

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NO APOIO E NO ACOLHIMENTO

**CONTINUING TEACHER EDUCATION FOR THE INCLUSION OF STUDENTS
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: THE ROLE OF SCHOOL
MANAGEMENT IN SUPPORT AND WELCOMING**

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 20/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/789867590](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/789867590)

Ana Clara Menezes Ramos¹

Heliane Concesso Pereira Borges²

Maria Clenilda Lima da Silva³

Cleumar Freitas dos Santos⁴

RESUMO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige que a escola ultrapasse a lógica de acesso e permanência e construa condições efetivas de participação, aprendizagem, acolhimento e desenvolvimento. Nesse processo, a formação continuada dos professores e a atuação da gestão escolar apresentam-se como dimensões interdependentes. O objetivo geral deste estudo foi analisar de que maneira a formação continuada de professores, articulada às ações da gestão escolar, pode contribuir para a inclusão, o apoio e o acolhimento de estudantes com TEA no contexto escolar. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter descritivo, utilizando produções acadêmicas relacionadas à inclusão escolar, formação docente, práticas pedagógicas, gestão escolar e articulação entre escola, família e serviços de apoio. A análise foi organizada em três eixos: desafios da inclusão de estudantes com TEA; contribuições da formação continuada para as práticas pedagógicas inclusivas; e papel da gestão escolar no apoio aos professores e no acolhimento dos estudantes e de suas famílias. Os resultados da literatura analisada apontam que a inclusão depende de conhecimento profissional, planejamento pedagógico flexível, trabalho colaborativo, uso adequado de recursos e apoio institucional contínuo. Concluiu-se que a formação docente tende a produzir resultados mais consistentes quando vinculada às necessidades concretas da escola e sustentada por uma gestão participativa, capaz de favorecer diálogo, acompanhamento, articulação interprofissional e construção de uma cultura inclusiva.

Palavras-chave: Formação continuada; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão escolar; Gestão escolar.

ABSTRACT

The inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) requires schools to go beyond access and attendance and to build effective conditions for participation, learning, welcoming, and development. In this process, continuing teacher education and school management are interdependent dimensions. The general objective of this study was to analyze how continuing teacher education, articulated with school management actions, can contribute to the inclusion, support, and welcoming of students with ASD in the school context. The study was developed through a bibliographic review, with a qualitative and descriptive approach, based on academic publications concerning school inclusion, teacher education, pedagogical practices, school management, and the articulation between school, family, and support services. The analysis was organized into three axes: challenges in the inclusion of students with ASD; contributions of continuing education to inclusive pedagogical practices; and the role of school management in supporting teachers and welcoming students and their families. The reviewed literature indicates that inclusion depends on professional knowledge, flexible pedagogical planning, collaborative work, appropriate use of resources, and continuous institutional support. It was concluded that teacher education tends to produce more consistent results when linked to the concrete needs of the school and sustained by participatory management capable of promoting dialogue, monitoring, interprofessional articulation, and the construction of an inclusive culture.

Keywords: Continuing teacher education; Autism Spectrum Disorder; School inclusion; School management.

1. INTRODUÇÃO

A ampliação do debate sobre educação inclusiva tem colocado em evidência a necessidade de as instituições escolares responderem de forma pedagógica e institucional à diversidade dos estudantes. Entre os desafios presentes nesse cenário encontra-se a escolarização de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja inclusão demanda planejamento, compreensão das singularidades, organização de apoios e construção de relações que favoreçam participação e pertencimento. Barbosa (2018) chama atenção para o lugar ocupado pelos profissionais da educação nos processos de inclusão de estudantes com TEA, aspecto que evidencia a necessidade de analisar não somente as características do estudante, mas também as condições oferecidas aos docentes para desenvolverem seu trabalho.

A literatura sobre inclusão escolar de estudantes com TEA mostra que a matrícula em classes comuns, embora seja condição necessária para assegurar o direito à educação, não garante por si só a participação efetiva nas experiências de aprendizagem. Cabral e Marin (2017), ao revisarem estudos sobre inclusão escolar de crianças com TEA, colocam em perspectiva a complexidade das práticas inclusivas e a importância de fatores pedagógicos, relacionais e institucionais. Em direção semelhante, Lopes e Telaska (2022) retomam a discussão por meio de revisão sistemática e reforçam a permanência de desafios relacionados à preparação profissional, às estratégias de ensino e à organização dos contextos escolares.

