



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA  
CAMPUS I CAMPINA GRANDE  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E EDU-  
CAÇÃO ESCOLAR (CEDHEE)**

**THAYNÁ SOUTO BATISTA**

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO  
AUTISMO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**

**CAMPINA GRANDE- PB  
2024**

THAYNÁ SOUTO BATISTA

**EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO  
AUTISMO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado ao programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Desenvolvimento Humano E Educação Escolar

**Área de concentração:** Educação

**Orientador:** Prof. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos

**CAMPINA GRANDE  
2024**

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

B333e Batista, Thayná Souto.

Educação inclusiva e formação de professores no contexto do autismo [manuscrito] : uma revisão sistemática / Thayná Souto Batista. - 2024.

27 p.

Digitado. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano e Educação Escolar) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2024. "Orientação : Profa. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC. "

1. Formação de professor. 2. Autismo. 3. Inclusão. I. Título

21. ed. CDD 371.9

THAYNÁ SOUTO BATISTA

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO DO  
AUTISMO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA  
LIETRATURA

Trabalho de Conclusão de Curso  
(Artigo) apresentado ao programa de  
Pós- Graduação em Desenvolvimento  
Humano e Educação Escolar da  
Universidade Estadual da Paraíba  
(UEPB), como requisito parcial à  
obtenção do título de Especialista em  
Desenvolvimento Humano E Educação  
Escolar

**Área de concentração:** Educação

Aprovada em: 07/10/2024.

**BANCA EXAMINADORA**

*Tatiana Cristina Vasconcelos*

Prof. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos (Orientador)  
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Documento assinado digitalmente



RODINEY MARCELO BRAGA DOS SANTOS

Data: 15/10/2024 22:08:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Rodiney Marcelo Braga dos  
Santos Instituto Federal da Paraíba (IFPB)

Documento assinado digitalmente



PATRICIA CRISTINA DE ARAGAO

Data: 16/10/2024 06:52:21-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Patrícia Cristina de Aragão  
Universidade Estadual da Paraíba  
(UEPB)

A Deus, por nunca me desamparar e sempre me mostrar os caminhos.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
OTP	Organização do Trabalho Pedagógico
PAEE	Público Alvo da Educação Especial
PNE	Plano Nacional de Educação
PE	Pernambuco
RSL	Revisão Sistemática da Literatura
TEA	Transtorno do Espectro Autista

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO .....	7
2 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS .....	8
3 METODOLOGIA.....	13
4 DETALHAMENTO E ANÁLISE DOS ESTUDOS SELECIONADOS.....	14
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	22
REFERÊNCIAS.....	23

# EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES JUNTO À CRIANÇA COM AUTISMO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

## INCLUSIVE EDUCATION AND TEACHER TRAINING FOR CHILDREN WITH AUTISM: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

Thayná Souto Batista\*

### RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista caracterizado como o transtorno do neurodesenvolvimento com singularidade na comunicação, interação social e comportamento, enquanto espectro, agrupa uma diversidade de pessoas. O presente estudo busca responder à seguinte questão norteadora: O que as dissertações e teses nacionais abordam sobre formação de professores no contexto da inclusão de alunos com TEA na educação básica nos últimos 6 anos? Apresenta-se aqui uma Revisão Sistemática da Literatura realizada na base de Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), no intervalo de 6 anos (2019-2024). Nessa busca obteve-se um número significativo de 154 teses e dissertações, ao total, os quais foram refinados com base nos critérios de exclusão e inclusão. Buscamos analisar e estudar com base no diálogo dos pressupostos teóricos de: Nicolau e Assis (2023), Cunha (2022), Mendes (2017), Mantoan (2003), Vygotsky (1999) entre outros. De modo geral, a Revisão Sistemática da Literatura permitiu compreender que a formação de professores para inclusão requer uma abordagem que valorize as diferenças individuais dos estudantes e combata a tendência à uniformização, reconhecendo que cada aluno tem seu próprio ritmo e estilo de aprendizado e suas particularidades. Paralelamente, essa preparação deve se basear na ideia de que, no âmbito da educação inclusiva, tanto alunos quanto professores estão em constante processo de aprendizagem, compartilhando saberes, adquirindo conhecimentos de maneiras variadas e evitando ser moldado por padrões preestabelecidos pela escola, professores e sociedade.

**Palavras-Chave:** Formação de professores; autismo; inclusão; revisão sistemática da literatura.

### ABSTRACT

Autism Spectrum Disorder, characterized as a neurodevelopmental disorder with unique features in communication, social interaction, and behavior, encompasses a wide range of individuals. This study aims to answer the following guiding question: What do dissertations and theses address regarding teacher training in the context of the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder in basic education over the

---

\* Mestranda pelo programa de Pós-graduação em Formação de Professores – PPGFP da Universidade Estadual da Paraíba – UEPB. Especialista em Orientação Escolar e Supervisão-UNIFAVENI e Graduada em Pedagogia pela UEPB. E-mail: [thayna.souto.batista@aluno.uepb.edu.br](mailto:thayna.souto.batista@aluno.uepb.edu.br)



past six years? A Systematic Literature Review was conducted using the CAPES Theses and Dissertations Catalog and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations of the Brazilian Institute of Information in Science and Technology, covering a six-year period (2019-2024). A significant number of dissertations and theses were identified, which were then refined based on inclusion and exclusion criteria. The study draws on the theoretical frameworks of Nicolau and Assis (2023), Cunha (2022), Mendes (2017), Mantoan (2003), Vygotsky (1999), among others. In general, the systematic literature review revealed that teacher training for inclusion requires an approach that values the individual differences of students and challenges the tendency toward standardization, recognizing that each student has their own learning style, pace, and particularities. At the same time, this preparation must be based on the idea that, within the context of inclusive education, both students and teachers are in a constant process of learning, sharing knowledge, acquiring insights in various ways, and avoiding being shaped by pre-established standards imposed by schools, teachers, and society.

**Keywords:** Teacher training; autism; inclusion; systematic literature review.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação contemporânea vivencia uma mudança de paradigmas que abrange todos os estudantes, reconhecendo a diversidade como um princípio essencial para a construção de ambientes mais inclusivos. Mantoan (2003), defende que a inclusão vai além da ideia de integração, além da inserção de alunos com deficiência no ambiente escolar, trata-se de um direito que exige transformações profundas tanto nas políticas públicas, nas estruturas institucionais quanto nas práticas pedagógicas, o processo de mudanças de paradigmas, cercado de incertezas e inseguranças, mas que nos traz liberdade de ousar novas alternativas, novos conhecimentos, antes jamais buscados.

Na educação, a inclusão não se limita à adaptação de currículos ou à presença física de alunos com deficiência, mas requer uma reconfiguração da escola como um espaço realmente inclusivo, que acolha e valorize a diversidade e diferenças de todos os estudantes, evidenciando, assim, a necessidade de um processo de reestruturação educacional e de políticas públicas (Mendes, 2017).

A educação inclusiva, nesse sentido, é um processo contínuo que exige uma revisão constante das políticas, das práticas pedagógicas e da própria organização escolar, com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade para todos e todas. Para que essas mudanças ocorram, a formação de professores é um ponto central, sendo seu processo formativo orientado para o acolhimento das diversidades e diferenças e para o desenvolvimento humano que possibilitem a inclusão, desenvolvendo estratégias de ensino que atendam a diferentes necessidades e estilos de aprendizagem.

