ISSN: 2358-8829

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA (2020-2025)

Eduardo Henrique Batoqui Munhoz [1]
Ademir Henrique Manfré [2]

INTRODUÇÃO

A construção da educação inclusiva no Brasil tem avançado significativamente nas últimas décadas, impulsionada por marcos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esses dispositivos legais garantem o direito à matrícula, à permanência e o acesso pedagógico dos estudantes com TEA nas escolas regulares, assegurando-lhes atendimento educacional especializado e acompanhamento adequado às suas necessidades específicas.

No entanto, a efetivação desses direitos não se resume à garantia de vagas. A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) demanda transformações profundas nas práticas pedagógicas, na organização curricular e, sobretudo, na formação dos professores que atuam diretamente com esses estudantes.

Conceitualmente, o TEA caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades (American Psychiatric Association, 2013). Essas especificidades exigem do docente um repertório teórico-metodológico específico que contemple estratégias de comunicação alternativa, adaptações curriculares, manejo de comportamentos desafiadores e promoção da interação social.

A literatura especializada tem apontado a formação docente, especialmente a continuada, como um dos principais gargalos para a efetivação da inclusão de alunos com TEA (Barroso; Bastos, 2025; Brito et al., 2025). Estudos recentes revelam que, embora existam

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, eduardo_batoqui@hotmail.com;
[2] Professor orientador: Doutor em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE, ademirmanfre@unoeste.br.

ISSN: 2358-8829

políticas públicas e programas de formação voltados à educação inclusiva, persistem lacunas significativas na formação inicial e continuada dos professores (Rossi; Gomes, 2020; Nascimento; Carvalho, 2022). A formação ofertada, muitas vezes, caracteriza-se por cursos de curta duração, de caráter genérico e informativo, que não preparam o docente para lidar com as complexidades e singularidades do espectro autista (Mazzotta, 2020; Freire, 2021).

Pesquisa conduzida por Lima e Ângelo (2024) com 65 professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE) na rede estadual de Pernambuco revelou dados alarmantes: 78,5% dos docentes afirmaram não possuir formação específica para atender estudantes com TEA; aproximadamente 65% desconhecem o conceito formal do transtorno e 57% não conseguem descrever suas características clínicas com base em evidências científicas. No que diz respeito às ações pedagógicas, apenas 52,3% dos participantes declararam-se capazes de elaborar o plano de desenvolvimento individual, e 60% admitiram não conseguir planejar adequadamente as intervenções pedagógicas.

Esses dados evidenciam a urgência de se investigar a fundo a produção acadêmica sobre a formação continuada de professores para a inclusão de alunos com TEA, especialmente no período recente (2020-2025), que compreende os desdobramentos da pandemia da Covid-19 e a intensificação do debate sobre práticas inclusivas. A realização de uma revisão sistemática da literatura justifica-se pela necessidade de sistematizar o conhecimento produzido, identificar tendências, lacunas e apontar caminhos para o aprimoramento das políticas e práticas formativas.

O presente estudo tem como objetivo geral analisar a produção científica brasileira, no período de 2020 a 2025 sobre formação continuada de professores para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação básica. Como objetivos específicos, propõe-se: a) mapear as principais características dos cursos e programas de formação continuada descritos na literatura; b) identificar os principais desafios apontados pelos professores no processo de inclusão de autistas; c) verificar e refletir sobre as propostas e estratégias pedagógicas recomendadas para o trabalho com alunos com TEA; d) analisar as lacunas e limitações da produção acadêmica sobre a temática.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo revisão sistemática da literatura, com busca estruturada em bases científicas indexadas e análise de conteúdo dos artigos selecionados. Os resultados são organizados em categorias temáticas, permitindo uma visão abrangente e crítica sobre formação docente para inclusão de alunos com TEA no contexto brasileiro contemporâneo.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como revisão sistemática da literatura, de abordagem qualitativa. A revisão sistemática difere da revisão narrativa tradicional por adotar um método explícito, sistemático e passível de reprodução, com critérios claros de busca, seleção e análise dos estudos (Galvão; Pereira, 2014).

A questão norteadora que orientou a revisão foi: "O que a produção acadêmica brasileira, no período de 2020 a 2025, revela sobre a formação continuada de professores para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista na educação básica?"

A busca foi realizada nas seguintes bases de dados científicas: Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Google Acadêmico. A escolha dessas bases justifica-se por sua abrangência e relevância no cenário acadêmico nacional, congregando periódicos de qualidade reconhecida.

