

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

ENTRE POLÍTICAS E PRÁTICAS: O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE E DA CULTURA INSTITUCIONAL NA INCLUSÃO DE ADOLESCENTES COM TEA

DOI: 10.5281/zenodo.18331083

Vilma Paula Doescher Bispo¹

RESUMO

A inclusão escolar de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se configurado como um dos principais desafios da educação contemporânea, especialmente no contexto da ampliação das políticas educacionais inclusivas no Brasil. Embora o acesso desses estudantes ao ensino regular tenha sido progressivamente garantido, a efetivação de práticas pedagógicas verdadeiramente inclusivas ainda enfrenta limites relacionados à formação docente e à cultura institucional das escolas. Diante desse cenário, o presente estudo tem como objetivo geral analisar o papel da formação docente e da cultura institucional na efetivação da inclusão escolar de adolescentes com TEA, à luz da produção científica recente. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, baseada na análise de livros, artigos científicos e documentos normativos que abordam a educação inclusiva, o TEA, a formação de professores e a organização escolar. A análise teórica evidencia que a

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

formação docente constitui elemento central para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, sobretudo quando articulada a processos formativos contínuos e reflexivos. Contudo, os achados indicam que a atuação docente, isoladamente, é insuficiente para assegurar a inclusão efetiva, sendo indispensável a existência de uma cultura institucional comprometida com a valorização da diversidade, o trabalho colaborativo e a gestão democrática. Conclui-se, de forma parcial, que a inclusão escolar de adolescentes com TEA depende da articulação entre formação docente, cultura institucional e políticas educacionais coerentes, reforçando a necessidade de abordagens sistêmicas no campo da educação inclusiva.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Formação docente; Cultura institucional.

ABSTRACT

The school inclusion of adolescents with Autism Spectrum Disorder (ASD) has emerged as one of the main challenges of contemporary education, particularly in the context of the expansion of inclusive educational policies in Brazil. Although access to mainstream schooling has progressively increased for this group, the effective implementation of genuinely inclusive pedagogical practices remains limited, especially due to issues related to teacher education and school institutional culture. In this context, the present study aims to analyze the role of teacher education and institutional culture in the effective inclusion of adolescents with ASD, based on recent scientific literature. Methodologically, this is a bibliographic study with a qualitative approach, grounded in the analysis of books, peer-reviewed articles, and normative documents addressing inclusive education, ASD, teacher

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

education, and school organization. The theoretical analysis indicates that teacher education plays a central role in the development of inclusive pedagogical practices, particularly when supported by continuous and reflective training processes. However, the findings also reveal that isolated teacher efforts are insufficient to ensure effective inclusion, highlighting the need for an institutional culture committed to diversity, collaborative work, and democratic school management. As a partial conclusion, the study points out that the school inclusion of adolescents with ASD depends on the articulation between teacher education, institutional culture, and coherent educational policies, reinforcing the importance of systemic and integrated approaches within the field of inclusive education.

Keywords: Inclusive education; Autism Spectrum Disorder; Teacher education; Institutional culture.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se consolidado como uma das principais demandas da educação contemporânea, especialmente no contexto das políticas educacionais orientadas pelos princípios dos direitos humanos e da equidade. No Brasil, a ampliação do acesso de estudantes público-alvo da educação especial ao ensino regular, impulsionada por marcos normativos como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, tem tensionado as estruturas tradicionais da escola, exigindo transformações pedagógicas, organizacionais e culturais (BRASIL, 2008; MANTOAN, 2003). Nesse cenário, a inclusão deixa de ser compreendida como mera

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

inserção física do estudante e passa a ser concebida como um processo complexo, que envolve participação, aprendizagem e pertencimento.