A formação do professor na perspectiva inclusiva deve ser parte essencial do processo educativo, pois é por meio dela que os educadores podem desenvolver competências para atender à diversidade dos estudantes, promovendo práticas pedagógicas que respeitem as singularidades e potencializem a aprendizagem de todos. (Mantoan, 2003). Nesse contexto, a inclusão de estudantes com Transtorno

do Espectro Autista (TEA) na educação é garantido pela Lei nº 12.764/2012, que os reconhece como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhes o acesso à educação em condições de igualdade. Essa garantia, reforçada pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), destaca a necessidade de uma formação docente específica que subsidie os professores no atendimento às demandas do PEEE. Assim, a formação contínua é um dos principais instrumentos para efetivar uma educação inclusiva que atenda às necessidades específicas desses estudantes, promovendo seu pleno desenvolvimento e participação no ambiente escolar.

Este artigo visa analisar as discussões sobre a formação de professores no contexto da inclusão de alunos com TEA, utilizando uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) para analisar as teses e dissertações produzidas sobre o tema nos últimos seis anos. A revisão sistemática da literatura é uma metodologia rigorosa que permite a síntese de estudos existentes, proporcionando uma visão abrangente e fundamentada sobre os estudos desenvolvidos nessa perspectiva visando a identificação de lacunas e possibilidades.

A escolha por esta abordagem metodológica se justifica pela necessidade de um levantamento crítico e detalhado das práticas formativas relatadas na literatura. As bases de dados utilizadas para a coleta de informações incluem o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD/IBICT), abrangendo o período de 2019 a 2024.

Este estudo pretende responder à seguinte questão norteadora: O que as dissertações e teses abordam sobre formação de professores no contexto da inclusão de alunos com TEA na educação básica nos últimos 6 anos? Através dessa análise, busca-se oferecer contribuições significativas para o campo da educação inclusiva, destacando os desafios e oportunidades para a formação docente que promovam uma educação equitativa e de qualidade para todos os alunos. Diante dos resultados encontrados destacamos que a inclusão necessita de uma abordagem que reconheça as diferenças individuais de cada aluno visando a elaboração e planejamento de estratégias diversificadas, mas que ainda falta muito caminho a ser percorrido diante da formação inicial e continuada.

Para aprofundar o presente estudo, inicialmente, aborda-se acerca da educação inclusiva, desenvolvimento humano e formação de professores a partir de uma abordagem sócio-histórica, no item aproximações conceituais. Em seguida, mostra-se a metodologia utilizada bem como seu aporte teórico e posteriormente trazemos os dados obtidos buscando responder nossa questão norteadora, por fim mostramos os resultados desta pesquisa e apresentamos a conclusão do estudo realizado.

## **2 APROXIMAÇÕES CONCEITUAIS**

A educação inclusiva reforça e valoriza a diversidade como elemento central do processo de ensino e aprendizagem, significa uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os estudantes. Seu objetivo principal é garantir que os estudantes, independentemente de suas características individuais, sejam incluídos no ambiente escolar com igualdade de oportunidades, ou seja, vai além da inserção do educando no contexto de sala de aula (Mantoan, 2003). Trata-se de uma concepção ampla, que abrange aspectos sociais, culturais e estruturais, posicionando-se contra qualquer forma de exclusão ou segregação educacional.

A inclusão escolar, por sua vez, é um desdobramento prático da educação inclusiva, focado no ambiente escolar e no atendimento direto às necessidades dos alunos, buscando tornar as escolas espaços democráticos e acessíveis, promovendo a convivência e o aprendizado conjunto de alunos, independentemente de suas características individuais. A inclusão escolar conforme Glat; Pletsch; Fontes (2007, p. 345) deve ser ancorada em três aspectos:

a) a presença do aluno na escola, substituindo o isolamento do ambiente privado familiar pela sua inserção num espaço público de socialização e aprendizagem; b) a sua participação efetiva em todas as atividades escolares, a qual não depende apenas de 'estímulos' de colegas e professores, mas do oferecimento de condições de acessibilidade e adaptações curriculares que se façam necessárias; e c) a construção de conhecimentos, função primordial da escola, e meta a ser perseguida durante o processo de inclusão.

Dessa maneira, a inclusão não é apenas um direito garantido, mas um compromisso com a formação integral e com a equidade no ambiente educacional, reforçando assim a importância de práticas pedagógicas e políticas públicas que assegurem um ensino de qualidade para todos, considerando as diferenças e a diversidade no contexto de sala de aula.

Falar sobre inclusão escolar é falar sobre luta e garantias de direitos, a inclusão escolar em seu sentido amplo busca não apenas garantir o acesso à escola, mas oportunizar, mediar e garantir a permanência e o desenvolvimento integral do educando. Essa, quando aplicada de forma eficaz, possibilita a diversidade presente em sala de aula, criando espaço para que os estudantes com e sem deficiências possam aprender juntos e desenvolver suas habilidades de maneira colaborativa e em interação social.

A escola precisa ser inclusiva em seu mais íntimo significado, assim como nos traz Faria (2021, p. 159):

[...]pois só cogitamos a educação inclusiva enquanto houver sociedade e educação excludentes. Ainda que a educação inclusiva seja a negação da educação excludente, ela pressupõe a sua existência, do contrário não seria necessário afirmar nenhuma delas e, no limite, poderíamos pensar em uma educação que não precisasse ser adjetivada.

Nesse sentido, vivemos e defendemos uma sociedade/escola inclusiva porque vivemos em uma sociedade marcada pela exclusão dos sujeitos, a educação inclusiva pressupõe a existência de uma educação excludente e a inclusão só se torna relevante dentro do contexto social que perpetua as desigualdades, sendo assim, enquanto a exclusão for uma realidade social e educacional, a inclusão será necessária como correspondência a essa.

Sabemos que a inclusão escolar tem sido o foco de milhares de estudos e da prática de muitos professores, porém, ao observar a realidade brasileira nos deparamos muitas vezes com a exclusão, o qual muito se discute, mas pouco se coloca em prática. A falta de conhecimento por parte dos profissionais da educação é uma das principais barreiras quando falamos em inclusão, pois sem o conhecimento não há como incluir.

A formação continuada é tida como um elemento-chave no processo da educação inclusiva dando subsídios para o enfrentamento dos desafios das diversidades, afinal, é preciso conhecer para incluir, no sentido de dar ao aluno o que é dele por direito, de garantir sua participação e seu aprendizado.

A Educação Inclusiva tende a ressignificar todos os processos tradicionalmente instaurados e, principalmente, nos faz olhar a fundo quem é esse/a indivíduo/a se desenvolvendo em sua plenitude. A escola, de

acordo com essa perspectiva, deve atuar como um espaço acolhedor e uma comunidade de conhecimento, eliminando possíveis obstáculos e apoiando a todos/a e cada um/uma (Ribeiro; Costa-Renders, 2024, p. 103).

Por essa razão que a formação docente é tão necessária, pois busca auxiliar o professor em sua prática em sala de aula e fornece subsídios para que essa seja diferenciada do modelo tradicional de ensino, em que não há diversificação de métodos, modelos e práticas. Essa formação é necessária, visto que está diretamente relacionada à melhoria da qualidade do ensino e ao desenvolvimento profissional dos educadores no contexto brasileiro.

A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil (GATTI, 2010, p. 1.375).

