CENTRO EDUCACIONAL DE ENSINO SUPERIOR DE PATOS LTDA - CEESP
CENTRO UNIVERSITÁRIO DE PATOS - UNIFIP
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

GRAZIELLA BENTO DE ARAÚJO

PATOS – PB
2026.1

GRAZIELLA BENTO DE ARAÚJO

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Centro Universitário UNIFIP, como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharelado e Licenciatura em Pedagogia.

Orientador: Prof. Esp. José Santana da Silva Segundo

PATOS – PB
2026.1

FICHA CATALOGRÁFICA
Dados de Acordo com AACR2, CDU e CUTTER
Biblioteca Central - UNIFIP

Araújo, Graziella Bento de.
A663f Formação Continuada de Professores para a Educação Inclusiva: desafios e perspectivas no atendimento a estudantes com transtorno do espectro autista (TEA). / Graziella Bento de Araújo. – Patos – PB: UNIFIP, 2026.
22 fls.

Orientador (a): Prof. Esp. José Santana da Silva Segundo.
Artigo, Graduação Licenciatura em Pedagogia.

1. Educação inclusiva. 2. Formação continuada de professores.
3. Transtorno do Espectro Autista. I. Título. II. Centro Universitário – UNIFIP.

UNIFIP/BC CDU: 37
Yasmim Caroline A. Nóbrega – Bibliotecária. CRB 15/1086

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

GRAZIELLA BENTO DE ARAÚJO

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado à Coordenação de TCC do Curso de Licenciatura em Pedagogia como requisito obrigatório para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Esp. José Santana da Silva Segundo.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Documento assinado digitalmente
gov.br
JOSE SANTANA DA SILVA SEGUNDO
Data: 03/06/2026 10:36:50-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Esp. José Santana da Silva Segundo
- ORIENTADOR -

Documento assinado digitalmente
gov.br
DANIELA MEDEIROS DA SILVA
Data: 03/06/2026 21:50:43-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Profª Drª. Daniela Medeiros Da Silva
MEMBRO EXAMINADOR I

Documento assinado digitalmente
gov.br
WANDERSON DA SILVA MARTINS
Data: 03/06/2026 20:56:15-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Prof. Me. Wanderson da Silva Martins
MEMBRO EXAMINADOR II

PATOS-PB

2026.1

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus e a Nossa Senhora por terem me guiado todos os dias, agradeço a minha família, meu filho, meu esposo, meus pais, meu irmão, meus avós, por serem minha base e meu lar que sempre estão ao meu lado com muito amor. Agradeço as minhas amigas por todo incentivo, aos professores que contribuíram para minha formação acadêmica, agradeço a todos os meus alunos.

Esse diploma é resultado de muito esforço, mas também de muito amor e apoio de todos que me rodeiam, agradeço de coração a cada um que fizeram parte dessa jornada.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 8
2.1 Educação inclusiva: fundamentos conceituais e marcos normativos 8
2.2 Formação continuada de professores e desenvolvimento profissional 9
2.3 Formação continuada e Transtorno do Espectro Autista (TEA) 10
2.4 Formação continuada na perspectiva inclusiva 12
3 PERCURSO METODOLÓGICO 13
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO 14
5 CONCLUSÃO 16
REFERÊNCIAS 17
Condições para submissão - O Boletim de Assuntos Atuais (BOCA) 21

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NO ATENDIMENTO A ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

RESUMO

A formação continuada de professores constitui dimensão essencial para a consolidação da educação inclusiva, especialmente diante da ampliação do acesso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ao ensino regular. Este estudo objetiva analisar os desafios da formação continuada docente para a educação inclusiva, com ênfase nas demandas relacionadas ao TEA, discutindo princípios para sua efetivação em bases inclusivas. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza básica, com caráter exploratório-descritivo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica sistemática em produções publicadas entre 2014 e 2024, consultadas nas bases SciELO, Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Os dados foram analisados com base na análise temática de conteúdo. Os resultados evidenciam fragilidades estruturais, metodológicas e epistemológicas que limitam a efetividade das formações, além da insuficiência de abordagens voltadas ao TEA e da permanência de perspectivas medicalizantes e descontextualizadas. Conclui-se que a efetividade da formação continuada depende da reconfiguração qualitativa de seus fundamentos, orientada por princípios de criticidade, acessibilidade, contextualização e compromisso com a inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Formação Continuada de Professores. Transtorno do espectro autista.

