

**GESTÃO ESCOLAR E
FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORES:
ESTRATÉGIAS DE APOIO À
INCLUSÃO E AO
ACOLHIMENTO DE
ESTUDANTES COM
TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA**

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

Ciências Humanas • 26/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/790227741](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/790227741)

Paula Aparecida dos Santos Andrade¹

Simone Mariano Boechat²

Eloiza Silva Cândido³

Jário Hungria de Oliveira⁴

RESUMO

Este estudo aborda a relação entre gestão escolar, formação continuada de professores e desenvolvimento de estratégias de apoio à inclusão e ao acolhimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo geral foi analisar de que maneira a gestão escolar pode promover e fortalecer a formação continuada de professores, contribuindo para práticas pedagógicas inclusivas e para a construção de ambientes escolares acolhedores. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, com abordagem qualitativa e caráter descritivo, tomando como base produções publicadas entre 2022 e 2026 sobre gestão escolar, liderança inclusiva, Atendimento Educacional Especializado, formação docente, autoeficácia e práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com TEA. Os estudos analisados indicam que a inclusão demanda atuação articulada da gestão, dos professores, do Atendimento Educacional Especializado, das famílias e dos demais profissionais da escola. Também evidenciam que a formação continuada precisa estar vinculada às situações concretas do cotidiano, favorecendo planejamento colaborativo, adaptação pedagógica, comunicação, acolhimento e acompanhamento sistemático dos estudantes. Concluiu-se que a gestão escolar exerce papel estratégico ao institucionalizar processos formativos, organizar espaços de colaboração, apoiar os professores e articular recursos e serviços, contribuindo para que a inclusão não se limite à matrícula, mas se traduza em participação, aprendizagem, pertencimento e respeito às diferenças.

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

ABSTRACT

This study addresses the relationship between school management,

continuing teacher education and the development of support strategies for the inclusion and welcoming of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The general objective was to analyze how school management can promote and strengthen continuing teacher education, contributing to inclusive pedagogical practices and welcoming school environments. The study was conducted through a bibliographic review, using a qualitative and descriptive approach, based on publications from 2022 to 2026 on school management, inclusive leadership, Specialized Educational Assistance, teacher education, self-efficacy and pedagogical practices for students with ASD. The analyzed studies indicate that inclusion requires coordinated action among school management, teachers, specialized educational services, families and other school professionals. They also show that continuing education should be connected to concrete everyday school situations, fostering collaborative planning, pedagogical adaptation, communication, welcoming and systematic monitoring of students. It was concluded that school management plays a strategic role by institutionalizing professional development processes, organizing collaborative spaces, supporting teachers and coordinating resources and services, helping ensure that inclusion goes beyond enrollment and becomes participation, learning, belonging and respect for differences.

Keywords: School management; Continuing education; Inclusive education; Autism Spectrum Disorder.

1. INTRODUÇÃO

A educação inclusiva pressupõe a organização de sistemas escolares capazes de reconhecer a diversidade dos estudantes e de garantir condições efetivas de acesso, permanência, participação e

aprendizagem. Nesse cenário, a presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) amplia a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis, relações acolhedoras e atuação institucional articulada. A inclusão não pode ser compreendida apenas como inserção física do estudante na turma regular, pois exige condições pedagógicas, comunicacionais, relacionais e organizacionais que favoreçam sua participação no cotidiano escolar. Teles et al. (2026) situam a inclusão de estudantes com TEA entre os desafios das práticas pedagógicas e das políticas públicas, evidenciando que a concretização do direito à educação depende da articulação entre diretrizes inclusivas e condições reais de atendimento nas instituições.

A gestão escolar ocupa posição central na organização dessas condições porque participa do planejamento institucional, da coordenação pedagógica, da distribuição de responsabilidades, do acompanhamento das práticas e da articulação entre escola, família e serviços de apoio. Arruda et al. (2025) discutem os desafios da inclusão na escola pública a partir da gestão escolar, destacando a necessidade de ações que ultrapassem procedimentos administrativos e alcancem a construção de respostas institucionais às demandas da diversidade. De modo convergente, Almeida e Silva (2024) enfatizam o papel do gestor escolar na educação inclusiva, indicando que liderança, planejamento, acompanhamento e mobilização da comunidade escolar constituem dimensões essenciais para transformar princípios inclusivos em práticas cotidianas.

A atuação da gestão torna-se ainda mais relevante quando se considera que muitos professores relatam insegurança diante das demandas específicas relacionadas ao TEA. As dificuldades podem

envolver planejamento de atividades, mediação da comunicação, organização de rotinas, manejo de comportamentos, avaliação da aprendizagem, participação nas atividades coletivas e articulação com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Nascimento (2025), ao revisar desafios e possibilidades da inclusão de estudantes com TEA, aponta a necessidade de ampliar conhecimentos e condições de trabalho dos docentes. Essa realidade reforça a importância da formação continuada como processo permanente, ligado às situações concretas vivenciadas na escola e às necessidades formativas identificadas pelos próprios profissionais.