A formação continuada é reconhecida como um elemento essencial para o aprimoramento da prática pedagógica e para a promoção de uma educação de qualidade no Brasil, como afirma Gatti (2010). Professores bem preparados têm um impacto significativo no desempenho dos alunos. O Brasil possui políticas e regulamentações específicas relacionadas à formação continuada de professores. A Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), que estabelece a formação continuada como um direito e um dever dos profissionais da educação, destacando sua importância para melhoria da qualidade de ensino e em seu artigo 67 prevê incentivos à formação continuada. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), que reforça a necessidade da formação continuada para atualização frente às demandas da BNCC, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2024 (BRASIL, 2024a), que dispõe sobre a formação inicial, o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2024b) e a Lei nº 14.817/2024 (BRASIL, 2014c) que estabelece as diretrizes para valorização dos profissionais da educação básica, fortalecendo e interligando a formação contínua em consonância com a valorização salarial, buscando incentivar os docentes, são documentos que destacam a importância do desenvolvimento profissional docente bem como que nos apresenta importantes pontos para formação e valorização docente.

Para formar continuamente conforme afirma Gatti (2010) é necessário que seja uma formação sistematizada, contínua, planejada, com objetivos claros, buscando promover uma formação contextualizada e significativa para prática docente. A partir de uma formação docente direcionada para essas necessidades, como apontado pelo levantamento das dissertações e teses, é possível superar barreiras estruturais e atitudinais, promovendo um ambiente verdadeiramente inclusivo. Dessa forma, a formação continuada dos professores é essencial para a criação de estratégias pedagógicas que acolham as singularidades de cada estudante, sendo necessário que as instituições de ensino bem como o poder público se comprometam com as políticas públicas que sustentem as práticas pedagógicas inclusivas, e que os professores sejam formados e tenham ferramentas pedagógicas adequadas que propiciem um trabalho dinâmico e inclusivo.

A educação inclusiva requer uma reformulação curricular, metodologias inclusivas e adequadas às necessidades específicas dos alunos, visando assim a autonomia e desenvolvimento dos estudantes. Nesse sentido, o professor precisa conhecer o estudante, seus processos de aprendizagem e como essa se dá no indivíduo.

Com isso, estudar o desenvolvimento humano no ambiente escolar se faz necessário uma vez que é importante pensarmos todas as dimensões (Vygotsky, 1999). O estudante precisa ser incluído como sujeito que sabe, que tem potencial de aprender que é capaz, mas para isso os professores precisam ser formados dentro dessa perspectiva, da visão de potencialidades e não de limitações além dessa perspectiva, precisa ter subsídios teóricos e práticos para que essa inclusão de fato seja realidade (Franco, 2017; Cunha, 2022).

O desenvolvimento humano está atrelado ao contínuo da vida, uma vez que todos os seres humanos se desenvolvem e esse desenvolvimento está ligado não só ao fator biológico e genético, mas ao social, uma vez que o caminhar contínuo é atravessado pelo convívio e assim pela interação social (Rabello e Passos, 2018).

Vigotski ao estudar sobre o desenvolvimento humano nos traz a concepção do social, de que o indivíduo se desenvolve ao passo que interage com os outros, nessa interação social permeada por cultura e saberes aprendemos e nos desenvolvemos. Para Mello (2020) o ser humano é produtor e produto do meio, sendo o desenvolvimento e a interação social paralelos, não tendo uma hierarquização, ambos de desenvolvem conjuntamente.

O desenvolvimento humano se dá por meio da mediação e relações de troca, essa mediação, na teoria Histórico-Cultural, é um elemento essencial e presente durante toda vida humana, sendo a linguagem um signo mediador por excelência. A aprendizagem é vista como um processo ativo e dinâmico, onde a mediação e o papel do professor são fundamentais. A linguagem desempenha um papel central na constituição da consciência e no desenvolvimento das funções psicológicas superiores (Batista; Santos; Vasconcelos, 2024; Orrú, 2008).

A mediação, como um elemento central do desenvolvimento humano, defendido por Vigotski, se torna ainda mais relevante ao pensarmos a educação inclusiva no contexto de pessoas com autismo. Apesar da aprendizagem ser evidenciada e compreendida por muitos estudiosos do campo da educação como um processo ativo, dinâmico e mediado pela linguagem, se faz necessário discutir como essa mediação e aprendizagem é influenciada pelo modo como a sociedade enxerga o autismo. O modelo biomédico que perpetua durante toda trajetória do diagnóstico do autismo influencia diretamente as práticas pedagógicas e as relações sociais, que muitas vezes reduz a pessoa com autismo ao diagnóstico, rotulando em suas particularidades e evidenciando as incapacidades, negligenciando aspectos mais amplos de sua subjetividade e seu potencial de desenvolvimento humano.

Uma exemplificação dessa temática é quando falamos em pessoas com autismo, que vem à mente o conceito formado pelo diagnóstico médico, ou seja, a visão colonial desenvolvida durante todo o processo de estudos do autismo. Sabemos que o diagnóstico é necessário, porém não se pode prevalecer essa visão biomédica dentro da sociedade e da escola (Ferreira, 2022).

É preciso conhecer o sujeito autista dentro de suas características clínicas para que se entenda sobre as individualidades e necessidades específicas desse sujeito, mas ir além dessa visão biomédica se faz necessário, enxergar a pessoa autista com um sujeito de direitos, de habilidades e desafios, pois quando enxergado apenas pela ótica das limitações esse sujeito será limitado e visualizado apenas dentro das suas impossibilidades e não seus avanços e potencialidades (Bosa; Camargo, 2009)

Em contraposição ao modelo biomédico muitos ativistas autistas, estudiosos e famílias têm publicados estudos, como foi o caso de Judy Singer, que utiliza o termo neurodiversidade, nessa ótica o autismo assume um caráter político, indenitário e

social contribuindo assim para estudos exteriores ao modelo e explicações biomédicas.

A neurodiversidade traz o autismo como uma característica da diversidade humana, que deve ser respeitada e difundida buscando compreender o sujeito em sua totalidade, defendendo um modelo biopsicossocial (Mata, 2018). Esse modelo é centrado nas habilidades, funcionalidades e capacidades dos indivíduos, estimulando a autonomia possibilitando a implementação de práticas mais inclusivas rompendo com as barreiras que impedem a participação de pessoas autistas na sociedade. Como aborda Ferreira (2022, p. 36):

No campo educacional, interessa saber como ocorre o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com TEA, quais práticas são utilizadas no processo de escolarização desses indivíduos e como a rede intersetorial de apoio à inclusão tem buscado promover uma maior inclusão social e educacional para esses estudantes.

Se faz necessário pensarmos a educação e assim, pensar o aluno em sua totalidade, trazendo suas dimensões para o contexto escolar, sabendo que somos sujeitos diferentes, que cada um apresenta suas particularidades e necessidades e para isso o professor precisa estar em constante aprendizado e desenvolvimento de suas práticas.

Como nos mostra Bosa e Camargo (2009, p. 69) “Na medida em que o sujeito é visto somente sob o ângulo de suas limitações, a crença na sua educabilidade e possibilidades de desenvolvimento estará associada à impossibilidade de permanência deste sujeito em espaços como o ensino comum”. Ao focar unicamente nas dificuldades de um indivíduo, ao invés de considerar suas capacidades e potencialidades, cria-se barreiras que leva a crença da incapacidade, que a pessoa não é capaz de aprender ou se desenvolver, tornando a inclusão em espaços como o ensino regular algo inatingível. Esse tipo de visão não só desumaniza o sujeito, mas também perpetua práticas de exclusão que reforçam a segregação e limitam as oportunidades de desenvolvimento pleno.