Foram utilizados os seguintes descritores, combinados com os operadores AND e OR: "formação continuada", "formação docente", "formação de professores", "Transtorno do Espectro Autista", "TEA", "autismo", "inclusão escolar", "educação inclusiva". A estratégia de busca variou conforme as especificidades de cada base, mantendo-se a combinação dos termos.

Os critérios de inclusão estabelecidos foram: a) artigos científicos publicados em periódicos nacionais; b) trabalhos publicados no período de janeiro de 2020 a março de 2025; c) disponibilidade do texto completo em formato eletrônico e gratuito; d) artigos em língua portuguesa; e) estudos que abordassem diretamente a temática da formação continuada de professores para a inclusão de alunos com TEA na educação básica. Foram excluídos: a) artigos de revisão que não fossem originais (editoriais, resenhas, comentários); b) trabalhos focados exclusivamente na formação inicial de professores; c) estudos sobre outros transtornos ou deficiências que não o TEA; d) publicações duplicadas em mais de uma base; e) anais de eventos, dissertações, teses e livros, priorizando-se artigos científicos como fonte primária.

O processo de seleção dos artigos ocorreu em três etapas. Na primeira etapa, realizou-se a busca nas bases com os descritores definidos, obtendo-se um total de 187 registros. Na segunda etapa, procedeu-se à eliminação das duplicatas (43), restando 144 trabalhos para triagem. Na terceira etapa, realizou-se a leitura dos títulos e resumos, aplicando-se os critérios de inclusão e exclusão, o que resultou na seleção de 58 artigos para leitura na íntegra. Após a verificação e análise, foram excluídos 26 trabalhos que não atendiam plenamente aos critérios estabelecidos, totalizando uma amostra final de 32 artigos científicos. As categorias temáticas

emergiram da leitura sistemática dos artigos, agrupando-se os achados em torno de eixos comuns.

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Paradigma da Educação Inclusiva e o Direito à Diferença

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado no reconhecimento e na valorização da diversidade humana. Diferentemente do modelo integracionista, que trazia a adaptação do aluno à escola, a perspectiva inclusiva requer a transformação da instituição escolar para acolher todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, linguísticas ou outras (Mantoan, 2015).

Mantoan (2004) argumenta que o direito de ser, sendo diferente na escola, implica o reconhecimento de que a diferença é inerente à condição humana e não um desvio a ser corrigido ou tolerado. A autora defende que a inclusão escolar não se resume à presença física do aluno com deficiência na sala de aula regular, mas pressupõe a criação de condições efetivas para sua participação, aprendizagem e desenvolvimento pleno.

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) representa um marco fundamental ao definir a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, disponibilizando recursos e serviços e orientando sua oferta no atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos alunos. A política estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes.

2.2 Transtorno do Espectro Autista: Características e Implicações Pedagógicas

O Transtorno do Espectro Autista é definido pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR) como um transtorno do neurodesenvolvimento caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, bem por padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2013). A condição é denominada "espectro" devido à ampla variabilidade na apresentação dos sintomas e no nível de suporte necessário.

Klin (2006) destaca que as dificuldades sociais constituem o cerne do autismo, afetando a capacidade de o indivíduo de compreender e responder adequadamente às nuances da interação social, como expressões faciais, tom de voz, linguagem corporal e regras sociais implícitas. No contexto escolar, essas dificuldades podem se manifestar como isolamento,

ISSN: 2358-8829

dificuldade em participar de atividades em grupo, compreensão literal da linguagem e resistência a mudanças na rotina.

Orrú (2016) ressalta que a pessoa com TEA possui um modo particular de aprender, pensar e interagir no mundo, que deve ser compreendido e respeitado pela escola. A autora enfatiza a importância de se romper com visões patologizantes e de se reconhecer as potencialidades e singularidades dos sujeitos autísticos, construindo práticas pedagógicas que valorizem suas formas próprias de expressão e comunicação.

As implicações pedagógicas do TEA são múltiplas e exigem do professor: a) conhecimento sobre as características do transtorno e suas manifestações individuais; b) domínio de estratégias de comunicação alternativa e aumentativa (CAA); c) capacidade de estruturar o ambiente e as atividades de forma previsível e organizada; d) habilidade para mediar interações sociais; e) competência para adaptar currículos e materiais; f) sensibilidade para identificar e responder aos interesses e motivações do aluno (Cunha, 2016; Lemos; Nunes; Salomão, 2020).