ABSTRACT

Teacher continuing education is an essential dimension for the consolidation of inclusive education, especially considering the increasing access of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) to regular education. This study aims to analyze the challenges of continuing teacher education for inclusive education, with emphasis on demands related to ASD, discussing principles for its implementation on inclusive foundations. This is a qualitative study of a basic nature, with an exploratory-descriptive approach, developed through a systematic literature review of publications from 2014 to 2024, consulted in the databases SciELO, CAPES Journal Portal, Google Scholar, and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations. The data were analyzed based on thematic content analysis. The results reveal structural, methodological, and epistemological weaknesses that limit the effectiveness of training programs, as well as the insufficiency of approaches focused on ASD and the persistence of medicalized and decontextualized perspectives. It is concluded that the effectiveness of continuing education depends on the qualitative reconfiguration of its foundations, guided by principles of critical reflection, accessibility, contextualization, and commitment to school inclusion.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Continuing Teacher Education. Inclusive Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação inclusiva consolidou-se, nas últimas décadas, como um dos principais paradigmas orientadores das políticas educacionais contemporâneas, fundamentando-se nos princípios da equidade, da participação e do reconhecimento da diversidade humana como elemento constitutivo dos processos de ensino e aprendizagem (MANTOAN, 2003). Tal perspectiva desloca o foco das limitações individuais dos estudantes para as barreiras produzidas historicamente pelas instituições escolares, exigindo transformações nas práticas pedagógicas, nos currículos, nas avaliações e na organização do ensino (UNESCO, 1994).

No contexto brasileiro, a inclusão ganhou maior centralidade a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que reafirmou o direito dos estudantes público-alvo da educação especial ao acesso, à permanência, à participação e à aprendizagem em classes comuns do ensino regular (BRASIL, 2008). Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão fortaleceu esse marco ao instituir a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2015). Embora tais avanços normativos representem conquistas significativas, sua materialização no cotidiano escolar ainda se apresenta como um desafio complexo, marcado por contradições entre o que se prescreve nas políticas e o que efetivamente se realiza nas práticas educacionais (PLETSCH, 2009).

Entre os fatores que mais impactam a efetivação da educação inclusiva, destaca-se a formação docente, especialmente a formação continuada. A literatura tem evidenciado que a formação inicial, embora indispensável, não se mostra suficiente para responder à complexidade das demandas que atravessam a escola contemporânea, particularmente aquelas relacionadas à diversidade e à inclusão (NÓVOA, 2019). Nessa direção, a formação continuada assume papel estratégico, uma vez que o desenvolvimento profissional docente constitui processo permanente de construção, reconstrução e ressignificação de saberes ao longo da trajetória profissional (IMBERNÓN, 2020).

No campo da educação inclusiva, essa discussão torna-se ainda mais relevante diante do crescimento expressivo das matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes comuns da educação básica. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira indicam aumento significativo da presença desse público no ensino regular, ampliando as exigências pedagógicas relacionadas à acessibilidade, à mediação e à organização de práticas responsivas à diversidade (INEP, 2022). O TEA caracteriza-se como

uma condição do neurodesenvolvimento marcada por diferentes formas de manifestação, especialmente nos campos da comunicação, da interação social e dos padrões comportamentais, exigindo do professor não apenas conhecimento técnico, mas sensibilidade pedagógica, observação qualificada e planejamento flexível (SCHMIDT, 2021).

Apesar dessa demanda crescente, estudos apontam que as formações ofertadas aos professores ainda se mostram, em grande parte, insuficientes, pontuais e desarticuladas das demandas concretas do cotidiano escolar (OLIVEIRA; LEITE, 2022). Soma-se a isso a permanência de abordagens reducionistas, medicalizantes e, por vezes, pouco fundamentadas cientificamente, que fragilizam a mediação pedagógica e comprometem a construção de práticas inclusivas consistentes (SCHMIDT, 2021).

Diante desse cenário, a presente pesquisa parte da seguinte problemática: quais são os principais desafios da formação continuada de professores para a atuação na perspectiva da educação inclusiva, considerando especialmente as demandas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista, e de que modo essa própria formação pode ser concebida e desenvolvida sob princípios inclusivos?