A formação continuada não se reduz à oferta esporádica de palestras ou cursos desvinculados da realidade escolar. Para produzir efeitos sobre a prática, precisa favorecer estudo, reflexão, planejamento, experimentação, acompanhamento e troca de experiências. Ramos et al. (2022) abordam a formação continuada na perspectiva da inclusão de estudantes com TEA, evidenciando a relevância de processos formativos que auxiliem o professor a compreender características, necessidades e potencialidades dos estudantes e a construir respostas pedagógicas mais adequadas. Nazato e laochite (2024) relacionam a formação de professores para inclusão de estudantes com TEA à autoeficácia docente, dimensão importante para compreender como conhecimentos, experiências e apoio institucional podem influenciar a confiança do professor em sua capacidade de ensinar em contextos inclusivos.

A escolha do tema justifica-se pela necessidade de compreender a formação continuada como responsabilidade compartilhada e como parte do projeto de gestão da escola. A construção de uma cultura inclusiva depende de decisões institucionais que garantam tempo para estudo, planejamento colaborativo, análise das

necessidades dos estudantes e diálogo entre os diferentes profissionais. Carvalho e Lino (2023), ao discutirem a gestão escolar na educação inclusiva a partir da produção acadêmica e de uma realidade escolar, reforçam que a implementação da inclusão envolve tensões entre políticas, recursos disponíveis e práticas efetivamente desenvolvidas. Assim, analisar o papel da gestão permite compreender como essas tensões podem ser enfrentadas de forma coletiva e contextualizada.

O objetivo geral desta pesquisa foi analisar de que maneira a gestão escolar pode promover e fortalecer a formação continuada de professores, desenvolvendo estratégias de apoio à inclusão e ao acolhimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar. Como objetivos específicos, buscou-se identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores no processo de inclusão e acolhimento desses estudantes; compreender as ações desenvolvidas pela gestão escolar para apoiar a formação continuada dos docentes em relação às práticas pedagógicas inclusivas; e propor estratégias de formação e apoio institucional capazes de contribuir para o aprimoramento do trabalho docente, favorecendo inclusão, acolhimento, participação e aprendizagem.

A investigação foi orientada pelo seguinte problema de pesquisa: de que maneira a gestão escolar, por meio da formação continuada de professores, pode contribuir para o desenvolvimento de estratégias de inclusão e acolhimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar? A questão parte do entendimento de que práticas inclusivas consistentes dependem não apenas da iniciativa individual do professor, mas também de condições institucionais que sustentem o planejamento, a formação, o acompanhamento e a cooperação profissional.

Quanto aos procedimentos metodológicos, o estudo foi desenvolvido como pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa e caráter descritivo. Foram analisadas produções acadêmicas relacionadas à gestão escolar, liderança inclusiva, formação continuada, AEE, práticas pedagógicas, acessibilidade, autoeficácia docente e inclusão de estudantes com TEA. A organização da revisão foi estruturada em três eixos: gestão escolar e educação inclusiva; formação continuada de professores para a inclusão de estudantes com TEA; e estratégias pedagógicas de inclusão e acolhimento.

2. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura apresenta os fundamentos teóricos que sustentam a discussão sobre gestão escolar, formação continuada e inclusão de estudantes com TEA. A análise considera que os desafios da inclusão se manifestam simultaneamente no plano institucional e no plano pedagógico. Dessa forma, a responsabilidade não pode ser atribuída isoladamente ao professor, pois a efetivação do direito à educação requer liderança, recursos, formação, acompanhamento, planejamento e articulação entre os diferentes profissionais.

2.1. Gestão Escolar e Educação Inclusiva: Princípios, Responsabilidades e Desafios

A gestão escolar inclusiva exige uma concepção de liderança orientada pela participação, pela equidade e pela capacidade de transformar diretrizes gerais em práticas institucionais. Gonçalves (2023) discute as lideranças na educação inclusiva como campo de desafios e oportunidades, indicando que a atuação dos líderes educacionais influencia a criação de culturas organizacionais abertas

à diversidade. Nesse sentido, a liderança inclusiva envolve não apenas tomada de decisões, mas construção de consensos, apoio às equipes, identificação de barreiras e mobilização de recursos para responder às necessidades dos estudantes.

Arruda et al. (2025) situam a gestão escolar diante de desafios concretos da inclusão na escola pública, contexto em que limitações de recursos, formação insuficiente e heterogeneidade das demandas podem dificultar a implementação de respostas adequadas. A gestão precisa, portanto, organizar prioridades, fortalecer a comunicação e promover ações integradas. Quando a inclusão é tratada apenas como responsabilidade do professor regente ou do profissional do AEE, corre-se o risco de fragmentar o atendimento e reduzir a participação dos demais membros da comunidade escolar.

Almeida e Silva (2024) destacam o papel do gestor na construção de uma educação inclusiva, enfatizando que a atuação da equipe gestora pode favorecer ambientes mais democráticos e sensíveis às diferenças. O gestor exerce função relevante ao organizar o projeto político-pedagógico, acompanhar as práticas, estimular a participação das famílias e promover diálogo entre professores, especialistas e demais trabalhadores da escola. Essas ações ajudam a inserir a inclusão no planejamento institucional, evitando que ela seja tratada como resposta improvisada a situações individuais.