Essa realidade torna a formação continuada um eixo relevante para a qualificação do trabalho docente. A formação inicial nem sempre contempla, de modo suficiente, as situações concretas que surgem no cotidiano das salas de aula, sobretudo quando o professor precisa

adaptar estratégias, organizar diferentes formas de participação, acompanhar ritmos de aprendizagem e dialogar com outros profissionais. Campos e Caron (2016) discutem a formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para práticas pedagógicas inclusivas, enquanto Medeiros (2023) enfatiza a formação continuada vinculada às práticas pedagógicas inclusivas, indicando a importância de processos formativos conectados às necessidades reais dos profissionais.

Além de oferecer conhecimentos, a formação continuada pode favorecer reflexão coletiva, análise das práticas e construção de respostas pedagógicas contextualizadas. Leite et al. (2025) tratam a formação continuada como ferramenta para a efetivação da educação inclusiva, e Reis e Coutinho (2025) discutem desafios e perspectivas da formação de professores para esse campo. Tais contribuições permitem compreender que a preparação docente não deve se limitar à transmissão de informações sobre diagnósticos, pois precisa alcançar aspectos didáticos, relacionais, curriculares e colaborativos que interferem diretamente na experiência escolar do estudante com TEA.

A gestão escolar integra esse processo porque participa da organização do trabalho pedagógico, da definição de prioridades institucionais, da criação de espaços de formação e da articulação entre professores, AEE, famílias e serviços externos. Moura e da Silva (2025) abordam diretamente o papel da gestão escolar na formação e no apoio aos professores para a inclusão de estudantes com TEA. Oliveira et al. (2026), por sua vez, destacam a relação entre escola e família na construção de uma cultura inclusiva, mostrando que a

gestão pode funcionar como articuladora de ações de acolhimento, comunicação e corresponsabilidade.

Diante disso, o objetivo geral desta pesquisa foi analisar de que maneira a formação continuada de professores, articulada às ações da gestão escolar, pode contribuir para a inclusão, o apoio e o acolhimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar. Como objetivos específicos, buscou-se identificar os principais desafios enfrentados pelos professores no processo de inclusão de estudantes com TEA; compreender como a formação continuada pode favorecer o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas; e investigar o papel da gestão escolar na promoção de ações de apoio, acolhimento e acompanhamento aos professores e aos estudantes.

A realização do estudo justificou-se pela necessidade de compreender a inclusão como responsabilidade institucional compartilhada, e não como tarefa isolada do professor da sala comum ou do profissional especializado. Santos et al. (2025) ressaltam a importância da formação de professores para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas em diferentes espaços educacionais, ao passo que Vieira et al. (2024) discutem o papel da gestão escolar na inclusão de crianças com deficiência em escolas públicas municipais. Essas discussões reforçam que a qualidade da inclusão está associada à maneira como a escola organiza seus recursos humanos, pedagógicos e relacionais.

Metodologicamente, adotou-se uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter descritivo. Foram analisadas publicações relacionadas à inclusão de estudantes com TEA, formação continuada, práticas inclusivas, tecnologias de apoio,

gestão escolar e articulação entre família, escola e serviços. O problema que orientou o estudo foi: de que maneira a formação continuada de professores, articulada às ações da gestão escolar, pode contribuir para o apoio, o acolhimento e a inclusão efetiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar?

2. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura foi estruturada em três eixos diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa. O primeiro aborda o TEA e os desafios da inclusão escolar; o segundo discute a formação continuada de professores e sua relação com práticas pedagógicas inclusivas; e o terceiro analisa o papel da gestão escolar no apoio, no acolhimento e na articulação entre os sujeitos envolvidos. A organização temática permite compreender que a inclusão não depende de uma ação isolada, mas da interação entre conhecimentos profissionais, condições institucionais, planejamento pedagógico e relações de cooperação.

2.1. Transtorno do Espectro Autista e Inclusão Escolar

A inclusão escolar de estudantes com TEA precisa ser compreendida como processo que envolve acesso, participação, aprendizagem, interação e reconhecimento das singularidades. Barbosa (2018) situa essa discussão a partir do foco nos profissionais da educação, deslocando a análise de uma perspectiva centrada exclusivamente no estudante para outra que considera as condições de atuação dos sujeitos responsáveis pelo cotidiano pedagógico. Essa mudança é importante porque dificuldades de inclusão podem resultar tanto de barreiras presentes no ambiente escolar quanto da ausência de conhecimentos, recursos e apoios adequados para os profissionais.