A partir dessa problemática, este estudo tem como objetivo analisar os desafios da formação continuada de professores para a educação inclusiva, com ênfase nas demandas relacionadas ao TEA, bem como discutir princípios para que essa formação seja concebida e desenvolvida sob bases inclusivas. A relevância da pesquisa reside na necessidade de fortalecer o debate sobre formação continuada como dimensão estratégica da inclusão escolar, contribuindo para o aprimoramento de políticas e práticas formativas mais coerentes com os princípios da acessibilidade, da diversidade e da justiça educacional.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Educação inclusiva: fundamentos conceituais e marcos normativos

A educação inclusiva constitui, na contemporaneidade, um dos principais referenciais teórico-políticos para a reorganização dos sistemas educacionais em perspectiva democrática. Mais do que uma proposta pedagógica voltada exclusivamente ao atendimento de estudantes com deficiência, trata-se de um paradigma educacional orientado pelo reconhecimento da diversidade humana como princípio estruturante da escola e pelo entendimento de que todos os

sujeitos têm direito de aprender em condições de equidade, participação e pertencimento (MANTOAN, 2003).

O debate contemporâneo sobre educação inclusiva encontra um de seus principais marcos internacionais na Declaração de Salamanca, elaborada pela UNESCO em 1994, que estabeleceu princípios orientadores para a escolarização de estudantes com necessidades educacionais específicas em sistemas regulares de ensino. O documento afirma que toda criança tem direito fundamental à educação e defende que as escolas devem acolher todos os estudantes, ajustando-se às necessidades dos sujeitos, e não o contrário (UNESCO, 1994).

No Brasil, a consolidação da educação inclusiva como princípio normativo ganhou maior densidade com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, que redefiniu os rumos da educação especial ao estabelecer a matrícula dos estudantes público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, com garantia de atendimento educacional especializado e recursos de acessibilidade (BRASIL, 2008). Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão reforçou esse marco ao instituir a obrigatoriedade de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades (BRASIL, 2015).

Entretanto, a existência de marcos legais avançados não assegura, por si só, a materialização da inclusão no cotidiano escolar. Persistem contradições significativas entre o plano normativo e a realidade educacional, especialmente no que se refere à precariedade estrutural das escolas, à permanência de barreiras pedagógicas e à fragilidade da formação docente (PLETSCH, 2009). Nesse sentido, compreender a educação inclusiva exige ultrapassar sua dimensão jurídico-formal e reconhecê-la como processo político, pedagógico e institucional em permanente construção.

2.2 Formação continuada de professores e desenvolvimento profissional

A formação continuada de professores ocupa posição central no debate educacional contemporâneo, especialmente quando relacionada aos desafios da educação inclusiva. Em um cenário marcado por transformações sociais, políticas e pedagógicas constantes, a docência deixa de ser compreendida como prática sustentada exclusivamente pela formação inicial e passa a ser concebida como processo permanente de desenvolvimento profissional (NÓVOA, 2019).

Nessa perspectiva, a formação continuada não se limita à atualização técnica ou ao acúmulo de conhecimentos instrumentais, mas constitui movimento contínuo de reflexão, reconstrução de saberes e ressignificação da prática pedagógica. Para Tardif (2014), o saber docente é plural e se constitui ao longo da trajetória profissional, articulando formação, experiência e contexto de trabalho. Assim, a formação continuada assume papel estratégico ao possibilitar ao professor revisar concepções, reelaborar práticas e produzir respostas mais qualificadas às exigências do cotidiano escolar.

No campo da educação inclusiva, essa dimensão torna-se ainda mais relevante. A heterogeneidade das salas de aula contemporâneas exige do professor competências relacionadas à flexibilização curricular, à diversificação metodológica e à promoção de acessibilidade. Tais exigências não podem ser plenamente contempladas por formações iniciais ainda marcadas, em muitos casos, por currículos generalistas e insuficientemente articulados às realidades da escola inclusiva (OLIVEIRA; PILATTI, 2023).

Autores como Imbernón (2020) e Vaillant (2020) defendem que os modelos mais promissores de formação continuada são aqueles desenvolvidos de forma situada, colaborativa e integrada ao cotidiano escolar, como comunidades de aprendizagem profissional, grupos de estudo, planejamento colaborativo e formação em serviço. Tais modelos favorecem a construção coletiva do conhecimento, a reflexão sobre a prática e o fortalecimento da escola como espaço formativo.

2.3 Formação continuada e Transtorno do Espectro Autista (TEA)

No campo da educação inclusiva, a escolarização de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem se configurado como uma das demandas que mais desafiam a prática docente contemporânea, especialmente no que se refere à necessidade de conhecimentos específicos, estratégias pedagógicas diferenciadas e mediações sensíveis à singularidade dos processos de aprendizagem. Embora a ampliação do acesso de estudantes com TEA às classes comuns represente avanço significativo no campo do direito à educação, a permanência com qualidade e participação efetiva ainda depende, em grande medida, da formação dos professores e de sua capacidade de compreender pedagogicamente as especificidades do espectro autista (ZANON; BACKES; BOSA, 2020).