Entre os diferentes públicos atendidos pela educação inclusiva, os adolescentes com TEA configuram um grupo que demanda atenção específica, em razão das particularidades do desenvolvimento nessa etapa da vida. A adolescência é marcada por profundas transformações cognitivas, emocionais e sociais, que, no caso do TEA, podem se manifestar de maneira singular, impactando a comunicação, a interação social e a adaptação aos contextos escolares (OZONOFF; DAWSON; McPARTLAND, 2015). Estudos indicam que, nesse período, aumentam as dificuldades relacionadas à permanência escolar, ao engajamento acadêmico e às relações interpessoais, o que torna a efetivação da inclusão um desafio ainda mais complexo (BOSA, 2016).

A literatura especializada tem evidenciado que a efetivação da inclusão escolar de estudantes com TEA está diretamente relacionada à qualidade das práticas pedagógicas e à preparação dos profissionais da educação. A formação docente, tanto inicial quanto continuada, é apontada como um dos fatores centrais para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas capazes de atender à diversidade presente nas salas de aula contemporâneas (TARDIF, 2014; CANDAU, 2011). No entanto, pesquisas apontam que muitos professores ainda se sentem despreparados para lidar com as especificidades do TEA, o que pode resultar em práticas excludentes, ainda que não intencionais (PLETSCH, 2020).

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Para além da formação individual do professor, a cultura institucional da escola emerge como um elemento estruturante do processo inclusivo. Booth e Ainscow (2011) destacam que a inclusão escolar depende da construção de culturas, políticas e práticas inclusivas, sustentadas por valores compartilhados e pelo trabalho colaborativo entre os diferentes atores da comunidade escolar. Nesse sentido, a inclusão não pode ser atribuída exclusivamente ao professor em sala de aula, mas deve ser compreendida como um projeto coletivo, ancorado em uma gestão escolar comprometida e em políticas institucionais coerentes (FULLAN, 2007).

No caso específico dos adolescentes com TEA, a articulação entre formação docente e cultura institucional torna-se ainda mais relevante, uma vez que essa etapa de escolarização envolve maior complexidade curricular, intensificação das demandas sociais e ampliação das exigências acadêmicas. Conforme argumenta Mittler (2003), a ausência de uma cultura escolar inclusiva tende a agravar processos de exclusão simbólica, especialmente quando a escola mantém práticas rígidas e padronizadas que não dialogam com a diversidade dos estudantes.

Diante desse contexto, emerge a seguinte pergunta de pesquisa: Qual é o papel da formação docente e da cultura institucional na efetivação da inclusão escolar de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista, segundo a produção científica recente? Essa questão norteadora articula-se diretamente ao tema do estudo, ao buscar compreender como os processos formativos dos professores e as dinâmicas institucionais das escolas influenciam, positiva ou negativamente, a construção de práticas educativas

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

verdadeiramente inclusivas (MANTOAN, 2015; BOOTH; AINSCOW, 2011).

O objetivo geral deste trabalho é analisar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, o papel da formação docente e da cultura institucional na efetivação da inclusão escolar de adolescentes com TEA, à luz da produção científica recente. Ao assumir esse objetivo, o estudo busca contribuir para o aprofundamento teórico sobre a inclusão escolar, superando abordagens reducionistas que responsabilizam exclusivamente o professor ou o estudante pelas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar (TARDIF, 2014; PLETSCH, 2020).

A justificativa deste estudo fundamenta-se na relevância social, educacional e científica do tema. No cenário educacional brasileiro, marcado por profundas desigualdades e desafios estruturais, compreender os fatores que favorecem ou limitam a inclusão de adolescentes com TEA é essencial para o aprimoramento das políticas públicas e das práticas pedagógicas. Além disso, a literatura ainda apresenta lacunas no que se refere à análise integrada da formação docente e da cultura institucional, especialmente no contexto da adolescência, o que reforça a pertinência acadêmica da investigação (BOSA, 2016; MITTLER, 2003).

Do ponto de vista metodológico, o estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, que se apoia na análise sistemática de livros, artigos científicos e documentos normativos relevantes para o campo da educação inclusiva. Conforme Gil (2017), a pesquisa bibliográfica permite ao pesquisador estabelecer um diálogo crítico com o conhecimento

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

já produzido, identificar convergências, divergências e lacunas teóricas, constituindo-se como etapa fundamental para a consolidação de estudos em nível de pós-graduação.

