competências não pode ser compreendido como responsabilidade exclusiva do professor. Diversos estudos evidenciam que práticas inclusivas eficazes dependem da existência de culturas colaborativas dentro das instituições escolares. A

construção coletiva do conhecimento, o planejamento integrado entre professores, a atuação conjunta com profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e o diálogo permanente com as famílias constituem elementos fundamentais para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes.

Essa dimensão colaborativa aproxima-se das contribuições de Shulman (1987), ao defender que o conhecimento profissional docente resulta da integração entre domínio do conteúdo, conhecimento pedagógico e compreensão das características dos estudantes. O autor introduz o conceito de conhecimento pedagógico do conteúdo, enfatizando que ensinar não consiste apenas em dominar determinada área do conhecimento, mas em compreender como diferentes alunos aprendem, quais obstáculos podem surgir durante esse processo e quais estratégias favorecem a construção da aprendizagem. Sob a perspectiva inclusiva, essa concepção amplia significativamente a responsabilidade docente, exigindo que o professor desenvolva sensibilidade para identificar necessidades específicas sem reduzir o estudante à sua condição clínica.

Outro aspecto frequentemente destacado na literatura refere-se ao desenvolvimento da prática reflexiva. Schön (2000) argumenta que profissionais que atuam em contextos complexos necessitam aprender a refletir durante a ação e sobre a ação, produzindo conhecimentos a partir das próprias experiências. No contexto escolar, isso significa analisar criticamente os resultados das intervenções pedagógicas, revisar estratégias utilizadas, compreender as dificuldades apresentadas pelos estudantes e reconstruir continuamente as práticas educativas. A reflexão deixa, portanto, de constituir atividade ocasional para tornar-se componente permanente do desenvolvimento profissional.

No caso específico da educação inclusiva, essa postura investigativa revela-se indispensável. As necessidades apresentadas pelos estudantes não permanecem estáticas, modificando-se ao longo do desenvolvimento e das experiências escolares. Consequentemente, o planejamento pedagógico também precisa ser continuamente revisto, incorporando novos recursos, metodologias diferenciadas e estratégias de avaliação capazes de reconhecer os avanços individuais de cada estudante. O professor deixa de atuar como simples executor de prescrições curriculares para assumir o papel de pesquisador de sua própria prática.

Entretanto, apesar do amplo reconhecimento da importância da formação docente, inúmeros estudos nacionais apontam que grande parte dos professores ainda se sente insegura para atuar junto aos estudantes com deficiência, especialmente quando se trata do Transtorno do Espectro Autista. Essa percepção não decorre da ausência de compromisso profissional, mas das limitações históricas presentes nos processos de formação inicial e das dificuldades encontradas para acessar programas permanentes de desenvolvimento profissional articulados às demandas reais das escolas.

Diante desse cenário, torna-se evidente que a consolidação da educação inclusiva depende não apenas da ampliação do acesso escolar, mas também do fortalecimento das competências profissionais dos docentes. Investir na formação inicial, na formação continuada e na construção de culturas colaborativas representa

condição essencial para que os princípios da inclusão sejam efetivamente traduzidos em práticas pedagógicas capazes de garantir aprendizagem, participação e desenvolvimento para todos os estudantes. Essa discussão conduz naturalmente à análise das especificidades do Transtorno do Espectro Autista e das implicações pedagógicas decorrentes desse contexto, temática desenvolvida na próxima seção.

Transtorno do Espectro Autista e Práticas Pedagógicas Inclusivas: Implicações para o Desenvolvimento das Competências Docentes

O avanço das políticas de educação inclusiva nas últimas décadas ampliou significativamente a presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes comuns da educação básica. Esse movimento representa uma importante conquista no campo dos direitos educacionais, mas também evidencia novos desafios para os sistemas de ensino, especialmente no que se refere à formação dos professores, à organização curricular e ao desenvolvimento de práticas pedagógicas capazes de responder às especificidades desse público. Nesse contexto, compreender as características do TEA torna-se condição indispensável para que a inclusão escolar ultrapasse a dimensão legal e se concretize como experiência efetiva de aprendizagem e participação.