O TEA é compreendido como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por manifestações diversas, especialmente nos campos da comunicação, da interação social e da flexibilidade comportamental. Entretanto, a noção de espectro exige cautela analítica, uma vez que o TEA não se apresenta de forma homogênea e tampouco pode ser reduzido a classificações rígidas. Cada estudante autista manifesta modos singulares de interação com o mundo, exigindo do professor não apenas conhecimento técnico, mas observação qualificada, escuta pedagógica e elaboração de estratégias contextualizadas (SCHMIDT, 2021).

Essa complexidade impõe desafios significativos à formação docente. Estudos apontam que grande parte dos professores da educação básica relata não ter recebido, em sua trajetória formativa, preparação suficiente para atuar pedagogicamente com estudantes com TEA. Quando tais formações existem, frequentemente se apresentam em formatos pontuais, excessivamente teóricos e pouco conectados às situações concretas vivenciadas em sala de aula (CUNHA; ALMEIDA, 2021). Isso contribui para a permanência de sentimentos de insegurança, despreparo e dependência de modelos externos de intervenção.

Entre os principais desafios identificados na literatura, destaca-se a persistência de abordagens formativas centradas em perspectivas clínico-terapêuticas, que tendem a deslocar o foco do trabalho docente para a dimensão diagnóstica ou comportamental, em detrimento da mediação pedagógica propriamente dita. Schmidt (2021) critica esse deslocamento ao argumentar que, em muitos contextos, o TEA ainda é abordado nas formações docentes sob lógica medicalizante, centrada em déficits, sintomas e protocolos de normalização, o que fragiliza a construção de práticas educacionais comprometidas com a aprendizagem e a participação.

Em contraposição, a literatura aponta que as estratégias formativas mais efetivas são aquelas que articulam teoria e prática de forma situada e contextualizada. Estudos de caso, análise de situações reais, observação de práticas e discussão coletiva de experiências têm se mostrado mais eficazes para a qualificação do trabalho docente do que modelos centrados exclusivamente na exposição teórica (ZANON; BACKES; BOSA, 2020).

Outro eixo formativo amplamente destacado refere-se à comunicação alternativa e aumentativa, especialmente no trabalho com estudantes autistas que apresentam comprometimentos significativos na linguagem oral. Girotto e Poker (2019) demonstram que muitos professores se sentem despreparados para estabelecer mediações comunicacionais com esses estudantes, comprometendo sua participação e engajamento nas atividades escolares.

Nesse sentido, formações voltadas ao uso de pranchas de comunicação, rotinas visuais e tecnologias assistivas mostram-se particularmente relevantes para ampliar a autonomia e a participação dos estudantes.

2.4 Formação continuada na perspectiva inclusiva

A discussão sobre formação continuada de professores no campo da educação inclusiva não pode limitar-se à análise dos conteúdos ofertados ou das competências pedagógicas desenvolvidas. É necessário problematizar, igualmente, a forma como os próprios processos formativos são concebidos, organizados e executados. Tal deslocamento analítico revela um paradoxo recorrente no campo educacional: formações voltadas à promoção da inclusão são, com frequência, estruturadas sob lógicas excludentes, homogeneizadoras e pouco acessíveis, reproduzindo, em sua própria dinâmica, as mesmas barreiras que se propõem a combater (OMOTE, 2021).

Essa contradição exige o reconhecimento de que a inclusão não deve constituir apenas o conteúdo da formação continuada, mas também seu princípio organizador. Em outros termos, não basta formar professores para a inclusão; é necessário que a própria formação seja pensada e realizada de modo inclusivo. Isso implica compreender os processos formativos como espaços que também devem garantir acessibilidade, participação, diversidade, equidade e reconhecimento das diferenças entre os próprios sujeitos em formação (MANTOAN, 2015).

Um dos aspectos centrais desse debate refere-se à acessibilidade comunicacional nos processos formativos. Muitos cursos, seminários e programas de formação continuada ainda negligenciam condições básicas de acessibilidade, como materiais em formatos acessíveis, legendagem, audiodescrição e adequação de linguagem, restringindo a participação e comprometendo a coerência formativa (OMOTE, 2021).

Outro aspecto relevante diz respeito à dimensão metodológica das formações. A literatura evidencia que muitos processos formativos continuam estruturados sob modelos homogêneos, expositivos e centrados em lógica transmissiva, que desconsidera a pluralidade de estilos de aprendizagem, repertórios profissionais e ritmos de apropriação dos professores participantes (CARVALHO, 2020). Em contraposição, o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) apresenta-se como abordagem promissora para a organização de formações mais plurais, acessíveis e responsivas à diversidade.