Ao fundamentar a educação e as práticas educacionais nos padrões homogêneos, dentro desse modelo médico, a inclusão se torna inalcançável. A inclusão só será possível quando passarmos a valorizar as diferenças e as diversidades como parte integrante do processo educacional e criando ambientes que adaptem o ensino às necessidades de todos os alunos, independentemente de suas limitações.

Uma das possibilidades de desconstrução é a decolonização<sup>1</sup> do autismo, que busca desconstruir as formas coloniais e eurocêntricas de explicar e tentar “tratar” o autismo, promovendo uma compreensão mais inclusiva, plural e que reconheça as diversas experiências das pessoas autistas, propondo uma revisão das narrativas e práticas dominantes, tanto na ciência, como na medicina, nas famílias e em todos os contextos em que há autistas.

Esse contexto parte da premissa da ruptura de um paradigma questionando os modelos e conceitos dominantes que perpetua o histórico do autismo dentro de um discurso de poder vigente, criando uma compreensão mais inclusiva e culturalmente sensível do autismo, partindo do pressuposto que as pessoas autistas participem nos diálogos sobre políticas, educação e práticas terapêuticas, ou seja, que sejam para eles e com eles as discussões e decisões sobre suas vidas (Nicolau; Assis, 2023).

---

<sup>1</sup> Para aprofundamento ler Nicolau e Assis. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/14020/11087>

“A decolonização é esse desprendimento e abertura às possibilidades encobertas pela razão colonial” (Nicolau; Assis, 2023, p. 66), questionando os modelos impostos na sociedade e partindo para explicações e estudos a partir dos que estão à margem, as vozes dos autistas devem ser centrais, desafiando as práticas capacitistas que permeiam a sociedade e desconsideram as necessidades e capacidades das pessoas autistas.

A decolonização questiona as definições universais de autismo que ignoram realidades locais e propõe uma abordagem mais inclusiva e plural, destacando a importância da diversidade cultural e histórica, na busca de uma sociedade que esteja disposta a adaptar-se em vez de forçá-los a se encaixar nos moldes neurotípicos. Partindo da necessidade de ruptura desses modelos impostos em que um se sobrepõe ao outro dentro de um campo de disputa para um discurso que viabilize e visualize o sujeito autista dentro de suas particularidades e limitações.

### 3 METODOLOGIA

O debate sobre metodologia de pesquisa envolve diversos autores cujas contribuições são fundamentais para compreender os fundamentos e desdobramentos de um estudo científico. Antes de apresentar os caminhos metodológicos adotados nesta pesquisa, tornou-se indispensável uma análise das perspectivas teóricas que embasam as escolhas metodológicas aqui desenvolvidas. Nesse sentido, este trabalho busca conceituar de forma sucinta a RSL, destacando os principais autores e abordagens que dialogam com essa metodologia e sua aplicação na pesquisa científica.

Como o próprio nome traz, sistemático, ou seja, metódico, organizado, planejado, a RSL não é uma simples pesquisa bibliográfica, mas um levantamento rigoroso, com critérios bem definidos. É um método transparente que visa permitir aos pesquisadores e leitores um mapeamento sistêmico e uma avaliação das publicações existentes em determinadas bases de dados seguindo uma série de critérios e a partir de uma questão norteadora (Galvão; Ricarte, 2020).

A RSL é um método de pesquisa que objetiva reunir, analisar e sintetizar sistematicamente as obras encontradas sobre um determinado tema ou questão de pesquisa. Na RSL são estabelecidos os critérios e objetivos, de maneira clara, para identificar, selecionar e avaliar os estudos relevantes, como teses, dissertações, artigos científicos e outros tipos de documento pertinentes para seu objetivo de pesquisa, seguindo protocolos específicos, garantindo uma abordagem rigorosa e transparente (Galvão; Ricarte, 2020; Okoli, 2019).

Algumas etapas são fundamentais na construção de uma RSL, são elas: a elaboração da pergunta ou perguntas norteadoras, a seleção das bases de dados bibliográficos que irá subsidiar a pesquisa bem como os descritores que serão utilizados, os critérios de inclusão e exclusão, a busca e seleção dos textos, destacando cada detalhe dessa busca, detalhamento e sistematização dos resultados encontrados e a análise e discussão visando responder à questão que norteou o estudo, bem como instigar e subsidiar estudos futuros (Galvão; Ricarte, 2020).

O estudo teve como objetivo inicial o rastreamento das teses e dissertações sobre TEA e formação de professores e para isso adotamos um protocolo composto por: a) Pergunta norteadora; b) Elaboração do descritor para pesquisa; c) Critérios de inclusão; d) Critérios de exclusão; e) Detalhamento dos resultados; f) Análise posterior. Foi utilizado o banco de dados Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações- BDTD, no intervalo de 6 anos

(2019- 2024). Para realizar a pesquisa foi utilizado o descritor “Transtorno do Espectro Autista e formação de professores”.

A tabela 1 apresenta os resultados obtidos após a aplicação dos critérios de busca definidos pelos descritores, bem como a análise dos critérios de inclusão e exclusão dos trabalhos, culminando no resultado final da seleção dos estudos.

Tabela 1- Resultado geral da busca da RSL

Site/ Repositório	Trabalhos encontrados após a busca pelo descritor	Trabalhos analisados pelo resumo	Trabalhos analisados na integra
CAPES	26	6	6
BDTD	128	16	6
<b>Total</b>	<b>154</b>	<b>23</b>	<b>12</b>

Fonte: elaborada pela autora (2024).

Como critérios de inclusão foram utilizados os seguintes parâmetros: Tempo de publicação com recorte dos últimos 6 anos (2019 – 2024), língua portuguesa, publicações (teses e dissertações). Quanto ao protocolo de exclusão se deu: os trabalhos duplicados, em outras línguas, trabalhos que estiverem fora, antes ou após, do intervalo de tempo e demais pesquisas que não estiveram dentro dos protocolos estabelecidos para essa pesquisa ou que não tiverem relevância quanto ao objetivo do trabalho.

#### 4 DETALHAMENTO E ANÁLISE DOS ESTUDOS SELECIONADOS

Objetivando responder a nossa pergunta norteadora: O que as dissertações e teses abordam sobre formação de professores no contexto da inclusão de alunos com TEA na educação básica nos últimos 6 anos? Após a busca nas plataformas foram encontrados um total de 154 estudos divididos entre dissertações, com número expressivo, e teses, como mostrado na tabela 1, anteriormente exposta.

Na base de dados da CAPES na primeira busca foram encontrados 26 estudos e na BDTD foram encontrados 128, na primeira etapa o critério de exclusão se deu em analisar os títulos, selecionando os estudos que contemplam no título “formação de professores/docente, autismo/TEA”, os títulos que não contemplaram essas palavras foram excluídos bem como os trabalhos duplicados. Após essa primeira análise restaram 25 estudos, também pelo fato de que muitos encontrados na CAPES estavam contemplados pela pesquisa na BDTD. Dois desses 25 estudos não foi possível acesso, mesmo entrando em contato com a biblioteca da universidade de um desses estudos e o outro no próprio site está descrito como “divulgação não autorizada”, por esse motivo os estudos foram retirados da contagem restando apenas 23 estudos entre dissertações e teses.