Cabral e Marin (2017) mostram, por meio de revisão sistemática, que a inclusão escolar de crianças com TEA constitui temática marcada por diferentes dimensões e desafios. A presença do estudante em turma regular demanda organização do ensino, mediação das interações, flexibilidade curricular e articulação com a família. Nesse sentido, a inclusão não pode ser reduzida à adaptação do estudante à rotina já existente; ao contrário, exige que a escola examine suas práticas e identifique barreiras que dificultem a participação e a aprendizagem.

Lopes e Telaska (2022), ao revisarem a produção sobre inclusão de crianças com TEA, reforçam a necessidade de compreender o processo de modo amplo. A diversidade existente no espectro impede respostas pedagógicas padronizadas e torna necessário observar características individuais, formas de comunicação, interesses, necessidades de apoio e potencialidades. Isso significa que estratégias que funcionam para determinado estudante podem não produzir os mesmos resultados para outro, exigindo do professor capacidade de observação, avaliação contínua e replanejamento.

As barreiras à inclusão também podem ser intensificadas quando o contexto escolar não oferece oportunidades adequadas de interação e participação. Dias, Santos e de Abreu (2021), ao discutirem crianças com TEA em tempos de pandemia, colocam em evidência situações de inclusão e exclusão na Educação Infantil. O cenário analisado pelas autoras ajuda a perceber que a participação escolar pode ser fragilizada quando os apoios cotidianos são interrompidos ou quando as formas de acesso às experiências educativas não contemplam as necessidades dos estudantes.

O debate sobre inclusão precisa considerar ainda a continuidade da trajetória educacional. Aguilar e Rauli (2020) discutem a invisibilidade de pessoas com TEA no ensino superior e evidenciam que as barreiras não se restringem à Educação Básica. Esse aspecto amplia a responsabilidade das escolas na construção de experiências educacionais que favoreçam autonomia, participação e desenvolvimento ao longo da escolarização, evitando que a inclusão seja tratada apenas como uma resposta localizada aos anos iniciais.

Recursos tecnológicos podem contribuir para ampliar formas de comunicação, participação e acesso ao conhecimento, desde que sejam utilizados com intencionalidade pedagógica. Santarosa e Conforto (2015) analisam tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos do espectro autista, indicando um campo importante para a diversificação das estratégias pedagógicas. O recurso tecnológico, entretanto, não substitui a mediação docente; sua contribuição depende de objetivos claros, acompanhamento e adequação às características do estudante.

Assim, a inclusão escolar de estudantes com TEA exige uma combinação entre reconhecimento das singularidades, eliminação de barreiras, planejamento flexível e apoio institucional. As contribuições de Barbosa (2018), Cabral e Marin (2017), Lopes e Telaska (2022) e Santarosa e Conforto (2015) convergem para a compreensão de que a escola precisa organizar condições para que o estudante participe das situações educativas, e não apenas esteja fisicamente presente. Essa perspectiva conduz diretamente à necessidade de investir na formação dos profissionais que planejam e desenvolvem essas experiências.

2.2. Formação Continuada de Professores e Práticas Pedagógicas Inclusivas

A formação continuada pode ser compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional, construído a partir da relação entre conhecimentos teóricos, experiência docente e análise das necessidades concretas do contexto escolar. Campos e Caron (2016), ao abordarem a formação continuada e permanente de professores do AEE, associam o processo formativo às práticas pedagógicas inclusivas. Essa vinculação é fundamental porque evita que a formação seja tratada como atividade desconectada dos problemas vivenciados pelos professores.

No trabalho com estudantes com TEA, a formação precisa contemplar conhecimentos que permitam ao professor interpretar necessidades educacionais, planejar apoios e avaliar a participação do estudante nas diferentes situações de aprendizagem. Reis e Coutinho (2025) discutem desafios e perspectivas da formação de professores para a educação inclusiva, sugerindo a necessidade de superar lacunas formativas e fortalecer competências profissionais voltadas à diversidade. A formação, nessa direção, precisa oferecer fundamentos, mas também criar condições para que o professor reflita sobre sua própria prática.

Leite et al. (2025) apresentam a formação continuada como ferramenta para a efetivação da educação inclusiva. Essa compreensão permite situar o processo formativo como parte das estratégias institucionais da escola e não apenas como iniciativa individual do professor. Quando a formação é planejada coletivamente, pode favorecer linguagem comum entre os profissionais, troca de experiências, estudo de situações reais,

elaboração de estratégias e acompanhamento dos resultados alcançados com os estudantes.