Além da acessibilidade e da diversidade metodológica, a formação continuada na perspectiva inclusiva exige reconhecer a pluralidade dos sujeitos que dela participam. Isso implica compreender que os professores não constituem grupo homogêneo, mas coletivo atravessado por diferentes trajetórias, experiências e condições de participação. Ignorar essa diversidade significa reproduzir a falsa universalidade de um "professor padrão", abstrato e descontextualizado (PLAISANCE, 2020).

Assim, pensar a formação continuada na perspectiva inclusiva exige superar modelos formativos tecnicistas, homogêneos e excludentes, assumindo a inclusão não apenas como tema, mas como princípio organizador da própria formação. Somente assim será possível construir processos formativos coerentes com os pressupostos da educação inclusiva que se pretende efetivar na escola.

3 PERCURSO METODOLÍGICO

A presente pesquisa caracteriza-se como uma investigação de abordagem qualitativa, de natureza básica e objetivo exploratório-descritivo, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica sistemática. A escolha dessa abordagem fundamenta-se na necessidade de compreender, interpretar e analisar criticamente a produção científica acerca da formação continuada de professores para a educação inclusiva, com ênfase nas demandas relacionadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), privilegiando a interpretação aprofundada de significados, tendências e lacunas presentes na literatura especializada (MINAYO, 2016; GIL, 2019).

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica sistemática, entendida como estratégia metodológica voltada ao levantamento, seleção, análise e síntese crítica da produção científica existente sobre determinado tema (GIL, 2019). A coleta de dados foi realizada nas bases Scientific Electronic Library Online (SciELO), Portal de Periódicos CAPES, Google Acadêmico e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando produções publicadas entre 2014 e 2024.

Para a busca das produções, foram utilizados os descritores "formação continuada de professores", "educação inclusiva", "Transtorno do Espectro Autista", "desenvolvimento profissional docente" e "inclusão na formação", empregados de forma isolada e combinada com operadores booleanos AND e OR. Como critérios de inclusão, consideraram-se trabalhos com

aderência temática ao objeto de estudo, publicados em português, inglês e espanhol, em periódicos qualificados ou vinculados a instituições de reconhecida relevância acadêmica.

Na etapa inicial, foram identificadas 85 produções. Após leitura de títulos, resumos e palavras-chave, 42 trabalhos foram selecionados para leitura integral. Ao final do processo de triagem e análise, 28 produções compuseram o corpus final da investigação, selecionadas com base em relevância temática, consistência teórico-metodológica e contribuição analítica ao problema investigado.

Para o tratamento e interpretação dos dados, utilizou-se a análise temática de conteúdo, com base em Bardin (2016), permitindo organizar e interpretar os dados a partir de núcleos de sentido recorrentes nas produções analisadas. A análise foi organizada em três categorias temáticas: formação continuada para o TEA; formação continuada como desenvolvimento profissional docente; e formação continuada na perspectiva inclusiva.

Por se tratar de pesquisa bibliográfica, baseada exclusivamente em fontes públicas e de livre acesso, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa, conforme as normativas aplicáveis às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções selecionadas permitiu identificar três eixos centrais de discussão: (a) os desafios e estratégias formativas para o trabalho com estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA); (b) a formação continuada como dimensão do desenvolvimento profissional docente; e (c) a necessidade de que os próprios processos formativos sejam concebidos sob princípios inclusivos. Os resultados evidenciam que, embora a literatura reconheça de forma consensual a centralidade da formação continuada para a consolidação da educação inclusiva, persistem fragilidades estruturais, metodológicas e epistemológicas que limitam sua efetividade no cotidiano escolar.

No que se refere à formação continuada para o trabalho com estudantes com TEA, os estudos analisados convergem ao apontar que as ofertas formativas ainda são insuficientes, fragmentadas e, em muitos casos, desconectadas das demandas concretas da prática docente. Cunha e Almeida (2021) evidenciam que grande parte dos professores da educação básica relata não ter participado de formações específicas sobre o TEA ou, quando participou, descreve experiências excessivamente breves, teóricas e pouco aplicáveis ao contexto escolar. Esse dado

revela fragilidade estrutural importante, sobretudo quando se considera o crescimento expressivo das matrículas de estudantes autistas nas classes comuns do ensino regular.