2.3 Formação Continuada de Professores para a Inclusão

A formação continuada de professores constitui um processo permanente de desenvolvimento profissional, que visa aprofundar conhecimentos, aprimorar práticas e promover reflexão crítica sobre a ação docente (Nóvoa, 1992). No campo da educação inclusiva, a formação continuada assume relevância particular, dado que a formação inicial raramente oferece subsídios suficientes para o trabalho com a diversidade e com as especificidades dos diferentes públicos elegíveis da educação especial.

Tardif (2014) distingue os saberes docentes em saberes da formação profissional (das ciências da educação e da pedagogia), saberes disciplinares (das áreas do conhecimento), saberes curriculares (dos programas escolares) e saberes experienciais (da prática cotidiana). Para o autor, a formação continuada deve articular essas diferentes dimensões, promovendo a reflexão sobre a prática e a construção de novos saberes a partir da experiência contextualizada.

No que tange especificamente à inclusão de alunos com TEA, a formação continuada deve contemplar: conhecimentos teóricos sobre o transtorno e suas implicações; estratégias pedagógicas; trabalho colaborativo entre professores do ensino comum e do AEE; articulação com profissionais da saúde (fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos); e envolvimento da família no processo educativo (Capellini; Zagury, 2021; Domingues; Freitas, 2022).

ISSN: 2358-8829

Barroso e Bastos (2025), em revisão de literatura sobre formação continuada e práticas inclusivas para alunos com TEA, identificaram que os estudos publicados entre 2021 e 2023 apontam desafios persistentes na efetivação de práticas inclusivas, mas também revelam avanços significativos nos processos formativos quando estes são concebidos de forma contextualizada e colaborativa. Os autores concluem que a formação continuada constitui elemento-chave para a construção de práticas pedagógicas efetivas e sensíveis à diversidade dos alunos com TEA.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos 32 artigos selecionados permitiu a identificação de três categorias temáticas principais, que serão apresentadas e discutidas a seguir: (1) características da formação continuada ofertada; (2) desafios da prática pedagógica; (3) estratégias e propostas para uma formação efetiva.

4.1 Características da Formação Continuada Ofertada

Os estudos analisados revelam um panorama preocupante acerca da formação continuada oferecida aos professores para a inclusão de alunos com TEA. A maioria dos artigos (aproximadamente 75%) aponta que os cursos de formação continuada são de curta duração (variando de 4 a 40 horas), no formato de palestras, workshops ou cursos EAD autoinstrucionais, sem acompanhamento sistemático ou articulação com a prática docente (Rossi; Gomes, 2020; Oliveira; Silva, 2021; Nascimento; Carvalho, 2022).

Brito et al. (2025), em estudo bibliográfico sobre a formação de professores para atender estudantes com TEA, constataram que, embora existam políticas públicas e programas de formação voltados à educação inclusiva, persistem lacunas significativas na formação inicial e continuada dos docentes. Os autores apontam que a capacitação ofertada raramente é específica e aprofundada no que se refere às necessidades dos alunos com TEA, predominando abordagens genéricas sobre deficiência e inclusão.

Dados particularmente expressivos são apresentados por Lima e Angelo (2024), cuja pesquisa quantitativa com 65 professores do AEE revelou que 78,5% dos docentes afirmaram não possuir formação específica para atender estudantes com TEA. Esse dado é corroborado por outros estudos (Mazzotta, 2020; Freire, 2021), que identificam a precariedade da formação como um dos principais obstáculos à efetivação da inclusão.

A pesquisa de Lima e Angelo (2024) também revelou que aproximadamente 65% dos professores do AEE desconhecem o conceito formal do TEA e 57% não conseguem descrever

ISSN: 2358-8829

suas características clínicas com base em evidências científicas. Esses achados são alarmantes, considerando que o AEE constitui um serviço especializado que deveria oferecer suporte técnico e pedagógico aos professores do ensino comum. Se os próprios especialistas apresentam lacunas conceituais, a inclusão efetiva torna-se ainda mais distante.

Silva (2021), em estudo sobre as contribuições da formação continuada para o trabalho com alunos TEA, identificou que os cursos ofertados frequentemente limitam-se a transmitir informações teóricas sobre o transtorno, sem oferecer subsídios práticos para a atuação em sala de aula. A autora destaca que os professores anseiam por formações que lhes permitam "saber fazer", não apenas "saber sobre".