Santos et al. (2025) reforçam a importância da formação de professores para a promoção de práticas pedagógicas inclusivas em diferentes espaços educacionais. Essa amplitude é especialmente relevante quando se considera que o estudante com TEA participa de diferentes tempos e espaços da escola, incluindo sala de aula, recreio, projetos, atividades coletivas e atendimentos especializados. A inclusão, portanto, requer coerência entre os profissionais e continuidade das práticas, evitando que os apoios se restrinjam a momentos isolados.

Medeiros (2023), embora tenha como contexto específico a formação continuada de professores do AEE voltada à deficiência intelectual, oferece contribuição importante para compreender a relação entre formação e práticas pedagógicas inclusivas. O princípio de articular formação, reflexão profissional e situações concretas também se aplica ao trabalho com estudantes com TEA, pois a construção de respostas pedagógicas depende de conhecimento sobre o estudante, diálogo entre profissionais e avaliação das estratégias utilizadas.

A formação inclusiva também pode atravessar diferentes componentes curriculares. Teixeira et al. (2020) discutem a formação continuada de professores e o ensino de História em uma perspectiva inclusiva, demonstrando que a inclusão não deve ser tratada como conteúdo restrito à educação especial. O desafio consiste em incorporar princípios inclusivos ao planejamento curricular e às práticas de cada área, de modo que o estudante

tenha acesso efetivo ao conhecimento escolar e às experiências compartilhadas com o grupo.

No caso do TEA, a formação pode apoiar os professores na construção de rotinas compreensíveis, utilização de recursos visuais, organização de instruções, diversificação de formas de participação, mediação de interações e uso pedagógico de tecnologias. Santarosa e Conforto (2015) contribuem para esse debate ao enfatizarem possibilidades das tecnologias móveis na inclusão escolar e digital. O valor desses recursos aumenta quando o professor conhece suas possibilidades e limites e os integra a um planejamento pedagógico que considere objetivos de aprendizagem e autonomia.

Dessa forma, a formação continuada adquire maior potencial quando é sistemática, contextualizada, colaborativa e acompanhada pela gestão. Não basta oferecer eventos pontuais se o professor retorna a uma realidade institucional sem tempo para planejamento, sem diálogo com o AEE ou sem apoio para implementar mudanças. A literatura analisada permite compreender que a formação é condição importante, mas seus efeitos dependem da existência de uma estrutura escolar capaz de sustentar as práticas construídas coletivamente.

2.3. O Papel da Gestão Escolar no Apoio e no Acolhimento de Estudantes com TEA

A gestão escolar ocupa posição estratégica na construção de uma cultura inclusiva porque atua na organização do trabalho pedagógico, na mediação das relações e na definição de condições para que professores e estudantes recebam apoio. Vieira et al. (2024) discutem o papel da gestão na inclusão de crianças com deficiência

em escolas públicas municipais, destacando uma dimensão institucional que ultrapassa a atuação individual do professor. A inclusão torna-se mais consistente quando aparece no planejamento, nas decisões e nas rotinas da escola.

Moura e da Silva (2025) tratam especificamente do papel da gestão escolar na formação e no apoio aos professores para a inclusão de estudantes com TEA. Essa relação mostra que a formação continuada pode ser fortalecida quando a equipe gestora identifica necessidades, organiza momentos de estudo, incentiva troca entre profissionais e acompanha a aplicação das estratégias. O apoio da gestão também contribui para reduzir a sensação de isolamento que pode surgir quando o professor encontra dificuldades para responder às demandas de uma turma heterogênea.

Oliveira et al. (2026) destacam a relação entre escola e família e situam a gestão escolar na construção de uma cultura inclusiva para estudantes com TEA. O acolhimento das famílias depende de comunicação acessível, escuta e estabelecimento de vínculos de confiança. Informações compartilhadas pela família podem ampliar a compreensão sobre formas de comunicação, interesses, rotinas, sensibilidades e estratégias que favorecem o estudante, ao mesmo tempo em que a escola pode comunicar objetivos, avanços e dificuldades de maneira responsável.

A articulação precisa alcançar também serviços de saúde e outras redes de apoio, sem transferir para esses serviços a responsabilidade pedagógica da escola. Cruz et al. (2025) discutem o papel do gestor na articulação entre família, escola e serviços de saúde no atendimento de estudantes com TEA. Essa perspectiva permite compreender a gestão como mediadora de fluxos de comunicação

e cooperação, contribuindo para que informações relevantes sejam consideradas na organização dos apoios sem reduzir o estudante ao diagnóstico clínico.