Na segunda etapa do critério de exclusão foram analisados os resumos desses 23 estudos alinhados aos critérios da nossa pesquisa, após essa análise foram selecionados 13 trabalhos para analisar e buscar responder a nossa questão, porém um deles não se encontrava completo, informado no corpo do trabalho a seguinte mensagem: “Atendendo solicitação do(a) autor (a) o texto completo desta Tese será disponibilizado somente a partir de 26/02/2026”, sendo assim nos restou apenas 12 estudos a serem analisados. No quadro 1, estão detalhados os trabalhos seleciona-



dos ao final dos critérios de inclusão e exclusão, em ordem decrescente, do mais recente ao mais antigo, foi adotado uma codificação em que “D” é dissertação e “T” tese, e o número após a letra é o número sequencial do estudo no quadro, também é detalhado o título, autores, ano de publicação, assunto e origem, ou seja, o repositório o qual foi encontrado.

Quadro 1- Referências e resultado geral da busca pela RSL

Tipo/Cód.	Título	Autores	Ano	Assunto	Repositório
D1	Inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA): uma intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente.	MACÉDO, M. C. G. F.	2024	Contribuição da intervenção pedagógica e formação docente no contexto de inclusão de alunos com TEA.	BDTD
D2	Efeitos de um programa de formação docente sobre funções executivas em crianças com transtorno do espectro autista	NASCIMENTO, I. C. A. O. do	2023	Formação de professores que atuam com estudantes com TEA nos anos iniciais do fundamental I na perspectiva da teoria histórico cultural e teoria do sistema funcional de Luria.	BDTD
T3	Formação continuada para professores e tecnologias digitais: Um olhar na ação pedagógica do atendimento educacional Especializado com ênfase no autismo	NOVÔA, J.	2023	Formação de professores para utilização de tecnologias digitais para inclusão de crianças com TEA	BDTD
D4	A formação e a capacitação docente e o transtorno do espectro autista na educação infantil: uma análise sobre a produção acadêmica de 2012 a 2022	MONDINI, L. A.	2023	Análise das pesquisas sobre formação de professores.	CAPES
D5	Sinais do transtorno do espectro autista: formação de professores e rastreio precoce na educação infantil	RATUCHNE, P. A. O.	2023	Formação de professores, pesquisa-ação, perspectiva histórico cultural	CAPES
D6	Formação continuada para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades	MUNARETTI, A. dos S.	2023	Formação continuada, inclusão, consultoria colaborativa e autismo.	BDTD
D7	Formação de professores da educação infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo	CRUZ, D. R.	2022	Mitos e concepções sobre o TEA, formação de professores, inclusão.	BDTD
D8	Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com trans-	SORIANO, F. D. F.	2022	Formação de professores, autoeficácia, autismo e inclusão.	CAPES

	torno do espectro autista.				
D9	A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas	SOARES, R. T. C.	2022	Formação inicial e continuada, perspectiva de Paulo Freire e Vygotsky, mediação, inclusão e autismo.	CAPES
D10	A inclusão da criança com transtorno do espectro autista na educação infantil: implicações à formação docente	RAMOS, A. K.M. de O.	2022	Formação de professores, autismo, ensino colaborativo e teoria Histórico-cultural.	CAPES
D11	A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA	SEWALD, S.	2020	Formação de professores, organização do trabalho pedagógico, autismo, inclusão.	CAPES
T12	Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas	NUNES, J. da S.	2019	Formação continuada em serviço, pesquisa colaborativa, autismo, educação física.	BDTD

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Buscando responder a nossa pergunta norteadora, analisou-se também os objetivos desses estudos com o intuito de uma visão mais aprofundada sobre a temática com base em diferentes pesquisas, para isso criamos um quadro explicativo com os objetivos dos estudos analisados. No quadro 2 sintetizamos, através da leitura dos estudos, os objetivos propostos pelos autores, segue-se a sequência do quadro 2 quanto a identificação dos objetivos.

Quadro 2- Objetivos analisados

Principais objetivos dos estudos analisados		
Tipo/ Cód.	Autores	Objetivos
D1	MACÊDO, M. C. G. F.	Analisar a contribuição da intervenção pedagógica voltada à formação docente em serviço no que diz respeito à inclusão dos alunos com TEA, em uma escola do município do Ipojuca-PE.
D2	NASCIMENTO, I. C. A. O. de	Analisar e refletir sobre os efeitos de um programa de formação docente sobre o desenvolvimento das funções executivas de estudantes com TEA, matriculados em classes regulares nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de concepções da neurociência cognitiva e da abordagem histórico-cultural; analisar as aproximações teóricas e conceituais entre as abordagens da neurociência cognitiva e da perspectiva teórica histórico-cultural ao tratarem sobre funções executivas, diante do processo de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA; Discutir a relevância de estratégias de ensino, para estudantes com TEA, com base no desenvolvimento de funções executivas; Elaborar e aplicar um curso de formação docente sobre o desenvolvimento das funções executivas em estudantes com TEA [...]Elaborar um material didático no formato de e-book com reflexões teóricas sobre as funções executivas na abordagem da neurociência cognitiva e da teoria histórico-cultural, com exemplos de

		práticas educacionais que promovam o desenvolvimento das funções executivas para estudantes com TEA.
T3	NOVÔA, J.	Planejar e analisar uma proposta de formação continuada para professores que atuam na educação especial, com ênfase no transtorno do espectro autista, a partir da utilização das tecnologias digitais.
D4	MONDINI, L. A.	Analisar a produção acadêmica sobre a formação e a capacitação docente para atuar com alunos diagnosticados com TEA na Educação Infantil, no período compreendido entre 2012 e 2022; Analisar os aspectos conceituais relacionados à educação e sua inter-relação com a primeira infância e o TEA; Descrever e compreender as normas vigentes atualmente focadas para as políticas públicas referentes à Educação Infantil e ao TEA; Compreender os aspectos de formação docente associados à atuação com alunos diagnosticados com TEA; Verificar como é orientada a formação dos recursos humanos atuantes nas unidades escolares, para atuação necessária com os alunos com TEA.
D5	RATUCHNE, P. A. O.	Planejar, aplicar e avaliar uma formação para os(as) professores(as) dos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI) na cidade de Guarapuava-PR, com ênfase na identificação de indícios de TEA e na proposição de práticas pedagógicas inclusivas para crianças de até 36 meses de idade.
D6	MUNARETTI, A. dos S.	Compreender a percepção dos professores que trabalham com TEA sobre o processo de inclusão escolar dos alunos, a fim de realizar uma formação continuada para estes docentes; Investigar os processos vivenciados pelos docentes na inclusão de alunos com TEA; Realizar uma formação continuada, por meio de um curso e uma consultoria colaborativa; Verificar os indicadores do senso de autoeficácia docente na atuação junto a alunos com TEA.
D7	CRUZ, D. R.	Elaborar e implementar um programa online de formação sobre as concepções acerca do ensino da criança com TEA na Educação Infantil e verificar o impacto nos discursos dos participantes durante o processo formativo.
D8	SORIANO, F. D. F.	Identificar a Autoeficácia e a percepção de professores de Educação Infantil sobre sua formação e atuação com crianças com TEA; caracterizar os professores de Ed. Infantil de um município do interior paulista; analisar a percepção desse professor a respeito dos comportamentos e inclusão da criança com TEA; identificar, segundo a percepção dos professores, quais os domínios teóricos e práticos que atendem às especificidades da criança com TEA; identificar a interdependência entre: o tempo de experiência profissional e a Autoeficácia para atender as especificidades da criança com TEA; entre a formação inicial e continuada do professor e a Autoeficácia para atuar com a criança com TEA; entre experiências prévias com a criança com TEA e a Autoeficácia para atender as especificidades dessa criança.
D9	SOARES, R. T. C.	Apresentar, na visão dos professores, qual a percepção desses profissionais de Educação Infantil no que se refere à sua formação inicial e continuada para a inclusão escolar do aluno com TEA; contextualizar a inclusão do aluno com TEA na Educação Infantil; apresentar, de forma breve, as políticas públicas nacionais e municipais que tratam da inclusão dos alunos com TEA, com foco na formação de professores para atuarem