Carvalho e Lino (2023) aproximam a produção acadêmica sobre gestão escolar inclusiva de uma realidade concreta, evidenciando que existe distância possível entre os princípios defendidos nas políticas e sua materialização cotidiana. Essa distância pode decorrer de barreiras estruturais, falta de profissionais, ausência de formação,

comunicação insuficiente ou entendimento restrito sobre inclusão. Para a gestão, isso significa reconhecer que a implementação das políticas depende de mediações internas e de acompanhamento contínuo.

Moura (2025) analisa desafios e perspectivas da gestão escolar para uma educação de qualidade, discussão que contribui para compreender a inclusão como dimensão da qualidade educacional. Uma escola que se propõe inclusiva precisa considerar resultados acadêmicos, participação, convivência, bem-estar e desenvolvimento dos estudantes. A gestão deve articular objetivos pedagógicos e condições institucionais, assegurando que o direito à aprendizagem seja perseguido sem ignorar ritmos, formas de comunicação e necessidades diferenciadas.

Pinto et al. (2024) discutem a integração da gestão escolar nas diferentes modalidades de ensino, apontando desafios e estratégias para uma educação inclusiva e de qualidade. Essa integração evidencia que práticas de gestão não podem ser uniformes ou descontextualizadas. A organização do atendimento deve considerar características das etapas e modalidades, necessidades dos estudantes e recursos existentes. Para estudantes com TEA, esse princípio implica evitar respostas padronizadas e buscar estratégias individualizadas dentro de uma estrutura institucional colaborativa.

Gomes (2026) aborda estratégias pedagógicas para a efetivação do Atendimento Educacional Especializado, ressaltando a relação entre gestão escolar e organização do suporte especializado. O AEE não deve funcionar como serviço paralelo, desvinculado do currículo e das práticas da sala regular. Cabe à gestão favorecer fluxos de comunicação, horários de planejamento conjunto e

acompanhamento das ações para que o atendimento especializado amplie a participação do estudante no cotidiano da escola.

Yaegashi et al. (2022), ao analisarem o AEE no contexto da Educação Infantil e a inclusão de alunos com TEA, mostram a relevância do atendimento especializado desde as etapas iniciais da escolarização. A articulação entre professor regente, profissional do AEE, gestão e família torna-se fundamental para compreender as necessidades da criança e planejar estratégias coerentes. Embora cada etapa possua especificidades, o princípio de colaboração permanece.

A construção de uma cultura inclusiva depende ainda da capacidade de acolher diferenças sem reduzir os estudantes aos diagnósticos. A gestão pode promover momentos de sensibilização, estudo e discussão ética sobre inclusão, combatendo expectativas baixas e práticas segregadoras. O foco institucional precisa deslocar-se de uma lógica baseada apenas nas limitações para uma perspectiva que identifique barreiras e potencialidades, observando quais ajustes são necessários no ambiente, na comunicação, nos materiais e nas formas de participação.

Assim, a responsabilidade da gestão na educação inclusiva abrange liderança, planejamento, acompanhamento, articulação de serviços, garantia de espaços formativos e fortalecimento das relações com as famílias. A inclusão de estudantes com TEA exige continuidade dessas ações e capacidade de responder às mudanças que ocorrem ao longo da trajetória escolar. A atuação gestora torna-se mais efetiva quando transforma a inclusão em compromisso coletivo, presente nas decisões pedagógicas e na organização cotidiana da escola.

2.2. Formação Continuada de Professores para a Inclusão de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista

A formação continuada constitui um dos principais meios de apoio ao professor diante da complexidade das demandas inclusivas. Ramos et al. (2022) discutem especificamente a formação continuada de professores na perspectiva da inclusão de estudantes com TEA, reforçando que o desenvolvimento profissional precisa ampliar conhecimentos e favorecer revisão das práticas. A formação torna-se mais significativa quando responde às necessidades percebidas pelos docentes e cria oportunidades para relacionar fundamentos teóricos às situações vivenciadas em sala de aula.

A aprendizagem profissional dos professores não ocorre somente em cursos externos. Reuniões pedagógicas, estudo de casos, observações, planejamento conjunto, análise de registros e troca de experiências também podem constituir espaços formativos. A gestão escolar pode organizar esses momentos e garantir que a formação faça parte da rotina institucional. Essa perspectiva favorece continuidade e permite que o conhecimento produzido coletivamente seja retomado, avaliado e ajustado conforme as respostas dos estudantes.

Nazato e Iachite (2024) relacionam autoeficácia docente e formação de professores para a inclusão de estudantes com TEA. A percepção de autoeficácia diz respeito à crença do professor em sua capacidade de organizar e executar ações necessárias para alcançar determinados objetivos pedagógicos. Em contextos inclusivos, formação, experiência, apoio e feedback podem fortalecer essa percepção, enquanto isolamento profissional e ausência de suporte podem aumentar insegurança.

Nascimento (2025) reúne desafios e possibilidades docentes relacionadas à inclusão de estudantes com TEA, apontando a necessidade de compreender que não existe uma única forma de atuação aplicável a todos. O espectro autista envolve grande diversidade de características, perfis de comunicação, interesses, sensibilidades e formas de aprendizagem. Por isso, a formação continuada precisa evitar receitas rígidas e desenvolver capacidade de observação, planejamento e adaptação pedagógica.