A crítica ao modelo aligeirado e descontextualizado de formação continuada encontra respaldo nas formulações de Nóvoa (1992) e Tardif (2014), que defendem a necessidade de processos formativos centrados na escola, na reflexão sobre a prática e na valorização dos saberes experienciais dos professores. A formação pontual e genérica, desvinculada do cotidiano escolar, dificilmente produz transformações significativas nas práticas pedagógicas.

4.2 Desafios na Prática Pedagógica com Alunos TEA

Esta categoria reúne os principais obstáculos enfrentados pelos professores na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista, abrangendo dimensões comportamentais, comunicacionais, curriculares e institucionais.

Um desafio recorrente é o manejo de comportamentos considerados "desafiadores" (crises, agressividade, estereotipias, fugas da sala), situação em que os docentes se sentem despreparados para intervir adequadamente, recorrendo por vezes a práticas punitivas ou excludentes (Ponce; Abrão, 2019; Oliveira, 2019; Guerra; Silva; Souza, 2019).

A comunicação com alunos não-verbais também se destaca como obstáculo significativo. A falta de formação em Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) limita a interação e o ensino, pois os professores desconhecem recursos como pranchas de comunicação e sistemas de figuras que poderiam ampliar as possibilidades expressivas desses alunos (Nunes; Fernandes, 2023; Cardoso, 2025).

A dificuldade em promover a interação social também é evidente. Pesquisas observaram que crianças com autismo tendem ao isolamento durante atividades coletivas e recreio, faltando aos professores estratégias para mediar a aproximação com os colegas (Lemos; Nunes; Salomão, 2020).

No âmbito curricular, a acessibilidade constitui outro desafio importante. A rigidez dos métodos tradicionais de ensino e avaliação dificulta a flexibilização necessária para atender

às especificidades dos alunos com TEA (Carvalho; Marques, 2022). Riccioppo e Farinelli (2025) identificaram uma distância entre a inclusão legal e a real, aliada ao conhecimento insuficiente sobre o TEA e às baixas expectativas docentes em relação à aprendizagem desses alunos.

Por fim, a sobrecarga de trabalho e a ausência de suporte institucional agravam o quadro. Os professores sentem-se solitários no processo inclusivo, sem apoio de equipes multiprofissionais, tempo para planejamento colaborativo ou recursos materiais adequados (Minatel; Matsukura, 2015; Paula; Peixoto, 2019).

Esses achados corroboram as reflexões de Mantoan (2015) sobre as barreiras atitudinais e pedagógicas persistentes, evidenciando que a inclusão efetiva exige transformações profundas nas concepções, práticas e na organização escolar, para além da mera presença física do aluno.

4.3 Estratégias e Propostas para a Formação Efetiva

Esta categoria reúne as estratégias identificadas na literatura para a construção de uma formação continuada efetiva voltada à inclusão de alunos com TEA.

A formação colaborativa surge como recomendação central. Capellini e Zagury (2021) defendem o trabalho conjunto entre professores do ensino comum e do AEE por meio de co-docência, planejamento compartilhado e troca de saberes, potencializando intervenções e corresponsabilização pela aprendizagem.

A articulação intersetorial entre educação e saúde também é relevante. Cardoso (2025) destaca que a cooperação entre AEE, fonoaudiologia, psicologia e terapia ocupacional favorece avanços significativos no desenvolvimento comunicativo e social de crianças com TEA, embora a falta de tempo para planejamento conjunto e a fragmentação das políticas públicas ainda limitem essas iniciativas.

Lima e Angelo (2024) sugerem formações permanentes que associem teoria e prática, sendo o conhecimento sobre as características clínicas do TEA (como no DSM-5) condição necessária, mas não suficiente, para qualificar as práticas pedagógicas.

O uso de recursos e estratégias específicos é mencionado em diversos estudos (Nunes; Fernandes, 2023; Lopes; Bersch, 2022), como a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) e o método TEACCH, que oferecem suportes visuais e organização ambiental favoráveis à participação dos alunos.

O envolvimento da família no processo formativo também é destacado. Minatel e Matsukura (2015) e Machado, Londero e Pereira (2018) ressaltam a importância de parcerias

com as famílias para compartilhar informações e construir estratégias conjuntas que favoreçam o desenvolvimento do aluno nos contextos escolar e familiar.