A literatura também demonstra que a complexidade do espectro autista impõe ao professor exigências que não podem ser respondidas por modelos formativos generalistas ou baseados em prescrições rígidas. Como argumentam Zanon, Backes e Bosa (2020), a heterogeneidade do TEA exige do professor capacidade de observação, análise contextualizada e elaboração de respostas pedagógicas ajustadas às singularidades de cada estudante. Nesse sentido, a insuficiência da formação continuada não se expressa apenas na escassez quantitativa de ofertas, mas também na fragilidade qualitativa de propostas que desconsideram a complexidade do fenômeno e a centralidade da mediação pedagógica.

Outro achado relevante refere-se à persistência de abordagens medicalizantes e reducionistas ainda presentes em parte das formações ofertadas. Schmidt (2021) alerta para a permanência de concepções centradas em déficits, protocolos de normalização e práticas pouco sustentadas por evidências, o que compromete a qualidade da formação e reforça perspectivas patologizantes sobre o TEA. Esse achado revela não apenas fragilidade metodológica, mas também disputa epistemológica entre perspectivas pedagógicas inclusivas e abordagens clínico-reducionistas.

No segundo eixo analítico, a literatura revisada evidencia amplo consenso quanto à centralidade da formação continuada para o desenvolvimento profissional docente e para a qualificação das práticas pedagógicas. Em sentido mais amplo, os estudos convergem ao afirmar que a formação continuada não pode ser reduzida a ações episódicas de atualização técnica, mas deve ser compreendida como processo permanente de desenvolvimento profissional, articulado à reflexão crítica, à experiência e à construção coletiva de saberes (NÓVOA, 2019; IMBERNÓN, 2020).

Tardif (2014) reforça esse entendimento ao afirmar que os saberes docentes se constituem ao longo da trajetória profissional e resultam da articulação entre formação, experiência e contexto de trabalho. A formação continuada, nesse sentido, não apenas atualiza conhecimentos, mas contribui para a elaboração da identidade profissional e para o fortalecimento da autonomia docente. Tal compreensão é especialmente relevante quando se considera que o trabalho pedagógico em contextos inclusivos exige capacidade de análise, tomada de decisão e adaptação constante.

Entretanto, a literatura também evidencia uma contradição significativa: embora amplamente reconhecida como necessária, a formação continuada ofertada pelas redes de ensino é frequentemente percebida pelos professores como pouco útil, excessivamente teórica e desarticulada da realidade escolar (OLIVEIRA; LEITE, 2022). Tal achado reforça a necessidade de superação de modelos expositivos e descontextualizados em favor de propostas mais situadas, colaborativas e vinculadas ao cotidiano da escola.

O terceiro eixo analítico evidencia uma das contribuições mais relevantes desta pesquisa: a necessidade de pensar a inclusão não apenas como conteúdo da formação, mas como princípio organizador dos próprios processos formativos. A literatura revisada revela um paradoxo recorrente: formações que discutem inclusão são frequentemente organizadas de maneira pouco inclusiva, reproduzindo barreiras de acessibilidade, homogeneização metodológica e exclusão simbólica (OMOTE, 2021). No plano da acessibilidade, os estudos apontam a ausência recorrente de recursos básicos, como materiais acessíveis, adequação comunicacional e diversidade de suportes pedagógicos, o que restringe a participação e compromete a coerência formativa. No plano metodológico, prevalecem modelos expositivos e homogêneos, pouco compatíveis com os princípios da educação inclusiva e com a diversidade dos sujeitos em formação (CARVALHO, 2020).

Os resultados indicam, portanto, que a consolidação de uma formação continuada coerente com os princípios da educação inclusiva exige não apenas revisão de conteúdos, mas reconfiguração estrutural de seus formatos, linguagens, metodologias e modos de participação. Mais do que ampliar ofertas formativas, torna-se necessário redefinir seus fundamentos, orientando-as por princípios de criticidade, acessibilidade, contextualização e compromisso com a justiça educacional.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo teve como objetivo analisar os desafios da formação continuada de professores para a educação inclusiva, com ênfase nas demandas específicas do Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como discutir princípios para que essa formação seja concebida e desenvolvida sob uma perspectiva inclusiva.

A análise da literatura permitiu compreender que a formação continuada ocupa lugar central na consolidação da educação inclusiva, não apenas por sua função de qualificação

técnica do trabalho docente, mas por sua capacidade de tensionar concepções, reorientar práticas pedagógicas e fortalecer a escola como espaço de direito, diversidade e participação. Entretanto, os resultados evidenciaram que, embora amplamente reconhecida como necessária, a formação continuada ainda se apresenta, em muitos contextos, insuficiente, fragmentada e metodologicamente frágil.