Lopes et al. (2026) analisam práticas pedagógicas na inclusão de estudantes com TEA a partir de narrativas docentes na escola pública. As experiências dos professores constituem fonte relevante para identificar dificuldades, estratégias construídas no cotidiano e necessidades de apoio. Quando a gestão incorpora essas narrativas aos processos formativos, pode planejar ações mais aderentes à realidade e valorizar saberes produzidos pelos profissionais.

A formação precisa contemplar conhecimentos sobre planejamento inclusivo, comunicação, organização de rotinas, adaptação de materiais e avaliação. Também é necessário abordar aspectos relacionais, como acolhimento do estudante e da família, construção de vínculos e prevenção de situações de exclusão. Teles et al. (2026) aproximam práticas pedagógicas e desafios das políticas públicas, demonstrando que a formação docente deve dialogar com direitos educacionais e responsabilidades institucionais.

A formação continuada também pode promover maior integração entre ensino comum e AEE. Yaegashi et al. (2022) evidenciam a importância do atendimento especializado na inclusão de estudantes com TEA, o que reforça a necessidade de que professores conheçam objetivos, recursos e possibilidades desse

serviço. A gestão pode favorecer encontros entre profissionais, definição conjunta de prioridades e compartilhamento de informações pedagógicas relevantes.

É igualmente importante que a formação seja acompanhada de condições de implementação. Oferecer conhecimentos sem garantir tempo, materiais, apoio ou possibilidade de planejamento pode limitar o impacto sobre a prática. Carvalho e Lino (2023) mostram que a realidade escolar apresenta condicionantes que precisam ser considerados na análise da gestão inclusiva. Assim, o processo formativo deve ser articulado a decisões organizacionais que permitam ao professor aplicar, observar e revisar as estratégias discutidas.

Túlio et al. (2024), ao tratarem de acessibilidade e inclusão de estudantes com TEA no ensino superior, demonstram que barreiras à participação não se encerram na Educação Básica. Embora o contexto universitário possua características próprias, a discussão reforça a importância de construir autonomia, acessibilidade e condições de continuidade escolar ao longo da trajetória dos estudantes.

Também no campo da educação profissional, Costa et al. (2025) analisam a inclusão de estudantes com TEA e sua formação para o mundo do trabalho. Essa perspectiva amplia a compreensão da formação docente, pois mostra que práticas inclusivas precisam considerar projetos de vida, autonomia e participação social. A escola deve evitar limitar expectativas e criar oportunidades para que os estudantes desenvolvam competências acadêmicas, sociais e profissionais de acordo com suas potencialidades.

Portanto, a formação continuada precisa ser entendida como processo institucional permanente. A gestão escolar tem a possibilidade de mapear necessidades, planejar trilhas formativas, articular especialistas, acompanhar a aplicação das estratégias e avaliar coletivamente os efeitos percebidos. Quando os professores encontram espaços seguros para expor dúvidas e discutir dificuldades, a formação deixa de assumir caráter prescritivo e passa a constituir apoio efetivo à prática inclusiva.

2.3. Estratégias Pedagógicas de Inclusão e Acolhimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista

As estratégias pedagógicas destinadas aos estudantes com TEA devem partir do conhecimento do estudante concreto, de suas formas de comunicação, interesses, habilidades, necessidades de apoio e modos de participação. Lopes et al. (2026) evidenciam, a partir de narrativas docentes, que a prática inclusiva se constrói no cotidiano e exige observação, flexibilidade e revisão constante. Isso significa que uma estratégia eficaz para um estudante pode não produzir os mesmos resultados para outro.

O acolhimento constitui dimensão essencial desse processo. A entrada e permanência do estudante na escola envolvem construção de vínculos, previsibilidade, respeito e sensação de pertencimento. A gestão pode organizar protocolos de recepção que incluam diálogo com a família, levantamento de informações relevantes, apresentação gradual dos espaços e definição de profissionais de referência. Essas medidas não devem resultar em rotulação, mas em conhecimento inicial que permita planejar apoios.

A organização da rotina pode contribuir para maior previsibilidade e segurança. Recursos visuais, antecipação de mudanças, explicitação de etapas das atividades e comunicação objetiva podem ajudar diferentes estudantes. Teles et al. (2026) discutem práticas pedagógicas em interface com políticas inclusivas, o que reforça a importância de transformar direitos em estratégias concretas. A escola precisa garantir que adaptações sejam planejadas com intencionalidade pedagógica e vinculadas aos objetivos de aprendizagem.

O AEE representa recurso importante de apoio, especialmente quando integrado ao planejamento da sala comum. Gomes (2026) destaca estratégias para efetivação do atendimento especializado, enquanto Yaegashi et al. (2022) analisam sua contribuição na inclusão de estudantes com TEA. A articulação entre esses espaços pode envolver produção de materiais acessíveis, orientação sobre recursos, discussão de barreiras e acompanhamento de estratégias.