O Transtorno do Espectro Autista é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por alterações persistentes na comunicação e na interação social, associadas à presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Conforme estabelecido pelo *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2022)*, essas manifestações apresentam diferentes níveis de intensidade e variam significativamente entre os indivíduos, justificando a utilização do termo “espectro”. Essa concepção rompe com interpretações homogêneas sobre o autismo e reforça a necessidade de reconhecer a singularidade de cada estudante.

A heterogeneidade constitui, portanto, uma das principais características do TEA. Enquanto alguns estudantes apresentam elevado nível de autonomia acadêmica e social, outros necessitam de apoio substancial ou muito substancial para realizar atividades cotidianas e participar das experiências escolares. Essa diversidade impede a adoção de modelos pedagógicos padronizados e exige que o professor desenvolva competências relacionadas à observação sistemática, ao planejamento individualizado e à avaliação contínua das necessidades educacionais de cada estudante.

Sob essa perspectiva, compreender o autismo significa ir além da identificação de características clínicas. No contexto educacional, torna-se fundamental analisar como essas características influenciam os processos de aprendizagem, as relações interpessoais, a comunicação, a organização do pensamento e a participação nas atividades escolares. Essa mudança de enfoque desloca o olhar da deficiência para as potencialidades do estudante, favorecendo a construção de práticas pedagógicas comprometidas com o desenvolvimento integral e com a eliminação das barreiras que dificultam sua participação na vida escolar.

Diversos autores defendem que as dificuldades frequentemente observadas em estudantes com TEA não decorrem exclusivamente das características do transtorno, mas também da maneira como o ambiente escolar está organizado. Schmidt (2017) argumenta que práticas pedagógicas excessivamente rígidas, currículos inflexíveis e metodologias centradas na homogeneização tendem a ampliar as dificuldades enfrentadas pelos estudantes autistas. Em contrapartida, ambientes estruturados, previsíveis e pedagogicamente acessíveis favorecem significativamente o desenvolvimento da aprendizagem, da autonomia e das interações sociais.

Essa compreensão aproxima-se dos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), abordagem que propõe a organização do ensino considerando, desde o planejamento inicial, a diversidade dos estudantes presentes na sala de aula. Em vez de elaborar adaptações apenas após o surgimento das dificuldades, o DUA recomenda oferecer múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, diferentes possibilidades de expressão da aprendizagem e variadas estratégias de engajamento dos estudantes. Dessa forma, amplia-se o acesso ao currículo sem estabelecer diferenciações excludentes entre os alunos.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, a utilização de recursos visuais, rotinas estruturadas, antecipação das atividades, mediação das interações sociais, flexibilização dos instrumentos de avaliação e organização previsível dos ambientes escolares são estratégias amplamente recomendadas pela literatura especializada. Entretanto, a eficácia dessas intervenções depende menos da aplicação mecânica de técnicas específicas e mais da capacidade do professor de compreender as necessidades individuais do estudante, interpretar suas formas particulares de comunicação e reorganizar continuamente o planejamento pedagógico.

Essa perspectiva evidencia que a inclusão escolar do estudante com TEA não pode ser reduzida à presença de um profissional de apoio ou ao atendimento especializado em contraturno. Embora esses serviços desempenhem papel relevante, a aprendizagem ocorre predominantemente no contexto da sala de aula comum, tornando indispensável o protagonismo do professor regente. É ele quem organiza as experiências de aprendizagem, promove a participação nas atividades coletivas, estabelece relações entre os conteúdos curriculares e acompanha o desenvolvimento acadêmico do estudante.

Nesse sentido, torna-se evidente que o desenvolvimento das competências docentes assume posição central na escolarização de estudantes autistas. Entre as competências mais frequentemente destacadas pela literatura encontram-se a capacidade de realizar observação pedagógica sistemática; planejar intervenções individualizadas sem romper com o currículo comum; utilizar metodologias diversificadas; desenvolver comunicação acessível; trabalhar colaborativamente com profissionais do Atendimento Educacional Especializado, equipes multiprofissionais e famílias; além de refletir continuamente sobre a própria prática.