		frente a essa especificidade; analisar a contribuição da formação para a prática docente dos professores de alunos com Transtorno do Espectro Autista nos CMEIs de Foz do Iguaçu.
D10	RAMOS, A. K. M. de O.	Analisar a percepção do professor sobre a inclusão da criança com TEA, na Educação Infantil, sob a perspectiva da formação continuada; descrever sobre a inclusão da criança com TEA na Educação Infantil situando questões teóricas e legais; apontar aspectos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem voltados à criança com TEA e implicações à formação continuada na Educação Infantil; descrever sobre os fundamentos do Ensino Colaborativo e suas contribuições à formação continuada.
D11	SEWALD, S.	Analisar a relação entre formação de professores e a organização do trabalho pedagógico (OTP) destinado aos alunos com TEA; compreender aspectos ligados à formação acadêmica, o tempo de atuação na docência, questões referentes à formação continuada e sobre a OTP.
T12	NUNES, J. da S.	Analisar a formação de professores de Educação Física sobre práticas corporais para a inclusão escolar de crianças com autismo, a partir de um programa de formação continuada na região da Grande Dourados/MS.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Considerando os objetivos dos estudos expostos acima é possível observar a prevalência de cursos e capacitações para professores sobre o TEA. O que nos mostra que tanto os pesquisadores quanto os professores não estão preparados para lidar com a inclusão de alunos com TEA. Como mostrado nos trabalhos D1, D2, T3, D5, D6, D7, T12 no qual em todos eles tinha como objetivo a formação/capacitação de professores. No estudo D11, apresenta-se a relação entre formação de professores e organização do trabalho pedagógico destinados aos alunos com TEA.

O estudo de Macêdo (2024) traz a contribuição de um programa de formação continuada em serviço para professores no contexto de inclusão de crianças com TEA. Em D8 identifica a autoeficácia e a percepção de professores da educação infantil sobre sua formação e atuação com as crianças com TEA. No D10, objetiva-se analisar a percepção sobre a inclusão da criança com TEA na educação infantil, na perspectiva da formação continuada e no D9 a percepção quanto a sua formação inicial e continuada. No D4 caracteriza-se como um estudo de revisão objetivando analisar as produções acadêmicas dos anos de 2012 a 2022 sobre a formação e capacitação inicial e continuada para atuar com alunos com TEA na educação infantil.

Com esse levantamento também foi possível observar que a maioria desses estudos predomina na educação infantil, como é o caso dos estudos D5, D8, D10, D9, D4, D7, já o estudo D2 centra-se no ensino fundamental, o D11 não especifica qual etapa é o seu foco de estudo, o T3 foca nos professores de Ed. Especial e o T12 nos professores de Ed. física.

No quadro 3 apresenta a descrição metodológica relacionada aos estudos, buscando uma maior compreensão da temática e maior aprofundamento das metodologias utilizadas em cada estudo, a coluna do autor é colocada para melhor referência ao estudo desenvolvido.

Quadro 3- Descrição metodológica utilizada nos estudos

<b>Como foram desenvolvidos esses estudos?</b>
--

Tipo/ Cód.	Autor	Descrição das Metodologia
D1	MACÊDO, M. C. G. F.	Pesquisa-ação com formação continuada em serviço realizada por diferentes profissionais (Terapeutas ocupacionais, pedagogos, psicólogo), oficinas com confecções de brinquedos e práticas de brincadeiras.
D2	NASCIMENTO, I. C. A. O. de	Pesquisa-ação com programa de formação docente sobre funções executivas em crianças com TEA. Os participantes da pesquisa participaram da elaboração desse programa de formação, com elaboração de material específico e de ambiente virtual de aprendizagem, por onde ocorreu as formações. Com aprofundamento nas teorias de Vygotsky e Luria e com estudos de casos
T3	NOVÔA, J.	Se deu através da análise documental, observação participante e questionário, em seguida o desenvolvimento de um curso de extensão tratando conceitos específicos do TEA.
D4	MONDINI, L. A.	Pesquisa bibliográfica com objetivo de analisar as pesquisas entre os anos de 2012 a 2022 sobre a capacitação e a formação do docente para atuação na Educação Infantil com alunos diagnosticados com TEA, apontando um reduzido número de pesquisas nesse viés.
D5	RATUCHNE, P. A. O.	Pesquisa-ação com formação de professores, com estudo sobre as leis e bases teóricas sobre a educação especial, estudos sobre o TEA e recursos para identificar precocemente, estudos sobre práticas pedagógicas, Plano Educacional Individualizado (PEI)
D6	MUNARETTI, A. dos S.	Através de questionários, para realização de um levantamento sobre as percepções dos professores, programa de formação continuada para os professores e consultoria colaborativa.
D7	CRUZ, D. R.	Questionário, formação online (contexto de pandemia) com estudos de caso e conteúdos prático para os casos estudados e atividades complementares na plataforma do <i>classroom</i> , sugestões de filmes, leituras, jogos e outros.
D8	SORIANO, F. D. F.	Pesquisa sobre a autoeficácia e a formação de professores através de questionários via Google <i>forms</i> devido a pandemia e análise de dados mostrando que a maioria dos professores se sentem desafiados pela falta de formação.
D9	SOARES, R. T. C.	Pesquisa de campo realizada através de entrevista com questionário semiestruturado, levantamento de dados e exploração da importância da formação de professores para a inclusão escolar.
D10	RAMOS, A. K. M. de O.	Pesquisa de campo com questionário e participação dos professores na elaboração do produto educacional final, propondo reflexões sobre a prática docente, o produto educacional em formato de e-book de caráter autoformativo.
D11	SEWALD, S.	Pesquisa de cunho documental, com aplicação de questionário com as professoras que atuam com crianças com TEA.
T12	NUNES, J. da S.	Buscou através de observação, entrevista semiestruturada, questionários, diários de campo e áudios transcritos analisar a formação de professores em um programa em desenvolvimento de formação em serviço via colaboração.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O quadro 4 mostra uma diversidade de metodologias aplicadas em pesquisas voltadas para a formação de professores no contexto da educação inclusiva, com foco no TEA. Os estudos adotam abordagens variadas, como pesquisa-ação D1, D2, D5, observação participante T3, D9, questionários e análise documental D6, D8. A pesquisa-ação é uma das metodologias predominantes, destacando-se pela ênfase na prática colaborativa entre os profissionais da educação, como ocorre nos estudos D1 e D2. Outro ponto relevante é o enfoque nas dificuldades enfrentadas pelos professores em relação à falta de formação específica para lidar com estudantes diagnosticados com TEA, como visto no estudo D8. Essa carência de formação é um tema recorrente em vários estudos, reforçando a importância de programas de formação continuada para capacitar os docentes e prepará-los para o atendimento especializado que o ensino inclusivo exige.