O acolhimento do estudante envolve a criação de um ambiente em que diferenças não sejam tratadas como motivo de afastamento ou baixa expectativa. Isso requer orientação às equipes, prevenção de práticas discriminatórias, acompanhamento das interações e disponibilidade para rever procedimentos institucionais. Barbosa (2018) reforça a relevância dos profissionais da educação nesse processo, pois são eles que transformam princípios inclusivos em experiências concretas de participação, pertencimento e aprendizagem.

A gestão pode ainda favorecer a integração entre sala comum e AEE, garantindo que o atendimento especializado não seja compreendido como espaço separado do currículo escolar. Campos e Caron (2016) enfatizam a formação permanente dos profissionais do AEE para práticas inclusivas, enquanto Medeiros (2023) também destaca a formação continuada nesse contexto. Para a gestão, o desafio é criar tempo e condições para planejamento articulado, circulação de informações pedagógicas e definição conjunta de estratégias.

Outro aspecto relevante consiste em assegurar que as ações inclusivas sejam acompanhadas e avaliadas. Uma gestão participativa pode organizar reuniões pedagógicas, registrar estratégias utilizadas, analisar avanços e dificuldades e promover ajustes no planejamento. Oliveira et al. (2026) e Moura e da Silva (2025) permitem pensar a inclusão como processo institucional que

precisa de continuidade, e não como resposta emergencial elaborada apenas quando surge uma dificuldade específica.

Nesse sentido, o papel da gestão escolar articula formação, apoio, acolhimento, acompanhamento e construção de redes. Quando essas dimensões funcionam de maneira integrada, o professor encontra melhores condições para desenvolver práticas inclusivas e a família tende a reconhecer a escola como espaço de diálogo. Para o estudante com TEA, essa organização pode representar maior previsibilidade, coerência nas intervenções e ampliação das oportunidades de participar da vida escolar.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter descritivo, tendo como finalidade analisar as relações entre formação continuada de professores, inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e atuação da gestão escolar no apoio e no acolhimento. A opção pela pesquisa bibliográfica permitiu reunir diferentes contribuições teóricas e estudos relacionados à temática, organizando-os de modo a responder ao problema e aos objetivos propostos.

O corpus teórico foi constituído pelas referências previamente definidas para o estudo, abrangendo artigos científicos, trabalhos acadêmicos e produções voltadas ao TEA, à educação inclusiva, à formação de professores, às tecnologias para inclusão, ao AEE e à gestão escolar. Foram considerados estudos publicados entre 2015 e 2026, o que possibilitou reunir produções de diferentes momentos

do debate e observar a continuidade de determinados desafios no campo da inclusão escolar.

Para a organização da análise, os estudos foram inicialmente agrupados segundo a temática predominante. O primeiro grupo reuniu pesquisas diretamente relacionadas à inclusão escolar de estudantes com TEA, incluindo Barbosa (2018), Cabral e Marin (2017), Lopes e Telaska (2022), Santarosa e Conforto (2015), Aguilar e Rauli (2020) e Dias, Santos e de Abreu (2021). Esses trabalhos forneceram base para a discussão das barreiras, das condições de participação e das possibilidades de apoio pedagógico.

O segundo grupo concentrou estudos sobre formação continuada e práticas pedagógicas inclusivas, reunindo Campos e Caron (2016), Leite et al. (2025), Reis e Coutinho (2025), Santos et al. (2025), Medeiros (2023) e Teixeira et al. (2020). A leitura desse conjunto foi orientada pela busca de elementos relacionados à preparação docente, ao desenvolvimento profissional, à reflexão sobre a prática e à necessidade de processos formativos permanentes e contextualizados.

O terceiro grupo reuniu estudos que abordam diretamente a gestão escolar e sua atuação no processo de inclusão, especialmente Oliveira et al. (2026), Moura e da Silva (2025), Cruz et al. (2025) e Vieira et al. (2024). A análise dessas produções buscou identificar responsabilidades da gestão relacionadas ao apoio aos professores, acolhimento dos estudantes e familiares, promoção de uma cultura inclusiva e articulação entre escola e serviços de apoio.