Essas competências, entretanto, não são adquiridas de forma espontânea. Marcelo García (1999) enfatiza que o desenvolvimento profissional docente

constitui um processo contínuo de aprendizagem ao longo da carreira, envolvendo experiências formativas, reflexão crítica, investigação da prática e construção coletiva do conhecimento. Assim, a formação continuada deixa de representar mera atualização de conteúdos para tornar-se espaço privilegiado de produção de novos saberes profissionais, diretamente relacionados às demandas enfrentadas no cotidiano escolar.

Outro aspecto amplamente discutido refere-se ao trabalho colaborativo. Friend e Cook (2017) defendem que práticas inclusivas consistentes dependem da cooperação entre diferentes profissionais envolvidos no processo educativo. A atuação integrada entre professores da classe comum, profissionais do Atendimento Educacional Especializado, psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e demais especialistas amplia significativamente as possibilidades de intervenção pedagógica, favorecendo a construção de estratégias mais coerentes com as necessidades dos estudantes.

No entanto, pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro revelam que essa articulação ainda ocorre de maneira limitada em muitas redes de ensino. Barreiras relacionadas à organização institucional, insuficiência de profissionais especializados, ausência de momentos destinados ao planejamento coletivo e fragilidades na comunicação entre escola e família dificultam a construção de práticas verdadeiramente colaborativas. Consequentemente, parte significativa da responsabilidade pelo processo inclusivo permanece concentrada no professor regente, muitas vezes sem o suporte técnico e pedagógico necessário.

Outro desafio frequentemente identificado diz respeito aos processos avaliativos. A avaliação tradicional, fortemente baseada na padronização dos resultados e na comparação entre estudantes, mostra-se incompatível com os princípios da educação inclusiva. Hoffmann (2019) destaca que avaliar implica compreender os processos de aprendizagem e identificar possibilidades de intervenção pedagógica, e não apenas atribuir notas ou classificar desempenhos. No caso dos estudantes com TEA, torna-se imprescindível utilizar instrumentos diversificados, valorizar os avanços individuais e considerar as especificidades do desenvolvimento de cada estudante.

Essa mudança de paradigma exige que o professor desenvolva competências relacionadas à avaliação formativa, à observação contínua e à elaboração de estratégias de acompanhamento que permitam identificar potencialidades, dificuldades e possibilidades de aprendizagem. Dessa maneira, a avaliação deixa de assumir caráter classificatório para tornar-se instrumento de mediação pedagógica, favorecendo a tomada de decisões voltadas ao desenvolvimento do estudante.

A literatura especializada também evidencia que práticas inclusivas eficazes estão fortemente associadas às expectativas construídas pelos professores em relação às capacidades dos estudantes com deficiência. Quando predominam concepções centradas nas limitações, as oportunidades de aprendizagem tendem a ser reduzidas. Em contrapartida, professores que reconhecem as potencialidades dos estudantes e acreditam em sua capacidade de desenvolvimento costumam

organizar experiências pedagógicas mais desafiadoras, favorecendo maior participação, autonomia e progresso acadêmico.

Assim, a construção de uma escola inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista depende menos da existência de métodos universais e mais da consolidação de uma cultura pedagógica fundamentada na valorização da diversidade, na flexibilidade curricular, na colaboração profissional e na formação permanente dos docentes. Nesse processo, o desenvolvimento de competências profissionais constitui elemento estruturante para transformar os princípios legais da inclusão em práticas pedagógicas efetivas, capazes de assegurar não apenas o acesso à escola, mas também o direito à aprendizagem, à convivência e ao pleno desenvolvimento humano.

Considerando essas discussões, torna-se necessário compreender como tais competências são mobilizadas na realidade concreta das escolas públicas. Para responder a essa questão, a próxima seção apresenta os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação, descrevendo o percurso científico desenvolvido para analisar a contribuição da formação docente na construção das competências profissionais voltadas ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Escola Imaculada Conceição, município de Araci, Bahia.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como um estudo de abordagem qualitativa, de natureza descritiva, desenvolvido por meio de um estudo de caso realizado na Escola Imaculada Conceição, localizada no município de Araci, Bahia. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na necessidade de compreender, em profundidade, como a formação docente contribui para o desenvolvimento das competências necessárias ao atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação inclusiva.