No quadro 4 apresenta-se a resposta à pergunta norteadora, trazendo reflexões sobre essa temática e mostrando o que os estudos revelam sobre a formação de professores no contexto da inclusão de alunos com TEA na educação básica. Os temas apresentados no quadro 4 foram selecionados com base nas análises qualitativas das informações que mais se repetiam nos estudos incluídos nesta pesquisa. Durante a revisão sistemática, foram identificadas recorrências em tópicos abordados pelos autores que discutem a formação de professores para inclusão de alunos com TEA. Os temas emergiram ao longo da análise dos dados como eixos centrais das reflexões e achados nos estudos analisados, evidenciando aspectos como as lacunas na formação inicial e continuada. Dessa forma, a categorização reflete as principais preocupações e alguns dos muitos desafios apontados pela literatura quanto à preparação docente para atender às demandas da educação inclusiva no contexto do TEA.

Quadro 4 - O que os estudos revelam sobre a formação de professores no contexto da inclusão de alunos com TEA?

<b>Temas</b>	<b>Explicação</b>	<b>Tipo/Cód.</b>
Necessidades de formação inicial e continuada voltadas para o autismo	Nos estudos analisados foram unânimes em afirmar a falta de formação inicial mais profunda e de uma formação continuada específica. Sabemos que a formação é uma das principais responsáveis para o processo de inclusão, visto que muitos professores se sentem incapazes ou afirmam que não possuem conhecimento para tal.	D11, D5, D8, D10, D9, D4, D2, D7, T3, T12.
Apoio e colaboração	A inclusão é mais eficaz quando os professores possuem uma rede de suporte, desde a escola, gestão, coordenação, outros professores, até a família e profissionais especializados.	D5, D8, D10, D9, D2, D6, D7, T3, T12.
Desafios e barreiras	Um dos desafios identificados em alguns estudos analisados é a falta de recursos adequados, tanto materiais quanto humanos. Muitos professores relatam a necessidade de mais apoio em sala de aula, como assistentes educacionais, e acesso a materiais didáticos específicos para alunos com TEA. Outro ponto é a carga de trabalho que se torna um obstáculo significativo, uma vez que exige tempo e esforços para estudar, planejar e implementar estratégias diferenciadas.	D1, D2, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10, T12.
Políticas Educacionais	As políticas têm um papel fundamental na promoção da inclusão, porém alguns estudos analisados destacam a necessidade de políticas públicas que viabilizem a inclu-	D4, D5, D6, D7, D9, D11.

	são escolar.	
Estudos por iniciativas próprias	Muitos estudos trazem que os professores precisam recorrer a formações por conta própria para tentar suprir a necessidade da formação continuada.	D4, T3, D8, D7, D9, T12.
Planejamentos individuais e sem intencionalidades	Alguns desses estudos analisados abordam que muitos professores se sentem sozinhos, não tem troca de experiências nem ajuda pro parte da secretaria e gestão, planejamento sem intencionalidade.	D1, D8, D10.
Parcerias com outras áreas	A parceria com outras áreas se torna importantes uma vez que a troca de aprendizados auxilia no processo de inclusão, alguns estudos abordam que professores sentem essa necessidade de formações com profissionais de outras áreas.	D8, D9, D10.

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A análise do quadro revela um panorama da formação inicial e continuada dos professores no contexto do autismo, evidenciando a unanimidade entre os estudos em apontar a insuficiência de uma formação mais profunda e específica voltada para o TEA. A carência de uma formação adequada gera insegurança e falta de preparo por parte dos docentes para atuarem de forma inclusiva, como é destacado nos estudos de Ratuchne (2023), Soriano (2022) e Sewald (2020) entre outros. Além disso, em alguns estudos os docentes relatam que, muitas vezes, precisam recorrer a iniciativas próprias para buscar formações complementares, como indicado nos estudos de Mondini (2023) e Soares (2022), o que reforça a necessidade de uma política educacional mais sólida que viabilize essas formações, garantindo suporte contínuo e especializado.

Outro ponto importante que se destaca no Quadro 4 é a questão do apoio e colaboração, que são fundamentais para o sucesso da inclusão escolar. Os estudos mostram que, quando os professores possuem uma rede de suporte, seja ela formada por outros docentes, gestores escolares, familiares ou profissionais especializados, o processo de inclusão se torna mais eficaz. No entanto, muitos professores ainda enfrentam desafios e barreiras, como as condições materiais precárias, falta de recursos adequados e a sobrecarga de trabalho, dificultando o planejamento e a implementação de estratégias inclusivas, como observado nos estudos de Macêdo (2024), Ratuchne (2023) e Cruz (2022).

Os estudos analisados apontam para diversas lacunas na preparação e suporte dos professores para a inclusão eficaz de alunos com TEA nas escolas. Eles destacam a falta de formação inicial e continuada específica, a escassez de recursos humanos e materiais adequados, bem como a sobrecarga de trabalho enfrentada pelos educadores. Além disso, ressaltam a importância de políticas públicas eficazes e parcerias interdisciplinares para promover a inclusão escolar. Esses achados revelam a complexidade do desafio e a necessidade de uma abordagem coordenada para garantir uma educação inclusiva para alunos com TEA.

Para formar os professores na inclusão de crianças autistas na escola, é fundamental oferecer, por exemplo, programas de formação específica em TEA, estratégias de ensino, como por exemplo o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA) e uso de tecnologia assistiva. Além disso, simulações práticas e estudos de

caso reais podem ajudar os professores a compreender melhor as necessidades individuais dos alunos autistas e desenvolver empatia e sensibilidade em relação a suas dificuldades.

A colaboração entre diferentes profissionais, como a psicopedagogia e o coensino, o apoio psicológico e emocional, e a implementação de observação e feedback constantes também são importantes para fornecer suporte contínuo aos professores e garantir a eficácia da inclusão escolar. Essas estratégias visam criar um ambiente educacional mais inclusivo e acolhedor, onde todas as crianças, incluindo as autistas, possam prosperar e alcançar seu pleno potencial acadêmico e social.

A formação de professores é, portanto, um dos principais pilares para uma educação inclusiva, como abordado nos estudos, pois proporciona aos professores maior entendimento e ferramentas para se trabalhar valorizando as diferenças e promovendo uma aprendizagem equitativa para os estudantes, fortalecendo assim o papel da escola como espaço de transformação social.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com base nos estudos analisados através da RSL foi possível perceber que, além da formação inicial deficiente, existe uma lacuna considerável na formação continuada dos professores voltada para o trabalho de estudantes com TEA, muitas dessas lacunas barram a efetivação da inclusão no processo escolar e tal lacuna pode gerar sentimentos de inadequação e insegurança nos professores, como em alguns dos estudos analisados, que relatam não se sentirem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Evidencia-se também a escassez de estudos na área da formação de professores para educação inclusiva, visto que o número de estudos que abordaram a formação de professores no contexto da inclusão de crianças autistas são mínimos comparados com o número de municípios e estados brasileiros, bem como a crescente de matrículas de alunos com TEA nas escolas, que segundo os dados do censo 2023 os estudantes com TEA representam 35,9%, um total de 636.202 alunos, de um total de 1.771.430 matrículas, da educação infantil ao ensino médio (BRASIL, 2023). Os resultados analisados apresentam em comum que os docentes não foram suficientemente preparados para trabalhar com os alunos com TEA e isso culmina numa insegurança significativa, o que nos preocupa, uma vez que a inclusão depende fortemente do preparo dos profissionais de ensino para adaptar metodologias e estratégias às necessidades específicas dos alunos e a falta dessa formação afeta diretamente a eficácia da prática docente, e, conseqüentemente, o sucesso do processo inclusivo.

Outro ponto a ser destacado nesse estudo é referente à necessidade de políticas públicas mais robustas ao invés de políticas performáticas, maior investimento em programas de formação continuada para educação especial na perspectiva da educação inclusiva, com maior aprofundamento teórico-prático, visando uma educação inclusiva e equitativa.