A flexibilização pedagógica deve preservar o vínculo do estudante com o currículo e com as experiências coletivas da turma. Ajustar tempo, formato de resposta, recursos, nível de mediação ou modo de apresentação de uma atividade não significa necessariamente reduzir expectativas. O desafio consiste em identificar quais barreiras impedem o estudante de demonstrar o que sabe e quais apoios permitem participação mais autônoma.

A avaliação da aprendizagem também precisa ser inclusiva. Os professores podem utilizar diferentes formas de registro e demonstração de conhecimentos, observando progressos acadêmicos, comunicacionais e participativos. Uma avaliação flexível pode combinar produções escritas, respostas orais, atividades

práticas, recursos visuais e observações sistemáticas. O foco deve permanecer nos objetivos educacionais, com adaptações no modo de acesso e expressão quando necessárias.

A comunicação com as famílias é outro componente fundamental. As famílias possuem conhecimentos importantes sobre características, preferências, formas de comunicação e experiências anteriores dos estudantes. Ao mesmo tempo, a escola deve preservar sua responsabilidade pedagógica e evitar transferir às famílias decisões que cabem aos profissionais. A gestão pode organizar canais de comunicação regulares e reuniões de acompanhamento.

A inclusão deve envolver também relações entre pares. Estratégias de cooperação, atividades em pequenos grupos e projetos coletivos podem ampliar oportunidades de interação, desde que respeitem as características e os limites de cada estudante. O objetivo não é forçar comportamentos sociais padronizados, mas criar condições para participação significativa. A escola precisa intervir diante de situações de isolamento, estigmatização ou bullying.

Túlio et al. (2024) abordam acessibilidade e inclusão no ensino superior, chamando atenção para a continuidade das barreiras ao longo da trajetória educacional. Essa discussão permite compreender que acolhimento não é ação restrita ao momento de matrícula, mas prática contínua que acompanha mudanças de etapa, professores, espaços e exigências acadêmicas. Preparar transições e planejar apoios pode reduzir rupturas e favorecer autonomia.

Costa et al. (2025) ampliam o debate ao relacionar inclusão de estudantes com TEA, educação profissional e mundo do trabalho. A escola, ao desenvolver estratégias inclusivas, contribui não apenas para o desempenho imediato, mas para construção de competências necessárias à vida social e profissional. Isso reforça a importância de altas expectativas realistas, oportunidades de escolha e experiências que valorizem potencialidades e interesses.

Veneza (2025) focaliza estratégias de AEE para a inclusão de estudantes com TEA, reforçando a necessidade de apoios estruturados e de articulação com o trabalho pedagógico. Entre as possibilidades institucionais estão definição de rotinas de acompanhamento, construção de registros compartilhados, seleção de recursos de acessibilidade e avaliação periódica das intervenções.

Em síntese, inclusão e acolhimento dependem de uma rede de ações: conhecimento do estudante, organização da rotina, acessibilidade, flexibilização pedagógica, avaliação diversificada, articulação com AEE, diálogo com famílias e promoção de relações respeitadas. Essas estratégias ganham consistência quando fazem parte de uma política interna de formação e acompanhamento. A gestão escolar atua como articuladora das condições para que o professor não enfrente sozinho os desafios da inclusão.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa foi desenvolvida por meio de uma abordagem bibliográfica, qualitativa e descritiva. A escolha desse percurso metodológico ocorreu em razão do objetivo de compreender, a partir da produção acadêmica disponível, como a gestão escolar pode fortalecer a formação continuada dos professores e apoiar

práticas de inclusão e acolhimento de estudantes com TEA. A pesquisa bibliográfica possibilitou reunir diferentes perspectivas sobre gestão, liderança inclusiva, AEE, formação docente e práticas pedagógicas, permitindo identificar convergências, desafios recorrentes e possibilidades de atuação institucional.

O corpus de análise foi constituído pelas dezesseis referências fornecidas para a elaboração deste estudo, publicadas predominantemente entre 2022 e 2026. Foram contemplados artigos científicos, produção em e-book e trabalhos acadêmicos voltados às áreas de gestão escolar, educação inclusiva, formação continuada, autoeficácia docente, acessibilidade, AEE e inclusão de estudantes com TEA. A delimitação temporal privilegiou produções recentes, de forma a aproximar a discussão dos desafios contemporâneos vivenciados pelas instituições educacionais.

Para organizar a leitura, foram utilizados descritores temáticos compatíveis com o problema de pesquisa, tais como “gestão escolar”, “educação inclusiva”, “formação continuada”, “Transtorno do Espectro Autista”, “Atendimento Educacional Especializado”, “práticas pedagógicas”, “acolhimento”, “acessibilidade” e “autoeficácia docente”. As referências foram examinadas conforme sua contribuição para compreender o papel da gestão, as necessidades formativas dos professores e as estratégias pedagógicas associadas à participação e aprendizagem dos estudantes.

Como critérios de inclusão, foram consideradas produções que apresentassem relação direta com pelo menos um dos três eixos centrais do estudo: gestão escolar e inclusão; formação docente para atuação com estudantes com TEA; e práticas ou estratégias de apoio

à inclusão. Também foram mantidos estudos realizados em diferentes níveis de ensino quando suas discussões contribuíam para compreender princípios de acessibilidade, continuidade da trajetória educacional e formação para autonomia.