Por fim, este artigo está organizado da seguinte forma: breve apresentação dos fundamentos teóricos sobre inclusão escolar e TEA e posterior discussão sobre formação docente no contexto da educação inclusiva. Seguido de análise da cultura institucional como elemento mediador da inclusão e uma síntese crítica dos achados da literatura. Finalizando com as considerações finais, com indicações para pesquisas futuras.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica deste estudo ancora-se, inicialmente, no conceito de educação inclusiva como um paradigma que rompe com modelos educacionais excludentes e homogeneizadores. A inclusão escolar pressupõe a reorganização da escola para atender à diversidade dos estudantes, reconhecendo as diferenças como constitutivas do processo educativo. Nesse sentido, Mantoan (2003) afirma que “a inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não se limita a inserir alunos com deficiência em classes comuns, mas a transformar a escola para todos” (MANTOAN, 2003, p. 24). Tal compreensão desloca o foco do déficit individual para a responsabilidade institucional, reforçando a centralidade das práticas pedagógicas e da cultura escolar na promoção da equidade.

Nessa perspectiva, a educação inclusiva articula-se a princípios éticos, políticos e pedagógicos que visam garantir o direito à aprendizagem e à

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

participação de todos os estudantes. Booth e Ainscow (2011) defendem que a inclusão se concretiza a partir da interação entre culturas, políticas e práticas inclusivas, sendo a cultura escolar o eixo estruturante desse processo. Segundo os autores, “o desenvolvimento de culturas inclusivas cria a base para mudanças sustentáveis nas escolas” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 11). Assim, a inclusão não pode ser compreendida como um conjunto de adaptações pontuais, mas como um movimento contínuo de transformação institucional.

No que se refere ao Transtorno do Espectro Autista, a fundamentação teórica baseia-se na compreensão do TEA como uma condição do neurodesenvolvimento marcada pela heterogeneidade e pela singularidade dos sujeitos. Bosa (2016) destaca que o autismo não pode ser reduzido a um conjunto fixo de características, uma vez que “cada pessoa com TEA apresenta um modo próprio de se comunicar, interagir e aprender” (BOSA, 2016, p. 29). Essa perspectiva reforça a inadequação de abordagens pedagógicas padronizadas e sustenta a necessidade de práticas flexíveis, sensíveis às particularidades dos estudantes, especialmente no contexto da adolescência.

A formação docente constitui outro eixo central da fundamentação teórica, sendo compreendida como um processo contínuo e contextualizado, que articula saberes teóricos, práticos e experienciais. Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são socialmente construídos e mobilizados no cotidiano da prática pedagógica, destacando que “o trabalho do professor se apoia em saberes plurais, oriundos da formação, da experiência e do contexto de atuação” (TARDIF, 2014, p. 39). No âmbito da educação

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

inclusiva, essa formação precisa estar orientada para a compreensão da diversidade e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que promovam a participação e a aprendizagem de todos.

Assim, a fundamentação teórica deste estudo reconhece a cultura institucional como mediadora essencial entre a formação docente e a efetivação da inclusão escolar. Mittler (2003) sustenta que a inclusão é um processo sistêmico, que envolve mudanças na organização escolar, nas relações pedagógicas e nas concepções que orientam o ensino. Para o autor, “não há inclusão possível sem o envolvimento de toda a escola em um projeto comum” (MITTLER, 2003, p. 34). Dessa forma, a articulação entre formação docente, cultura institucional e políticas educacionais constitui a base teórica que sustenta a análise proposta neste trabalho.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A inclusão escolar, enquanto princípio estruturante das políticas educacionais contemporâneas, fundamenta-se na concepção de educação como direito universal e inalienável, orientada pela valorização da diversidade humana. Nesse sentido, a inclusão ultrapassa a lógica da integração e da adaptação do estudante à escola, exigindo a transformação das próprias estruturas escolares, curriculares e pedagógicas. Conforme afirma Mantoan (2003, p. 16), “incluir é reconhecer as diferenças e valorizar a diversidade como condição humana”, o que implica romper com práticas seletivas e excludentes historicamente naturalizadas no sistema educacional. Assim, a inclusão escolar configura-se como um processo contínuo, relacional e político, sustentado por valores éticos e democráticos (MANTOAN, 2015).