A análise ocorreu de forma interpretativa e temática. Após leitura e organização das contribuições, foram estabelecidos três eixos

analíticos correspondentes aos objetivos específicos: desafios enfrentados pelos professores na inclusão de estudantes com TEA; contribuições da formação continuada para o desenvolvimento de práticas inclusivas; e atuação da gestão escolar na criação de condições de apoio, acolhimento e articulação. Procurou-se identificar convergências entre as produções e compreender como cada eixo se relacionava aos demais.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, não houve participação direta de seres humanos, aplicação de entrevistas, questionários ou observações em instituições escolares. As informações utilizadas decorreram das produções acadêmicas selecionadas e foram apresentadas com indicação das respectivas autorias. O percurso metodológico permitiu construir uma síntese qualitativa do tema e discutir possibilidades institucionais para fortalecer a inclusão de estudantes com TEA.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica evidenciou, em primeiro lugar, que os desafios da inclusão de estudantes com TEA não podem ser explicados apenas pelas características individuais do transtorno. A organização da escola, a preparação dos profissionais, a disponibilidade de apoios e a qualidade das relações interferem diretamente nas oportunidades de participação. Barbosa (2018) direciona atenção aos profissionais de educação, enquanto Cabral e Marin (2017) e Lopes e Telaska (2022) sistematizam discussões sobre inclusão escolar de crianças com TEA. Em conjunto, essas produções reforçam que a efetividade da inclusão depende da capacidade institucional de responder à diversidade.

Outro resultado importante foi a identificação de que as práticas pedagógicas precisam ser flexíveis e apoiadas em observação contínua. A heterogeneidade do espectro torna inadequada a adoção de modelos únicos de intervenção. Estratégias visuais, organização de rotinas, diversificação de formas de comunicação e participação, adaptação de atividades e uso intencional de tecnologias podem contribuir quando vinculados aos objetivos de aprendizagem. Santarosa e Conforto (2015) destacam o potencial das tecnologias móveis para inclusão escolar e digital, mostrando que recursos tecnológicos podem ampliar possibilidades desde que façam parte de uma proposta pedagógica mediada pelo professor.

Os estudos também mostraram que situações de ruptura ou fragilidade dos apoios tendem a intensificar processos de exclusão. Dias, Santos e de Abreu (2021), ao analisarem contextos de inclusão e exclusão de crianças com TEA durante a pandemia, ajudam a compreender como mudanças abruptas nas formas de escolarização podem afetar a continuidade das experiências educativas. Esse resultado amplia a compreensão de inclusão como processo que exige estabilidade de vínculos, comunicação e planejamento capaz de se adaptar às mudanças sem abandonar as necessidades específicas dos estudantes.

A literatura sobre formação docente indicou que a formação continuada precisa estar relacionada às demandas concretas encontradas na escola. Campos e Caron (2016) e Medeiros (2023) associam processos formativos a práticas pedagógicas inclusivas no âmbito do AEE. Leite et al. (2025), Reis e Coutinho (2025) e Santos et al. (2025) ampliam essa discussão ao abordarem a formação de professores como condição relevante para a efetivação da educação inclusiva. O conjunto dessas contribuições sugere que formações

pontuais, desvinculadas do acompanhamento da prática, apresentam menor potencial de transformação do cotidiano escolar.

Os resultados indicaram ainda que a formação ganha maior significado quando assume caráter colaborativo. O estudo de casos, a troca entre professores, o planejamento conjunto e a análise das estratégias utilizadas permitem transformar dificuldades em objetos de aprendizagem profissional. Teixeira et al. (2020), ao discutirem o ensino de História numa perspectiva inclusiva, demonstram que os princípios da inclusão precisam alcançar os componentes curriculares e não permanecer restritos ao campo da educação especial. Dessa forma, a formação continuada deve envolver tanto conhecimentos específicos quanto reflexão sobre currículo e didática.

No eixo da gestão escolar, observou-se que a equipe gestora exerce influência direta sobre as condições que permitem ou dificultam a implementação das práticas construídas nos processos formativos. Moura e da Silva (2025) destacam o papel da gestão na formação e no apoio aos professores para inclusão de estudantes com TEA, e Vieira et al. (2024) discutem a gestão no contexto mais amplo da inclusão de crianças com deficiência. Os estudos permitem afirmar que uma gestão que organiza tempo para planejamento, promove diálogo e acompanha as necessidades pedagógicas contribui para que a inclusão seja assumida como responsabilidade coletiva.

A relação entre escola e família apareceu como dimensão central do acolhimento. Oliveira et al. (2026) situam a gestão escolar na construção de uma cultura inclusiva entre escola e família, enquanto Cruz et al. (2025) ampliam essa articulação para os serviços de saúde. Essa integração é especialmente relevante no atendimento a

estudantes com TEA porque diferentes contextos podem oferecer informações complementares sobre comunicação, comportamento, interesses e necessidades de apoio. Entretanto, a articulação intersetorial não deve significar submissão do trabalho pedagógico ao campo clínico; cabe à escola preservar sua responsabilidade educativa e utilizar as informações externas como apoio ao planejamento.