A análise ocorreu de forma temática e interpretativa. Inicialmente, as referências foram agrupadas conforme os três tópicos do referencial teórico. Em seguida, foram identificadas ideias recorrentes relacionadas à liderança inclusiva, planejamento institucional, colaboração profissional, formação continuada, AEE, autoeficácia docente, acessibilidade e estratégias pedagógicas. O procedimento buscou compreender como esses elementos se relacionam entre si e de que maneira podem responder ao problema de pesquisa.

Por tratar-se de pesquisa bibliográfica, não houve participação direta de seres humanos, aplicação de questionários, entrevistas ou realização de intervenção em instituições escolares. As informações analisadas foram provenientes das produções acadêmicas selecionadas, preservando-se a autoria por meio de citações e referências. Os resultados apresentados correspondem, portanto, a uma síntese interpretativa da literatura examinada.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise bibliográfica permitiu identificar que a inclusão de estudantes com TEA depende de uma combinação de fatores institucionais e pedagógicos. Os estudos sobre gestão escolar convergem ao indicar que a organização da escola influencia diretamente as condições de atuação dos professores. Arruda et al. (2025) e Almeida e Silva (2024) destacam a importância da gestão na educação inclusiva, enquanto Gonçalves (2023) enfatiza a liderança

como elemento capaz de transformar desafios em oportunidades de participação e desenvolvimento institucional.

Um primeiro resultado refere-se à necessidade de superar a fragmentação de responsabilidades. Quando o estudante com TEA é percebido como responsabilidade exclusiva do professor regente, do profissional de apoio ou do AEE, a escola tende a produzir ações desconectadas. Gomes (2026) e Yaegashi et al. (2022) reforçam a importância do AEE e de sua articulação com os demais espaços de escolarização. A gestão pode reduzir a fragmentação ao criar rotinas de planejamento conjunto e definir fluxos de comunicação.

Outro resultado recorrente é a relação entre formação continuada e segurança profissional. Ramos et al. (2022) evidenciam a relevância da formação na perspectiva da inclusão de estudantes com TEA. Nazato e Iachite (2024) acrescentam a dimensão da autoeficácia docente, sugerindo que processos formativos e experiências apoiadas podem influenciar a confiança do professor para enfrentar situações desafiadoras. A formação, portanto, deve ampliar repertório pedagógico e oferecer apoio durante a aplicação das estratégias.

A literatura também aponta que as necessidades formativas são fortemente contextualizadas. Nascimento (2025) discute desafios e possibilidades docentes, enquanto Lopes et al. (2026) valorizam narrativas de professores da escola pública. Esses estudos mostram que dificuldades concretas, como participação nas atividades, adaptação de materiais, comunicação, avaliação e gestão da rotina, precisam ser consideradas no planejamento da formação.

Os estudos sobre gestão reforçam ainda a necessidade de liderança participativa. Carvalho e Lino (2023) demonstram que a inclusão escolar é atravessada por condições concretas e pela forma como a instituição organiza suas respostas. Moura (2025) discute gestão e qualidade da educação, enquanto Pinto et al. (2024) analisam a integração da gestão em diferentes modalidades. Em conjunto, essas produções permitem compreender que a qualidade inclusiva depende de decisões compartilhadas, acompanhamento e coerência entre projeto institucional e prática pedagógica.

Em relação às estratégias pedagógicas, observou-se que a individualização dos apoios não significa isolamento do estudante. Ao contrário, as adaptações devem favorecer participação nas experiências comuns da turma. Teles et al. (2026) discutem práticas pedagógicas e desafios das políticas públicas, indicando que a efetividade das normas inclusivas depende do modo como são concretizadas. A gestão pode apoiar os professores na definição de adaptações e na manutenção do vínculo com o currículo.

A acessibilidade aparece como dimensão transversal. Túlio et al. (2024) tratam da inclusão de estudantes com TEA no ensino superior, enquanto Costa et al. (2025) abordam educação profissional e formação para o mundo do trabalho. Mesmo em contextos diferentes da Educação Básica, essas produções demonstram que as barreiras podem permanecer ao longo da trajetória educacional. Assim, práticas inclusivas precisam desenvolver autonomia e preparar transições.

Veneza (2025) destaca estratégias do AEE para inclusão de estudantes com TEA. Essa contribuição se articula aos estudos de Gomes (2026) e Yaegashi et al. (2022), reforçando que o atendimento

especializado possui potencial quando integrado ao planejamento escolar. Os resultados da revisão indicam que a gestão pode institucionalizar essa integração por meio de cronogramas de encontros, registros compartilhados, definição de responsabilidades e avaliação periódica dos apoios.

A relação com as famílias também emergiu como elemento necessário. A construção de práticas inclusivas pressupõe comunicação entre escola e responsáveis, especialmente para conhecer formas de comunicação, interesses, necessidades e experiências dos estudantes. A gestão deve organizar essa comunicação de modo respeitoso, evitando tanto a exclusão das famílias quanto a transferência indevida da responsabilidade pedagógica.