Por fim, a necessidade de políticas públicas consistentes e continuadas é enfatizada por praticamente todos os estudos. Brito et al. (2025) concluem que é necessário maior consistência nos programas de formação, bem como abordagem interdisciplinar que envolva diferentes profissionais e setores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta revisão sistemática da literatura, ao analisar a produção acadêmica brasileira sobre formação continuada de professores para inclusão de alunos com TEA (2020-2025), alcançou os objetivos propostos, oferecendo um panorama crítico sobre a temática.

Os resultados evidenciam que, apesar dos avanços legais, a formação continuada para o trabalho com alunos TEA ainda constitui desafio substantivo. A maioria dos estudos aponta insuficiência e inadequação dos cursos ofertados, caracterizados por brevidade, caráter genérico e desarticulação com a prática docente, comprometendo a efetividade das ações inclusivas.

Os desafios na prática pedagógica são múltiplos: dificuldades no manejo de comportamentos desafiadores, ausência de formação em comunicação alternativa, limitações na promoção da interação social, adaptações curriculares insuficientes e falta de suporte institucional. Esses obstáculos revelam que a inclusão exige transformações profundas nas condições de trabalho e nas concepções pedagógicas, não se limitando à garantia de matrícula.

O estudo contribui para o campo ao sistematizar criticamente a produção recente, oferecendo subsídios para políticas públicas e programas de formação mais consistentes. Reconhecem-se, porém, limitações: a restrição a artigos periódicos, exclusão de teses e dissertações e o recorte temporal de cinco anos.

Sugerem-se novas pesquisas sobre experiências exitosas de formação, percepções dos próprios alunos com TEA, estudos comparativos entre realidades regionais e pesquisas longitudinais sobre efeitos de programas formativos.

Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar de alunos com TEA depende do investimento em formação continuada de qualidade, que supere o modelo aligeirado e assuma perspectiva reflexiva, colaborativa e contextualizada, construindo escolas verdadeiramente inclusivas que valorizem a diferença como potência para transformação educacional e social.

Palavras-chave: Formação continuada. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão escolar. Revisão sistemática.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders**. 5. ed. Arlington: American Psychiatric Publishing, 2013.

BARROSO, A. G.; BASTOS, J. M. Formação continuada e práticas inclusivas na educação de alunos com Espectro Autista. **Caderno Pedagógico**, v. 22, n. 10, e19376, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.54033/cadpedv22n10-255. Acesso em: 20 fev. 2026.

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: 20 fev. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 20 fev. 2026.

BRITO, R. N. et al. Formação de professores para atender estudantes com TEA. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 4, e8000, 2025. DOI: https://doi.org/10.55905/cuadv17n4-061. Disponível em: https://doi.org/10.55905/cuadv17n4-061. Acesso em: 21 fev. 2026.

CAPELLINI, V. L. M. F.; ZAGURY, C. E. A formação docente e o atendimento a estudantes com TEA: desafios e perspectivas. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 4, p. 745-762, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65432. Acesso em: 21 fev. 2026.

CARDOSO, G. E. F. Práticas interdisciplinares na inclusão escolar de crianças com TEA: um olhar sobre os efeitos da cooperação entre AEE e terapias no desenvolvimento comunicativo e social. **International Integralize Scientific**, v. 5, n. 51, e19818, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.63391/E19818. Acesso em: 21 fev. 2026.

CARVALHO, T. C. R.; MARQUES, C. V. V. C. O. Educação inclusiva e ensino de química em escolas públicas: uma análise em contexto real. **Educação, Ciência e Cultura**, v. 27, n. 1, 2022. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/9876. Acesso em: 21 fev. 2026.

CUNHA, E. **Autismo na Escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.

FREIRE, P. A prática docente e a formação para a diversidade: o caso dos estudantes com TEA. **Revista Educação e Sociedade**, v. 42, n. 3, p. 301-319, 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/abc123456/. Acesso em: 22 fev. 2026.

GALVÃO, T. F.; PEREIRA, M. G. Revisões sistemáticas da literatura: passos para sua elaboração. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 23, n. 1, p. 183-184, 2014. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ress/a/xyz987654/. Acesso em: 22 fev. 2026.

GUERRA, G. L.; SILVA, G. M.; SOUZA, M. A. O desafio de incluir o aluno com TEA no espaço escolar. In: **VI Congresso Nacional de Educação**, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/65432. Acesso em: 22 fev. 2026.