A análise também evidenciou a necessidade de compreender inclusão como trajetória. Aguilar e Rauli (2020), ao abordarem a invisibilidade de pessoas com TEA no ensino superior, mostram que barreiras podem persistir ou assumir novas formas em etapas posteriores da escolarização. Esse dado reforça a importância de construir, desde a Educação Básica, experiências que desenvolvam participação, autonomia, comunicação e acesso ao conhecimento, contribuindo para trajetórias educacionais mais contínuas.

De forma integrada, os resultados permitem sustentar que formação continuada e gestão escolar são dimensões mutuamente dependentes. A formação oferece conhecimentos e favorece a reflexão profissional; a gestão cria ou restringe condições para que esses conhecimentos se transformem em práticas. Quando a escola organiza ações permanentes de estudo, planejamento colaborativo, acompanhamento, diálogo com famílias e articulação com redes de apoio, amplia-se a possibilidade de acolher as singularidades do estudante com TEA sem reduzir suas experiências escolares ao diagnóstico.

Quadro 1. Síntese dos principais resultados identificados na literatura

Eixo analisado	Síntese das evidências	Autores relacionados
Inclusão de estudantes com TEA	A inclusão requer participação, aprendizagem, flexibilidade pedagógica e eliminação de barreiras, não apenas matrícula em classe comum.	Barbosa (2018); Cabral e Marin (2017); Lopes e Telaska (2022)
Tecnologias e recursos de apoio	Recursos tecnológicos podem ampliar comunicação e participação quando articulados a objetivos pedagógicos e mediação docente.	Santarosa e Conforto (2015)
Continuidade dos apoios	Rupturas nas rotinas e nos apoios podem ampliar situações de exclusão e dificultar a participação escolar.	Dias, Santos e de Abreu (2021)
Formação continuada	Processos formativos permanentes, contextualizados e colaborativos favorecem práticas pedagógicas inclusivas.	Campos e Caron (2016); Medeiros (2023); Leite et al. (2025); Reis e Coutinho (2025); Santos et al. (2025)
Currículo e práticas inclusivas	A inclusão deve atravessar os componentes curriculares e integrar planejamento, didática e avaliação.	Teixeira et al. (2020)
Gestão escolar	A gestão pode criar condições para formação, planejamento colaborativo, apoio docente e acompanhamento das práticas.	Moura e da Silva (2025); Vieira et al. (2024)
Família e rede de apoio	O acolhimento é fortalecido por comunicação com famílias e articulação	Oliveira et al. (2026); Cruz et al. (2025)

	responsável com serviços de apoio.	
Trajetória educacional	As barreiras à inclusão podem permanecer em etapas posteriores, exigindo continuidade das políticas e dos apoios.	Aguilar e Rauli (2020)

Fonte: Elaborado pelo autor com base nos estudos analisados (2026).

A síntese apresentada no Quadro 1 evidencia que os resultados não se organizam em fatores independentes. A formação continuada precisa dialogar com os desafios concretos da inclusão, enquanto a gestão deve transformar o conhecimento produzido nos processos formativos em condições de trabalho, planejamento e acompanhamento. Ao mesmo tempo, família, AEE e serviços de apoio integram uma rede que pode favorecer a continuidade das ações. Essa perspectiva evita atribuir ao professor, isoladamente, a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso da inclusão e reconhece o caráter coletivo do trabalho educativo.

5. CONCLUSÃO

A pesquisa permitiu compreender que a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista depende da articulação entre formação docente, práticas pedagógicas e organização institucional. A literatura analisada demonstrou que dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar não podem ser explicadas apenas pelas características do estudante, pois também estão relacionadas à existência de barreiras pedagógicas, à preparação dos profissionais, à continuidade dos apoios e à forma como a escola organiza suas relações e decisões.

O objetivo geral foi atendido ao evidenciar que a formação continuada de professores pode contribuir de modo significativo para a inclusão quando está vinculada às necessidades concretas da prática e recebe sustentação da gestão escolar. A formação favorece ampliação de conhecimentos, reflexão sobre estratégias, planejamento flexível e construção de respostas pedagógicas mais coerentes com a diversidade dos estudantes. Entretanto, seus efeitos tornam-se limitados quando não existem tempo, acompanhamento, cooperação profissional e condições institucionais para implementar mudanças.

Os objetivos específicos também foram contemplados. Foram identificados desafios relacionados à diversidade de necessidades apresentadas pelos estudantes com TEA, à necessidade de flexibilização das práticas, à continuidade dos apoios e à preparação dos professores. Verificou-se que a formação continuada pode favorecer práticas inclusivas ao promover reflexão, planejamento colaborativo e ampliação dos recursos pedagógicos. Também se constatou que a gestão escolar possui papel central no apoio aos professores, no acolhimento das famílias, na articulação com o AEE e outros serviços e na construção de uma cultura institucional comprometida com a inclusão.