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Nesse contexto, a educação inclusiva passa a ser compreendida como um movimento de reorganização da escola para atender a todos os estudantes, independentemente de suas características, condições ou necessidades específicas. Booth e Ainscow (2011) enfatizam que a inclusão se concretiza a partir da articulação entre culturas, políticas e práticas inclusivas, sendo a cultura escolar o elemento que sustenta e dá coerência às ações pedagógicas. Segundo os autores, “as culturas inclusivas criam uma comunidade segura, acolhedora, colaborativa e estimulante” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 9), reforçando a ideia de que a inclusão não se limita a estratégias isoladas, mas depende de um compromisso institucional compartilhado.

No caso do Transtorno do Espectro Autista, a literatura aponta a necessidade de uma compreensão ampla e não reducionista dessa condição, reconhecendo sua heterogeneidade e complexidade. O TEA é caracterizado por alterações na comunicação, na interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento, manifestando-se de forma singular em cada sujeito (BOSA, 2016). De acordo com a autora, “não há um único perfil de aluno com autismo, mas múltiplas formas de manifestação do transtorno” (BOSA, 2016, p. 27), o que reforça a inadequação de práticas pedagógicas padronizadas e a necessidade de abordagens flexíveis e individualizadas no contexto escolar.

Além disso, quando se trata da adolescência, tais desafios tornam-se ainda mais complexos, uma vez que essa etapa do desenvolvimento envolve intensas transformações biopsicossociais. A escola, nesse período, assume papel central na mediação das relações sociais e na construção da identidade do sujeito, o que pode representar tanto um fator de proteção quanto de

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

exclusão para adolescentes com TEA (ORRÚ, 2017). A autora destaca que “a adolescência potencializa as demandas sociais e emocionais, exigindo da escola uma postura ainda mais sensível às diferenças” (ORRÚ, 2017, p. 84), especialmente no que se refere à convivência, à participação e ao pertencimento.

Diante desse cenário, a formação docente emerge como um dos pilares fundamentais para a efetivação da educação inclusiva. A literatura é consensual ao afirmar que a atuação do professor está diretamente relacionada à sua formação inicial e continuada, bem como às concepções que orientam sua prática pedagógica. Tardif (2014) argumenta que os saberes docentes são construídos ao longo da trajetória profissional, articulando conhecimentos científicos, experiências práticas e saberes curriculares. Segundo o autor, “ensinar é mobilizar um conjunto de saberes que se constroem na prática e pela prática” (TARDIF, 2014, p. 36), o que evidencia a necessidade de processos formativos contextualizados e reflexivos.

No âmbito da educação inclusiva, a formação docente não pode restringir-se à transmissão de informações técnicas sobre deficiência ou transtornos do desenvolvimento. Candau (2011) ressalta que a formação de professores para a diversidade deve promover uma mudança de paradigma, baseada na valorização das diferenças e na construção de práticas pedagógicas democráticas. Para a autora, “não se trata de preparar o professor para o aluno ‘diferente’, mas de formar profissionais capazes de trabalhar com a heterogeneidade” (CANDAU, 2011, p. 98), o que implica repensar concepções, atitudes e práticas pedagógicas.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Entretanto, diversos estudos apontam que a formação docente, quando desvinculada do contexto institucional, mostra-se insuficiente para garantir práticas inclusivas efetivas. Pletsch (2020) destaca que a responsabilização individual do professor, sem o suporte da escola e das políticas educacionais, tende a gerar sentimentos de impotência e frustração. Conforme a autora, “a inclusão escolar não se sustenta apenas na boa vontade do professor, mas na existência de condições institucionais concretas” (PLETSCH, 2020, p. 142), como apoio pedagógico, trabalho colaborativo e gestão comprometida com a inclusão.