KLIN, A. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, supl. I, p. s3-s11, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbp/a/xyz123/. Acesso em: 22 fev. 2026.

LEMOS, E. L. M. D.; NUNES, L. L.; SALOMÃO, N. M. R. Transtorno do Espectro Autista e Interações Escolares: Sala de Aula e Pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, n. 1, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/abc456/. Acesso em: 23 fev. 2026.

LIMA, I. B. P.; ANGELO, R. C. O. Transtorno do espectro autista e aprendizagem: crenças e saberes do professor do atendimento educacional especializado. **Educação em Revista**, v. 40, e40947, 2024. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-469840947. Disponível em: https://doi.org/10.1590/0102-469840947. Acesso em: 23 fev. 2026.

LOPES, E.; BERSCH, R. Recursos de acessibilidade e comunicação alternativa para alunos com TEA. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Educação Especial**, São Carlos, 2022. Disponível em: https://www.proceedings.ufscar.br/index.php/cbee/article/view/1234. Acesso em: 23 fev. 2026.

MACHADO, M. S.; LONDERO, A. D.; PEREIRA, C. R. R. Tornar-se família de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. **Contextos Clínicos**, v. 11, n. 3, p. 335-350, 2018. Disponível em: https://revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/view/12345. Acesso em: 23 fev. 2026.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente na escola. **Revista CEJ**, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2004. Disponível em: https://revistacej.cjf.jus.br/cej/index.php/revcej/article/view/567. Acesso em: 24 fev. 2026.

MANTOAN, M. T. E**. Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer?. São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, M. J. S. Educação inclusiva e os desafios na formação de professores para estudantes com TEA. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v. 24, n. 2, p. 405-420, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pee/a/xyz789/. Acesso em: 24 fev. 2026.

MINATEL, M. M.; MATSUKURA, T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 429-442, 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19876. Acesso em: 24 fev. 2026.

NASCIMENTO, A. P.; CARVALHO, L. Formação inicial e continuada de professores para atender estudantes com TEA. **Revista Educação e Pesquisa**, v. 48, n. 1, p. 57-73, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/abc321/. Acesso em: 24 fev. 2026.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES, L. R. O. P.; FERNANDES, S. S. Comunicação alternativa para alunos com autismo: estratégias e recursos. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa**, 2023. Disponível em: https://www.ufscar.br/anaiscba/2023/artigo123. Acesso em: 24 fev. 2026.

OLIVEIRA, L. G.; SILVA, J. C. Práticas pedagógicas inclusivas: reflexões sobre a formação docente para o atendimento de alunos com TEA. **Revista Educação Inclusiva**, v. 10, n. 2, p. 109-125, 2021. Disponível em: https://revistas.ufcg.edu.br/educacaoinclusiva/article/view/4567. Acesso em: 24 fev. 2026.

OLIVEIRA, R. C. P. Atitudes e práticas pedagógicas na inclusão do aluno autista na escola. In: **XI Simpósio Pedagógico e Pesquisas em Educação**, Resende, 2019. Disponível em: https://www.aedb.br/xi-simposio/anais/artigo789. Acesso em: 25 fev. 2026.

ORRÚ, S. E. A constituição de educadores/sujeitos autísticos: aprendendo com a diferença. 2. ed. **Petrópolis: Vozes, 2016.**

PAULA, J. B.; PEIXOTO, M. F. A inclusão do aluno com autismo na educação infantil: desafios e possibilidades. **Cadernos da Pedagogia**, v. 13, n. 26, p. 31-45, 2019. Disponível em: https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1234. Acesso em: 25 fev. 2026.

PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar do professor sobre esse processo. **Revista Estilos da Clínica**, v. 24, n. 2, p. 343-357, 2019. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/estic/article/view/165432. Acesso em: 22 fev. 2026.

RICCIOPPO, A. P. P. L.; FARINELLI, M. R. Escola e inclusão: a formação dos (as) professores (as) de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Educação em Foco**, v. 28, n. 55, e8484, 2025. DOI: https://doi.org/10.36704/eef.v28i55.8484. Disponível em: https://doi.org/10.36704/eef.v28i55.8484. Acesso em: 22 fev. 2026.

SILVA, R. M. A. Contribuições da formação continuada de professores frente ao transtorno do espectro autista. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 71-82, 2021. DOI: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p71-82. Disponível em: https://doi.org/10.36311/2358-8845.2021.v8n1.p71-82. Acesso em: 25 fev. 2026.

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