No que se refere às demandas relacionadas ao TEA, constatou-se que as formações ofertadas aos professores ainda são, em grande parte, pontuais, excessivamente teóricas e pouco conectadas às situações concretas da prática pedagógica. Além disso, observou-se a permanência de abordagens medicalizantes e reducionistas, que fragilizam a mediação pedagógica e comprometem a construção de práticas inclusivas consistentes.

A pesquisa também evidenciou que a efetividade da formação continuada depende de sua compreensão como processo permanente de desenvolvimento profissional, articulado à reflexão crítica, à experiência e à construção coletiva de saberes. Nessa perspectiva, modelos formativos situados, colaborativos e integrados ao cotidiano escolar mostram-se mais consistentes do que propostas episódicas e descontextualizadas.

Por fim, uma das principais contribuições deste estudo reside na defesa de que a inclusão deve constituir não apenas o conteúdo da formação continuada, mas também seu princípio organizador. Isso implica reconhecer que a própria formação precisa ser concebida sob bases inclusivas, garantindo acessibilidade, diversidade metodológica, participação e equidade.

Conclui-se, portanto, que a efetividade da formação continuada para a educação inclusiva depende menos da ampliação quantitativa de ofertas e mais da reconfiguração qualitativa de seus fundamentos, formatos e intencionalidades. Mais do que oferecer mais cursos, torna-se necessário construir processos formativos contínuos, acessíveis, contextualizados e comprometidos com a justiça educacional.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. F.; SUDBRACK, E. M.; NASCIMENTO, L. A. **Formação de professores para a educação inclusiva: perspectivas e desafios.** In: _____. *Educação básica, educação especial, práticas e formação docente*. [S. l.]: [s. n.], 2024. p. 113-128.

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

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência**). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

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

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos "is".** 12. ed. Porto Alegre: Mediação, 2020.

CUNHA, M. R.; ALMEIDA, P. S. **Formação docente e autismo: desafios contemporâneos da inclusão escolar**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 27, p. 1-18, 2021.

DIAS, A. C.; OLIVEIRA, M. F. **Docência, deficiência e formação continuada: desafios à participação de professores com deficiência**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 29, p. 1-19, 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GIROTTO, C. R.; POKER, R. B. **Comunicação alternativa e formação de professores para o atendimento de estudantes com TEA**. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 32, p. 1-19, 2019.

GLAT, R.; PLETSCH, M. D. **Inclusão escolar de alunos com deficiência: políticas, práticas e desafios.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. **Autismo e escolarização: práticas pedagógicas inclusivas e desafios contemporâneos**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, p. 1-22, 2022.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: resumo técnico**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por que é? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar e formação de professores**. São Paulo: Summus, 2015.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2016.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 44, n. 3, p. 1-15, 2019.

OLIVEIRA, A. D.; PILATTI, L. A. **Educação inclusiva na formação inicial de professores: revisão sistemática**. *Revista Even Pedagógica*, Sinop, v. 14, n. 2, p. 359-375, 2023.

OLIVEIRA, M. C.; LEITE, S. A. **Formação continuada de professores da educação básica: limites e possibilidades**. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 60, n. 65, p. 1-22, 2022.

OMOTE, S. ***Inclusão, acessibilidade e formação docente: desafios contemporâneos***. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 34, p. 1-18, 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no ensino superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PLAISANCE, E. **Educação inclusiva e desigualdades: por uma abordagem interseccional**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 41, p. 1-17, 2020.

PLETSCH, M. D. **A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas**. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 4, p. 143-166, 2009.

RODRIGUES, D. **Inclusão e formação docente: desafios e perspectivas**. São Paulo: Wak, 2018.

SCHMIDT, C. **Transtorno do Espectro Autista, educação e evidências científicas**. Porto Alegre: Mediação, 2021.

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

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

VAILLANT, D. **Formação de professores para a inclusão: desafios contemporâneos**. *Educação & Formação*, Fortaleza, v. 5, n. 3, p. 1-17, 2020.

ZANON, R. B.; BACKES, B.; BOSA, C. A. **Identificação dos primeiros sintomas do autismo pelos pais.** *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 36, p. 1-10, 2020.

ANEXOS

Condições para submissão - O Boletim de Assuntos Atuais (BOCA)

Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.