Os participantes da pesquisa foram professores que atuam diretamente com estudantes diagnosticados com TEA na instituição investigada. A seleção dos participantes ocorreu de forma intencional, considerando como critérios de inclusão a atuação docente na escola e a experiência com alunos autistas. Todos os participantes foram previamente informados sobre os objetivos da pesquisa e participaram voluntariamente do estudo.

A produção dos dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, possibilitando aos participantes relatar suas experiências, percepções e desafios relacionados à formação profissional e às práticas pedagógicas inclusivas. Complementarmente, realizou-se análise documental de documentos institucionais e legislações educacionais pertinentes, buscando ampliar a compreensão do contexto investigado.

Os dados foram analisados por meio da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados. Esse procedimento permitiu organizar as informações

em categorias temáticas relacionadas à formação docente, às competências profissionais e às práticas inclusivas desenvolvidas pelos professores.

A pesquisa observou os princípios éticos estabelecidos para estudos envolvendo seres humanos. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), sendo assegurados o anonimato, a confidencialidade das informações e o direito de desistência em qualquer etapa da investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das entrevistas permitiu identificar diferentes aspectos relacionados à formação docente e ao desenvolvimento de competências profissionais para o atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os resultados foram organizados em quatro categorias temáticas, construídas a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), permitindo compreender como os professores percebem sua formação, os desafios enfrentados e as estratégias utilizadas no contexto da educação inclusiva.

Formação Docente e Preparação para a Educação Inclusiva

A primeira categoria evidenciou que os professores reconhecem a importância da formação continuada para o desenvolvimento de práticas inclusivas. Embora a maioria dos participantes relate possuir experiência profissional significativa, observa-se que a formação inicial não contemplou, de forma suficiente, conhecimentos específicos sobre o atendimento pedagógico de estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

Os relatos indicam que grande parte dos conhecimentos atualmente utilizados foi construída ao longo da prática profissional, por meio da troca de experiências entre colegas, participação em cursos de formação continuada e busca individual por informações. Esse resultado reforça a compreensão de Tardif (2014), ao afirmar que os saberes docentes são constituídos por diferentes fontes e continuamente ressignificados durante a trajetória profissional.

Além disso, verificou-se que os professores valorizam momentos de formação diretamente relacionados às situações vivenciadas na escola, demonstrando que ações formativas contextualizadas produzem maior impacto sobre a prática pedagógica do que cursos excessivamente teóricos e desvinculados da realidade escolar. Essa constatação converge com as contribuições de Imbernón (2011), que defende uma formação construída a partir das necessidades concretas do exercício docente.

Desafios Enfrentados no Trabalho Pedagógico com Estudantes Autistas

A segunda categoria revelou que os maiores desafios relatados pelos participantes estão relacionados à adaptação das estratégias de ensino, à organização do tempo pedagógico, à avaliação da aprendizagem e à gestão das diferentes necessidades presentes na sala de aula.

Os professores destacaram que cada estudante com TEA apresenta características particulares, exigindo constante reorganização do planejamento. Essa diversidade evidencia que não existem metodologias universais capazes de atender igualmente todos os estudantes, tornando indispensável o desenvolvimento de práticas pedagógicas flexíveis.

Outro aspecto recorrente refere-se à limitação de recursos humanos e ao reduzido tempo destinado ao planejamento coletivo entre professores e equipe multiprofissional. Embora reconheçam a importância do trabalho colaborativo, muitos docentes relatam dificuldades para estabelecer uma articulação sistemática entre escola, Atendimento Educacional Especializado (AEE), profissionais da saúde e famílias.

Esses resultados corroboram as discussões apresentadas por Booth e Ainscow (2011), segundo os quais a construção de escolas inclusivas depende da eliminação das barreiras institucionais que dificultam tanto a aprendizagem quanto a participação dos estudantes.