Os resultados sugerem que acolhimento e aprendizagem não devem ser separados. Uma escola pode ser afetivamente receptiva e, ainda assim, manter baixas expectativas acadêmicas. Do mesmo modo, pode exigir desempenho sem oferecer segurança relacional e acessibilidade. A inclusão exige equilíbrio entre pertencimento, participação e desenvolvimento. Por isso, a formação continuada precisa discutir práticas de acolhimento juntamente com planejamento curricular, avaliação, comunicação e autonomia.

A análise permitiu ainda identificar que a gestão necessita acompanhar os efeitos das formações. Não basta registrar a realização de cursos ou encontros. É preciso observar se os professores estão conseguindo aplicar estratégias, quais barreiras persistem e quais resultados aparecem na participação dos estudantes. Esse acompanhamento pode ocorrer por meio de

reuniões pedagógicas, registros de planejamento e análise de situações-problema.

A partir do conjunto analisado, podem ser propostas estratégias institucionais como levantamento periódico das necessidades formativas; calendário contínuo de estudos; planejamento colaborativo entre professor regente, AEE e coordenação; estudo de casos; banco de recursos pedagógicos acessíveis; protocolos de acolhimento e transição; reuniões regulares com famílias; acompanhamento dos planos pedagógicos; e articulação com serviços externos quando necessário.

Um aspecto relevante é que a formação continuada precisa ser reconhecida como parte da jornada profissional e não como atividade adicional improvisada. Quando não existe tempo institucional para estudo e planejamento, as exigências de inclusão podem ser percebidas como acréscimo individual de responsabilidades. A gestão pode reduzir esse problema ao incorporar a formação ao calendário, distribuir responsabilidades e garantir espaços regulares de cooperação.

Também se identificou a importância de uma perspectiva de altas expectativas. Costa et al. (2025) discutem formação para o mundo do trabalho, evidenciando que estudantes com TEA precisam ter oportunidades de desenvolver competências para participação social e profissional. Túlio et al. (2024) mostram a continuidade da inclusão no ensino superior. Essas contribuições reforçam que a escola básica deve favorecer aprendizagem, autonomia e projeto de vida.

De maneira geral, a revisão indica que a gestão escolar pode atuar como eixo articulador entre políticas de inclusão, formação docente e práticas pedagógicas. Sua função não consiste em dominar individualmente todos os conhecimentos especializados, mas em construir condições para que a equipe aprenda, colabore e acompanhe os estudantes. A efetividade dessa atuação depende de continuidade, participação e avaliação das ações.

Quadro 1. Síntese dos principais resultados identificados na revisão

Eixo identificado	Síntese das evidências	Autores relacionados
Gestão e liderança inclusiva	Planejamento, participação, acompanhamento e articulação institucional são necessários para transformar princípios inclusivos em práticas.	Gonçalves (2023); Arruda et al. (2025); Almeida e Silva (2024)
Formação continuada	Processos formativos permanentes e contextualizados ampliam repertório pedagógico e podem fortalecer a segurança profissional.	Ramos et al. (2022); Nazato e laochite (2024)
Desafios docentes	Professores enfrentam demandas ligadas à adaptação, comunicação, avaliação, rotina e participação.	Nascimento (2025); Lopes et al. (2026)
Articulação com o AEE	O atendimento especializado produz melhores condições de apoio quando integrado ao planejamento da sala comum.	Yaegashi et al. (2022); Gomes (2026); Veneza (2025)
Acessibilidade e continuidade	A inclusão deve considerar diferentes etapas educacionais, autonomia e continuidade da trajetória acadêmica e profissional.	Túlio et al. (2024); Costa et al. (2025)

Políticas e práticas	A efetivação dos direitos depende de tradução das políticas em práticas pedagógicas e condições concretas.	Teles et al. (2026); Carvalho e Lino (2023)
Integração da gestão	Estratégias devem ser contextualizadas às etapas, modalidades e características da comunidade escolar.	Pinto et al. (2024); Moura (2025)

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas referências analisadas (2026).

CONCLUSÃO

A presente pesquisa possibilitou compreender que a gestão escolar possui papel estratégico na articulação entre formação continuada de professores, inclusão e acolhimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. A literatura analisada evidenciou que a efetivação da educação inclusiva depende de ações institucionais permanentes, capazes de integrar planejamento, liderança, Atendimento Educacional Especializado, colaboração docente, diálogo com famílias e acompanhamento das práticas pedagógicas.

O objetivo geral foi atendido ao demonstrar que a gestão pode fortalecer a formação continuada quando identifica necessidades reais dos professores, organiza espaços sistemáticos de estudo, promove planejamento colaborativo e acompanha a implementação das estratégias discutidas. Esse movimento contribui para que a formação deixe de ser pontual e passe a integrar a cultura profissional da escola.

Em relação aos objetivos específicos, foram identificadas dificuldades docentes relacionadas à diversidade de características

dos estudantes com TEA, à adaptação de atividades, à comunicação, à avaliação, à organização das rotinas e à articulação entre diferentes profissionais. Também se verificou que ações de gestão voltadas à formação, colaboração e acompanhamento podem ampliar o repertório e a segurança dos professores. Por fim, foram sistematizadas estratégias como estudos de caso, planejamento conjunto, fortalecimento do AEE, protocolos de acolhimento, diálogo com famílias, organização de recursos acessíveis e avaliação periódica dos apoios.