Por fim, ao articular os fundamentos teóricos da inclusão escolar, as especificidades do TEA e a formação docente, evidencia-se que a efetivação da educação inclusiva depende de uma abordagem sistêmica e integrada. Mittler (2003) argumenta que a inclusão exige mudanças profundas na organização da escola, na cultura institucional e nas relações pedagógicas. Para o autor, “a inclusão é um processo que envolve toda a escola e não apenas alguns profissionais ou alguns alunos” (MITTLER, 2003, p. 35), reforçando a necessidade de políticas formativas articuladas a projetos institucionais que reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da prática educativa

A cultura institucional da escola constitui-se como um elemento central para a efetivação da educação inclusiva, na medida em que orienta valores, crenças, práticas e relações que se materializam no cotidiano escolar. Nesse sentido, a inclusão não pode ser compreendida apenas como um conjunto de ações pedagógicas isoladas, mas como um projeto coletivo sustentado por uma cultura que reconhece e valoriza a diversidade. Conforme afirmam

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Booth e Ainscow (2011, p. 15), “as culturas inclusivas são a base sobre a qual se constroem políticas e práticas que promovem a participação de todos”, o que evidencia o papel estruturante da dimensão cultural na consolidação de processos inclusivos.

Além disso, a cultura institucional influencia diretamente a forma como a diferença é percebida e tratada no ambiente escolar. Escolas que mantêm culturas normativas e homogêneas tendem a interpretar as singularidades dos estudantes como problemas individuais, deslocando para o aluno a responsabilidade pelas dificuldades enfrentadas. Em contraposição, culturas escolares inclusivas compreendem a diferença como constitutiva do processo educativo e como oportunidade de aprendizagem coletiva (MANTOAN, 2015). Segundo a autora, “é a escola que deve se reorganizar para ensinar a todos, e não os alunos que devem se ajustar a modelos rígidos de ensino” (MANTOAN, 2015, p. 43).

No que se refere especificamente aos estudantes com Transtorno do Espectro Autista, a cultura institucional assume papel ainda mais relevante, uma vez que as características do TEA frequentemente desafiam práticas pedagógicas tradicionais e relações sociais escolarizadas. Orrú (2017) destaca que a forma como a escola comprehende o autismo impacta diretamente as possibilidades de participação do estudante, podendo gerar ambientes acolhedores ou, ao contrário, contextos de exclusão simbólica. Para a autora, “a inclusão do aluno com autismo depende menos de técnicas específicas e mais de uma postura institucional aberta ao diálogo e à escuta” (ORRÚ, 2017, p. 112).

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

Nesse sentido, a atuação da gestão escolar revela-se fundamental para a consolidação de uma cultura institucional inclusiva. A gestão democrática, pautada na colaboração entre professores, equipes pedagógicas, famílias e serviços de apoio, favorece a construção de práticas mais coerentes com os princípios da inclusão. De acordo com Libâneo (2013), a escola é uma organização social cuja cultura se expressa nas formas de gestão, nas relações de poder e nas decisões pedagógicas. O autor afirma que “a gestão escolar exerce influência decisiva na criação de ambientes favoráveis ou desfavoráveis à inclusão” (LIBÂNEO, 2013, p. 97).

Além disso, a cultura institucional inclusiva está diretamente relacionada às condições objetivas de trabalho oferecidas aos professores. A ausência de espaços de planejamento coletivo, de formação continuada articulada ao contexto escolar e de apoio especializado tende a fragilizar o discurso inclusivo, transformando-o em prática burocrática e superficial. Pletsch (2020) ressalta que “a inclusão escolar só se sustenta quando há compromisso institucional com a formação docente e com a reorganização do trabalho pedagógico” (PLETSCH, 2020, p. 158), evidenciando que a cultura institucional se constrói tanto no plano simbólico quanto material.