Competências Profissionais Mobilizadas na Prática Docente

A terceira categoria permitiu identificar um conjunto de competências consideradas fundamentais pelos professores para o atendimento de estudantes com TEA. Entre elas destacam-se a capacidade de planejamento flexível, observação contínua do desenvolvimento dos estudantes, adaptação de materiais pedagógicos, mediação das relações interpessoais e construção de ambientes acolhedores.

Os participantes também ressaltaram que a paciência, a empatia e a capacidade de compreender as singularidades de cada estudante representam elementos indispensáveis para o sucesso das práticas inclusivas. Essa percepção amplia a compreensão de competência profissional para além do domínio técnico, incorporando dimensões éticas, afetivas e relacionais que permeiam o exercício da docência.

Observou-se, ainda, que professores que participaram de formações específicas sobre educação inclusiva demonstraram maior segurança na elaboração de estratégias pedagógicas e maior autonomia para adaptar atividades às necessidades individuais dos estudantes.

Esses resultados dialogam diretamente com Perrenoud (2000), ao defender que o professor competente é aquele capaz de mobilizar diferentes conhecimentos diante de situações complexas, produzindo respostas pedagógicas contextualizadas e adequadas às necessidades dos alunos.

Perspectivas para o Fortalecimento da Educação Inclusiva

A última categoria evidencia que os professores compreendem a inclusão como responsabilidade coletiva da escola e reconhecem avanços importantes nas políticas públicas educacionais. Entretanto, apontam que a consolidação de práticas inclusivas depende do fortalecimento da formação continuada, da ampliação das equipes multiprofissionais e da criação de espaços permanentes de planejamento colaborativo.

Os participantes destacam que o investimento em formação específica sobre TEA, metodologias inclusivas e avaliação da aprendizagem contribuiria significativamente para o desenvolvimento das competências docentes e para a melhoria do atendimento aos estudantes.

Outro aspecto enfatizado refere-se à necessidade de maior aproximação entre escola e família. Os docentes reconhecem que a participação dos responsáveis favorece a continuidade das intervenções pedagógicas e amplia as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes.

Os resultados obtidos demonstram que a inclusão escolar não depende exclusivamente do comprometimento individual dos professores, mas da articulação entre políticas públicas, gestão escolar, formação profissional e trabalho colaborativo. Nesse sentido, o desenvolvimento das competências docentes constitui elemento estratégico para transformar os princípios legais da educação inclusiva em práticas pedagógicas efetivas, assegurando não apenas o acesso, mas também a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

De modo geral, os achados desta pesquisa reforçam a compreensão de que a formação docente deve ser concebida como um processo permanente de desenvolvimento profissional. Mais do que oferecer cursos pontuais, torna-se necessário construir políticas institucionais capazes de promover espaços contínuos de estudo, reflexão crítica e compartilhamento de experiências entre os professores, favorecendo a consolidação de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar de que maneira a formação docente contribui para o desenvolvimento das competências necessárias ao trabalho pedagógico com estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Escola Imaculada Conceição, situada no município de Araci, Bahia. A investigação partiu da compreensão de que a efetivação da educação inclusiva ultrapassa o simples acesso dos estudantes à escola regular, exigindo práticas pedagógicas fundamentadas em conhecimentos científicos, sensibilidade às diferenças, planejamento flexível e permanente desenvolvimento profissional dos docentes.

Os resultados evidenciaram que a formação docente constitui um dos principais elementos para a consolidação de práticas inclusivas capazes de promover a aprendizagem e a participação dos estudantes com TEA. Entretanto, verificou-se que, embora os professores demonstrem compromisso com a inclusão escolar e busquem construir estratégias pedagógicas adequadas às necessidades dos alunos, ainda persistem desafios relacionados à formação inicial, ao acesso à formação continuada, à disponibilidade de recursos pedagógicos e ao fortalecimento do trabalho colaborativo entre escola, família e equipe multiprofissional.

Outro aspecto relevante identificado refere-se ao reconhecimento, por parte dos docentes, de que as competências necessárias para atuar em contextos inclusivos são construídas continuamente ao longo da trajetória profissional. A experiência cotidiana, associada à participação em ações formativas e à reflexão crítica sobre a própria prática, mostrou-se determinante para o aprimoramento das intervenções pedagógicas. Esse resultado reforça a compreensão de que o desenvolvimento profissional docente não se encerra na formação inicial, constituindo um processo permanente de aprendizagem, investigação e reconstrução dos saberes profissionais.