A análise reforçou que a inclusão não deve ser compreendida como tarefa individual do professor ou como responsabilidade exclusiva do AEE. Trata-se de compromisso institucional que exige divisão de responsabilidades e coerência entre documentos, decisões e práticas. A gestão escolar exerce função articuladora ao garantir condições para que os profissionais trabalhem em conjunto e desenvolvam respostas contextualizadas às necessidades de cada estudante.

Concluiu-se ainda que acolhimento e aprendizagem precisam permanecer articulados. A escola inclusiva deve favorecer pertencimento e respeito, sem abandonar objetivos de desenvolvimento acadêmico, autonomia e participação social. As estratégias devem evitar tanto a ausência de apoios quanto práticas que reduzam expectativas ou afastem o estudante das experiências coletivas da turma.

Como limite, destaca-se que este estudo foi exclusivamente bibliográfico e utilizou um conjunto delimitado de produções. Futuras pesquisas podem incluir estudos de campo com gestores, professores, profissionais do AEE, familiares e estudantes,

permitindo analisar de forma mais aprofundada como os processos de formação continuada são organizados em diferentes escolas e quais mudanças são percebidas após a implementação de estratégias institucionais de apoio à inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Kerley Campos; SILVA, Rosa Jussara Bonfim. Educação inclusiva e o papel do gestor escolar. *Revista Educação In Loco*, v. 3, n. 1, p. 46-64, 2024.

ARRUDA, Francisca Edilene Nogueira et al. Gestão Escolar e os Desafios da Inclusão na Escola Pública. *Revista Tópicos*, v. 3, n. 28, p. 1-18, 2025.

CARVALHO, Camila Lopes; LINO, Carolina Matteussi. Gestão escolar na educação inclusiva: a produção acadêmica *stricto sensu* paulista e uma realidade escolar. *Revista Educação Especial*, v. 36, n. 1, p. e21/1-28, 2023.

COSTA, Adriana Aparecida Rodrigues et al. A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista na educação profissional e tecnológica e sua formação para o mundo do trabalho. *REIN - Revista Educação Inclusiva*, v. 10, n. 1, p. 200-216, 2025.

GOMES, José Alexandrino. A gestão escolar e os desafios da educação inclusiva: estratégias pedagógicas para a efetivação do atendimento educacional especializado (AEE). *Revista FT*, v. 30, n. 160, p. 01-17, 2026.

GONÇALVES, Ana Sofia Clemente. As lideranças na educação inclusiva: desafios ou oportunidades? *Revista Portuguesa de*

Investigação Educacional, n. 25, p. 1-19, 2023.

LOPES, Isnar Cesar Siqueira et al. Práticas pedagógicas na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma análise a partir de narrativas docentes na escola pública. *Interação - Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão*, v. 28, n. 1, p. 17-27, 2026.

MOURA, Napoleão Barroso. Gestão escolar: desafios e perspectivas para uma educação de qualidade. *REBENA - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 13, p. 538-439, 2025.

NASCIMENTO, Flaviene Silva do. Desafios e possibilidades dos docentes sobre a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão bibliográfica. 2025.

NAZATO, Keissiane Santos; IAOCHITE, Roberto Tadeu. A autoeficácia docente e sua relação com a formação de professores para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, v. 25, n. 5, p. 640-646, 2024.

PINTO, Jacyguara Costa et al. A integração da gestão escolar nas diferentes modalidades de ensino: desafios e estratégias para uma educação inclusiva e de qualidade. *REBENA - Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem*, v. 9, p. 440-449, 2024.

RAMOS, Cláudia Costa da Rocha Cerqueira et al. Formação continuada de professores na perspectiva da inclusão com estudantes com Transtorno do Espectro Autista. *Revista Internacional de Formação de Professores*, p. e022015-e022015, 2022.

TELES, Rita de Kassia Abreu Souza et al. Inclusão educacional de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade: entre práticas pedagógicas e desafios das políticas públicas. Aurum Editora (e-books), p. 255-264, 2026.

TÚLIO, Camilla da Silva Glória Damasceno et al. Acessibilidade e inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista no ensino superior. Revista Tópicos, v. 2, n. 13, p. 1-28, 2024.

VENEZA, Laís Gomes Miranda. Atendimento educacional especializado: estratégias para a inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista. 2025.

YAEHASHI, Solange Franci Raimundo et al. O Atendimento Educacional Especializado no contexto da Educação Infantil: um estudo sobre a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Revista Interinstitucional Artes de Educar, v. 8, n. 3, p. 774-796, 2022.

¹ Doutoranda em Ciências da Educação - Universidade Autônoma de Assunção. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Licenciatura em Educação Artística – ARTES - Especialização em Gestão Escolar - UNAMA - Universidade da Amazônia. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Doutoranda em Ciências da Educação - Universidade Autônoma de Assunção. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Pedagogo. Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)