- Fluxo de submissão e avaliação (identificar em comentários ao editor):
  a) Fluxo Normal: envio gratuito (180 dias úteis ou conforme fila). Limitado a 1 texto a cada 12 meses.
  b) Fast Track: R$ 300 (estimativa de 30 dias úteis).
  c) Fast Track Urgente: R$ 600 (3 dias úteis. Consultar disponibilidade).
- A contribuição é original e inédita, e não está sendo avaliada para publicação por outra revista.
- O arquivo da submissão está em formato Microsoft Word (docx ou doc)
- O manuscrito não contém identificação autoral.
- Mapeamento do estado arte internacional, clássico (elevado número de citações) e recente (últimos 3 anos), com uso de publicações com diversidade linguística.
- O texto está em espaço simples; Times New Roman, usa uma fonte de 12-pontos; emprega itálico em vez de sublinhado (exceto em endereços URL); as figuras e tabelas estão inseridas no texto, não no final do documento na forma de anexos. Número de Páginas: a) Ensaios: 10 a 15 páginas; b) Artigos: 12 a 25 páginas; c) Resenhas: 3 a 5 páginas.
- O texto segue os padrões de estilo e requisitos bibliográficos descritos nas Diretrizes para Autores, na página Sobre a Revista.

FORMATAÇÃO

1) Configurações de página: Times New Roman, 12, espaçamento simples

2) Número de Páginas: a) Ensaios: 10 a 15 páginas; b) Artigos: 12 a 25 páginas; c) Resenhas: 3 a 5 páginas.

SEÇÕES OBRIGATÓRIAS (ARTIGOS, ENSAIOS E RESENHAS)
1) RESUMO (palavras chave em ordem alfabética)
2) ABSTRACT (keywords em ordem alfabética)
3) REFERÊNCIAS (roteiro de instruções abaixo)

REVISÃO DAS REFERÊNCIAS
1) LIVROS
SOBRENOME, Nome. Título do livro. Cidade: Editora, ano. (sem identificação de edição ou número de páginas).
exemplo:
FREIRE, P. A educação na cidade. São Paulo: Editora Cortez, 1991.

2) ARTIGOS EM PERIÓDICOS
SOBRENOME, Nome. “Título do artigo”. Título da Revista, vol. X, n. Y, mês Z, ano. (sem identificação de número de páginas).
exemplo:
COELHO, R. A.; PEREIRA, B. D. “Função de produção agrícola agregada: Estado de Mato Grosso em 1996 e 2006”. Revista Espacios, vol. 26, n. 2, dezembro, 2015.

3) ANAIS DE CONGRESSOS
SOBRENOME, Nome. “Título do Artigo”. Título dos Anais de Congresso. Cidade: Editora, ano.
exemplo:
SILVA, J. C. “A relação professor-anulo em sala de aula”. Anais do X Congresso de estratégias educacionais. Florianópolis: UFSC, 2007.

4) DOCUMENTOS /LEGISLAÇÃO
ÓRGÃO. Documento. Cidade: Sigla do Órgão, Ano. Disponível em: < Link curto>. Acesso em: dia/mês/ano.
exemplo:

BRASIL. Constituição da República Federativo do Brasil. Brasília: Planalto, 1988. Disponível em: . Acesso em: 10/11/2015.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo Demográfico de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: . Acesso em: 10/12/2015.

5) TCCs, DISSERTAÇÕES E TESES
SOBRENOME, Nome do autor. Título do Trabalho (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Área). Cidade: Sigla da Universidade, ano.
SOBRENOME, Nome do autor. Título do Trabalho (Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Área). Cidade: Sigla da Universidade, ano.
SOBRENOME, Nome do autor. Título do Trabalho (Dissertação de Mestrado em Área). Cidade: Sigla da Universidade, ano.
SOBRENOME, Nome do autor. Título do Trabalho (Tese de Doutorado em Área). Cidade: Sigla da Universidade, ano.
exemplo:

FAGUNDES, F. C. R. As políticas de segurança e defesa para a fronteira brasileira como estratégia territorial estatal: uma abordagem interinstitucional de seu processo decisório (Tese de Doutorado em Geografia). Porto Alegre: UFRGS, 2018.
OLIVEIRA, H. V. Cultura popular e festejos do Boa Vista Junina: um estudo na perspectiva da folkcomunicação (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Comunicação Social). Boa Vista: UFRR, 2019.

6) TEXTOS DA INTERNET
SOBRENOME, Nome do autor. “Título do texto”. Portal Eletrônico X [dia/mês/ano]. Disponível em: . Acesso em: dia/mês/ano.
exemplo:
A TRIBUNA. “PF Apreende no Aeroporto de Guarulhos quase 15 kg de Drogas”. A Tribuna Online [24/07/2017]. Disponível em: . Acesso em: 10/08/2019.
SANTOS, G. “Contrabando gera no Brasil perdas de até R$ 100 bilhões por ano”. Folha de São Paulo [03/03/2015]. Disponível em: . Acesso em: 10/09/2019.