Os achados também evidenciaram que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista depende da articulação entre diferentes fatores institucionais. A atuação do professor, embora fundamental, não é suficiente para assegurar uma educação inclusiva de qualidade quando ocorre de forma isolada. A existência de equipes multiprofissionais, o fortalecimento do Atendimento Educacional Especializado, o apoio da gestão escolar, a participação das famílias e a implementação de políticas públicas voltadas à formação continuada configuram elementos indispensáveis para a construção de ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos.

Do ponto de vista pedagógico, a pesquisa reafirma a necessidade de superar práticas de ensino padronizadas, valorizando metodologias ativas, flexibilização curricular, avaliação formativa e estratégias que respeitem os diferentes ritmos, potencialidades e formas de aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, o professor assume papel central como mediador do processo educativo, responsável por criar condições para que todos os alunos tenham oportunidades reais de aprender, participar e desenvolver suas capacidades.

É importante reconhecer que esta investigação apresenta limitações inerentes ao delineamento metodológico adotado. Por tratar-se de um estudo de caso realizado em uma única instituição de ensino, os resultados não possuem a pretensão de generalização estatística para outras realidades educacionais. Todavia, as evidências produzidas oferecem importantes contribuições para a compreensão das relações entre formação docente, desenvolvimento de competências profissionais e educação inclusiva, podendo subsidiar novas pesquisas e orientar processos de formação de professores em contextos semelhantes.

Como perspectiva para futuras investigações, recomenda-se ampliar o número de instituições participantes, incluindo diferentes redes de ensino e contextos socioculturais, bem como incorporar a percepção de gestores escolares,

profissionais do Atendimento Educacional Especializado, familiares e dos próprios estudantes. Estudos longitudinais também poderão contribuir para compreender como os processos de formação continuada influenciam o desenvolvimento das competências docentes ao longo da carreira e seus impactos na aprendizagem dos estudantes com TEA.

Por fim, conclui-se que promover uma educação inclusiva de qualidade exige compreender que a formação docente representa um investimento permanente e estratégico para o fortalecimento das práticas pedagógicas. A construção de escolas inclusivas não depende exclusivamente de mudanças legislativas ou estruturais, mas do compromisso coletivo com a valorização da diversidade, da aprendizagem e da dignidade humana. Assim, investir no desenvolvimento profissional dos professores significa investir na construção de uma educação mais democrática, equitativa e socialmente comprometida, na qual cada estudante tenha assegurado o direito de aprender, participar e desenvolver plenamente suas potencialidades.

Os resultados desta pesquisa reforçam que a formação docente precisa ser compreendida como uma política pública permanente e articulada às demandas reais das escolas. Somente por meio da integração entre conhecimento científico, prática pedagógica, colaboração profissional e compromisso ético será possível consolidar uma cultura educacional capaz de responder aos desafios da inclusão contemporânea. Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para ampliar as discussões acadêmicas sobre a formação de professores e inspire novas ações voltadas ao fortalecimento das competências docentes necessárias para a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista, colaborando para o aperfeiçoamento das políticas educacionais e para a construção de sistemas de ensino cada vez mais inclusivos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR. 5. ed. rev. Washington, DC: **American Psychiatric Publishing**, 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Index for inclusion: developing learning and participation in schools. 3. ed. **Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education**, 2011.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

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. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

FRIEND, Marilyn; COOK, Lynne. Interactions: collaboration skills for school professionals. 8. ed. **Boston: Pearson, 2017.**

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, António. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar.** Salvador: SEC/IAT, 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.** Nova York: ONU, 2006.

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

RESNICK, Mitchel. **Lifelong kindergarten: cultivating creativity through projects, passion, peers, and play.** Cambridge: MIT Press, 2017.

SCHMIDT, Carlo (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas: Papirus, 2017.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

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

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: CORDE, 1994.

UNESCO. **Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action.** Paris: UNESCO, 2015.