Conclui-se, portanto, que a inclusão efetiva de estudantes com TEA não deve depender de iniciativas individuais ou eventuais. É necessário que a escola desenvolva processos permanentes de formação, planejamento, acompanhamento e avaliação, articulando professores, gestão, famílias e redes de apoio. O acolhimento precisa estar presente tanto nas relações com os estudantes quanto no suporte oferecido aos profissionais responsáveis pela prática pedagógica, reconhecendo que professores apoiados

institucionalmente encontram melhores condições para desenvolver respostas inclusivas.

Como possibilidade para pesquisas futuras, recomenda-se a realização de estudos de campo com professores, gestores, profissionais do AEE e familiares, buscando compreender como as ações de formação continuada são implementadas em diferentes redes de ensino e quais efeitos produzem nas práticas cotidianas. Também se mostra relevante investigar estratégias de acompanhamento da gestão escolar capazes de avaliar a participação e a aprendizagem de estudantes com TEA ao longo do tempo, contribuindo para consolidar políticas e práticas inclusivas baseadas nas necessidades reais das comunidades escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUILAR, C. P. C.; RAULI, P. F. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. *Revista Educação Especial*, v. 36, p. 1-26, 2020.

BARBOSA, M. O. O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. *Revista Educação Especial*, v. 31, n. 61, p. 299-310, 2018.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. *Educação em Revista*, v. 33, e142079, 2017.

CAMPOS, Eri Cristina dos Anjos; CARON, Lurdes. Formação continuada e permanente de professores do Atendimento Educacional Especializado para práticas pedagógicas inclusivas. São José, SC: ICEP, 2016.

CRUZ, Michel Alves et al. O papel do gestor escolar na articulação entre família, escola e serviços de saúde no atendimento de estudantes com TEA. Aurum Editora (e-books), p. 531-542, 2025.

DIAS, A. A.; SANTOS, I.; DE ABREU, A. R. P. Crianças com transtorno do espectro autista em tempos de pandemia: contextos de inclusão/exclusão na educação infantil. Zero-a-Seis, v. 23, n. 2, p. 101-124, 2021.

LEITE, Isabela Ribeiro Alves et al. Formação continuada de professores como ferramenta para a efetivação da educação inclusiva. Interference: A Journal of Audio Culture, v. 11, n. 2, p. 6122-6134, 2025.

LOPES, D. A.; TELASKA, T. D. S. Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: revisão sistemática da literatura. Revista Psicopedagogia, v. 39, n. 120, p. 425-434, 2022.

MEDEIROS, Sônia Azevedo de. Formação continuada com professores do atendimento educacional especializado para práticas pedagógicas inclusivas no contexto da deficiência intelectual. 2023.

MOURA, Maria Antônia Barreiros; DA SILVA, Rozineide Iraci Pereira. O papel da gestão escolar na formação e apoio aos professores para inclusão de estudantes com TEA. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 11, p. 1370-1383, 2025.

OLIVEIRA, Irinaldo Carlos et al. Entre a escola e a família: o papel da gestão escolar na construção de uma cultura inclusiva para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Revista Tópicos, v. 4, n. 33, p. 1-30, 2026.

REIS, Marcos Ribeiro; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Formação de professores para a educação inclusiva: desafios e perspectivas. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 1, p. 2386-2405, 2025.

SANTAROSA, L. M. C.; CONFORTO, D. Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 21, n. 4, p. 349-366, 2015.

SANTOS, Queila Pereira et al. A importância da formação de professores para promover práticas pedagógicas inclusivas em diferentes espaços educacionais. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação, v. 11, n. 1, p. 788-803, 2025.

TEIXEIRA, Moisés Pires et al. Formação continuada de professores: o ensino de História numa perspectiva inclusiva. 2020.

VIEIRA, Terezinha Raquel Ribeiro et al. O papel da gestão escolar na inclusão de crianças com deficiência em escolas públicas municipais de Conceição–PB. 2024.

¹ Mestre em ciência da educação pela UAA - Doutoranda em ciência da educação UAA

² Mestrado em educação intercultural e pedagoga, especialista em Neuropsicopedagogia

³ Mestra em Tecnologias Emergentes na Educação. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestranda (PPGEnsino) - UNIVATES. E-mail: [acesse o artigo original](#)
[para visualizar o e-mail](#)