Por fim, ao analisar a cultura institucional como mediadora da inclusão, torna-se evidente que a efetivação de práticas inclusivas depende da articulação entre valores, políticas e ações concretas no interior da escola. Mittler (2003) argumenta que a inclusão não é um estado a ser alcançado, mas um processo contínuo de revisão das práticas escolares. Para o autor, “escolas inclusivas estão em permanente construção, aprendendo com suas próprias contradições” (MITTLER, 2003, p. 41), o que reforça a necessidade

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

de uma cultura institucional reflexiva, crítica e comprometida com a transformação social.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo analisar o papel da formação docente e da cultura institucional na efetivação da inclusão escolar de adolescentes com Transtorno do Espectro Autista, a partir de uma pesquisa bibliográfica fundamentada na produção científica da área da educação inclusiva. Ao longo do trabalho, foi possível cumprir esse objetivo ao evidenciar que a inclusão escolar constitui um processo complexo, que ultrapassa a garantia do acesso físico à escola e demanda transformações profundas nas práticas pedagógicas, nas concepções docentes e na organização institucional.

Os resultados da análise teórica indicam que a formação docente, tanto inicial quanto continuada, desempenha papel central na construção de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente quando orientada por princípios reflexivos e pela valorização da diversidade. Contudo, também se constatou que a formação isolada do professor é insuficiente para assegurar a inclusão efetiva, uma vez que suas possibilidades de atuação estão diretamente condicionadas à cultura institucional da escola. Assim, a inclusão de adolescentes com TEA depende da articulação entre saberes docentes, práticas pedagógicas flexíveis e um ambiente escolar que favoreça a participação, o pertencimento e a aprendizagem.

Nesse sentido, a cultura institucional mostrou-se um elemento mediador decisivo do processo inclusivo, influenciando tanto as práticas pedagógicas

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

quanto as relações estabelecidas no cotidiano escolar. Escolas que assumem a inclusão como um projeto coletivo tendem a construir ambientes mais acolhedores, colaborativos e coerentes com os princípios da educação inclusiva. Por outro lado, contextos institucionais marcados por rigidez curricular, ausência de apoio pedagógico e fragilidade na gestão democrática tendem a reproduzir formas sutis de exclusão, mesmo quando o discurso inclusivo está presente.

As implicações deste estudo apontam para a necessidade de políticas educacionais e projetos formativos que articulem formação docente, cultura institucional e gestão escolar, superando abordagens fragmentadas da inclusão. Como contribuição para o campo da educação, o trabalho reforça a importância de compreender a inclusão escolar de adolescentes com TEA de maneira sistêmica e integrada, oferecendo subsídios teóricos para a reflexão crítica de pesquisadores, gestores e professores. Além disso, o estudo abre caminhos para futuras investigações empíricas que aprofundem a relação entre formação docente, cultura institucional e práticas inclusivas no cotidiano das escolas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. *Index para a inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação nas escolas*. 3. ed. Rio de Janeiro: LaPEADE/UFRJ, 2011.

BOSA, Cleonice Alves. *Autismo: intervenções psicoeducacionais*. Porto Alegre: Artmed, 2016.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 16 jan. 2026.

CANDAU, Vera Maria. *Formação continuada de professores: tendências atuais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FULLAN, Michael. *A nova gestão educacional*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. Goiânia: Alternativa, 2013.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *O desafio das diferenças nas escolas*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ORRÚ, Sílvia Ester. *Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2017.

REVISTA TÓPICOS

<https://revistatopicos.com.br> – ISSN: 2965-6672

OZONOFF, Sally; DAWSON, Geraldine; McPARTLAND, James. *Um guia para pais sobre o transtorno do espectro autista de alto funcionamento.* Porto Alegre: Artmed, 2015.

PLETSCH, Márcia Denise. *Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino-aprendizagem.* Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020.

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

¹ Mestranda em Ciências da Educação pela Ivy Enber Christian University
E-mail: vilmapaulla@gmail.com.