Os resultados apresentados evidenciam também a falta de mais estudos sobre esse tema e que os dados coletados por essa e outras pesquisas demonstram a necessidade de maior discussão e aprofundamento nos cursos superiores e nas escolas, mais precisamente nas secretarias de educação, com objetivo de subsidiar formação continuada para os professores.



## REFERÊNCIAS

- BATISTA, T. S.; SANTOS, R. M. B. dos; VASCONCELOS, T. C. **Desenvolvimento humano e aprendizagem**: como o desenho universal para aprendizagem pode auxiliar a educação? In: PEREIRA, M.H. de M.; HAWI, M. M.; VASCONCELOS, T. C.; SOUSA, D. L. F. de (Org.). **Diálogos da educação com Bakhtin, Freire e Vigotski**. v. 4. São Paulo: Mentis Abertas, 2024. p. 228. ISBN 978-65-83023-01-8. DOI: 10.47180/978-65-83023-01-8.
- BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 16 set. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: < [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf)>. Acesso em: 16 set. 2024.
- BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Livro 1. Brasília, DF: Secretaria de Educação Especial, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacao-especial-1994.pdf>. Acesso em: 25 maio 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: CNE, 2024a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Divulgação dos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2023. Brasília, DF, 2023.
- BRASIL. Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034. Brasília, DF, 2024b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Projetos/Ato\\_2023\\_2026/2024/PL/pl-2614.htm](https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm). Acesso em: 14 out. 2024.
- BRASIL. Lei nº 14.817, de 16 de janeiro de 2024. Estabelece diretrizes para a valorização dos profissionais da educação escolar básica pública. Brasília, DF, 2024c. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2023-2026/2024/lei/l14817.htm). Acesso em: 14 out. 2024.
- CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. **Competência social, inclusão escolar e autismo**: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65–74, jan. 2009. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/psoc/a/KT7rrhL5bNPqXyLsq3KKSgR/#> >. Disponível em: 22 mar. 2024.
- CRUZ, D.R. Formação de professores da educação infantil acerca dos mitos e concepções sobre o ensino da criança com autismo. 2022. Dissertação. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2022.
- CUNHA, E. **Autismo e inclusão**: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Digitaliza Conteúdo, 2020.
- FARIA, D. F. Formação de Professores e educação inclusiva à luz da teoria crítica. In: SOUZA, A. C. G. de A. Formação de Professores: pesquisas sobre processos e travessias. Universidade Federal de Alfenas - MG. - São Paulo: Mentis Abertas, 2021. P. 159 – 177.

- FERREIRA, D. N. O Desenvolvimento de material autoinstrucional como facilitador do acesso a informações para inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista. 2022. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. 2022.
- FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, p. 964–978, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10370. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10370>. Acesso em: 15 maio. 2024.
- GALVÃO, M. C. B.; RICARTE, I. L. M. **Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação.** *Logeion: Filosofia da Informação*, Rio de Janeiro, RJ, v. 6, n. 1, p. 57–73, 2019. DOI: 10.21728/logeion.2019v6n1.p57-73. Disponível em: <https://revista.ibict.br/fiinf/article/view/4835>. Acesso em: 18 mar. 2024.
- GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, Fundação Victor Civita, São Paulo, n. 1, 2010.
- GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S.. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. *Educação - Revista do Centro de Educação*, Santa Maria, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: 16 out. 2024.
- MACÊDO, M. C. G. F. Inclusão do aluno com transtorno do espectro autista (TEA): uma intervenção pedagógica e suas contribuições na formação docente. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação Básica, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2024.
- MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.
- MATA, A. S. da. Deficiência intelectual: análise da produção científica com base no modelo biomédico e modelo social da deficiência. *Filosofia e Educação*, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 350–378, 2018. DOI: 10.20396/rfe.v10i2.8653186. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8653186>. Acesso em: 25 maio. 2024.
- MELLO, M. A. O Conceito de Mediação na Teoria Histórico-Cultural e as Práticas Pedagógicas. **APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação**, n. 23, p. 72- 89, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/7317>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos "incluídos" ou "da inclusão": reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas.** Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.
- MONDINI, L. A. A formação e a capacitação docente e o transtorno do espectro autista na educação infantil: uma análise sobre a produção acadêmica de 2012 a 2022. 2023. Dissertação. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba (PPGE-UNISO), Sorocaba, SP, 2023.
- MUNARETTI, A. DOS S. Formação continuada para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: desafios e possibilidades. 2023. Dissertação. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGEn, Foz do Iguaçu, PR, 2023.
- NASCIMENTO, I. C. O. do. Efeito do programa de formação docente sobre funções executivas em crianças com transtorno do espectro autista. 2023. Dissertação. (Mestrado) - Programa de pós-graduação de ensino em educação básica, Rio de Janeiro, RJ, 2023.

- NICOLAU, G. C. O.; ASSIS, P. de. A decolonização do autismo a partir do protagonismo autista. **Revista Mundaú**, n. 13, p. 63–86, 2023. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistamundau/article/view/14020>. Acesso em: 156 de set. 2024.
- NOVÔA. J. Formação continuada para professores e tecnologias digitais: um olhar na ação pedagógica do atendimento educacional especializado com ênfase no autismo. 2023. Tese. (Doutorado) - Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2023.
- NUNES. J. DA S. Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas. 2019. Tese. (Doutorado) - Programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2019.
- OKOLI, C.; DUARTE, T. por:David W. A.; MATTAR, R. técnica e introdução:João. Guia Para Realizar uma Revisão Sistemática de Literatura. *EaD em Foco*, [S. l.], v. 9, n. 1, 2019. DOI: 10.18264/eadf.v9i1.748. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/748>. Acesso em: 25 abr. 2024.
- ORRÚ, S. E. Os estudos da análise do comportamento e a abordagem histórico-cultural no trabalho educacional com autistas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 45/3, 25 de fevereiro de 2008. ISSN: 1681-5653. EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- RABELLO, E.; PASSOS, J. S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*, 2018. Disponível em: <https://josesilveira.com/wp-content/uploads/2018/07/Artigo-Vygotsky-e-o-desenvolvimento-humano.pdf> . Acesso em: 24 abr. 2024.
- RATUCHNE. P. A. O. Sinais do transtorno do espectro autista: formação de professores e rastreio precoce na educação infantil. 2023. Dissertação. (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual do Centro-Oeste, UNICENTRO, Guarapuava, 2023.
- RIBEIRO, M. C. F.; COSTA-RNDERS, E. C. Processo de inclusão escolar de estudantes com TEA: em perspectiva o desenho universal para aprendizagem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 18, n. 40, 2024. DOI: 10.22420/rde.v18i40.1682. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1682>. Acesso em: 16 set. 2024.
- RAMOS. A. K. M. DE O. A inclusão da criança com transtorno do espectro autista na educação infantil: implicações à formação docente. 2022. Dissertação. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva (Profei) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Paranaguá, PR, 2022.
- SEWALD S. Formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA. 2020. Dissertação. (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.
- SOARES, R. T. C. A inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas. 2022. Dissertação. (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Sociedade Cultura e Fronteiras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Foz do Iguaçu, PR, 2022.
- SORIANO. F. D. F. Autoeficácia e a percepção de professores de educação infantil sobre sua formação e atuação com crianças com transtorno do espectro autista. 2022. Dissertação. (Mestrado em educação) - Programa de Pós-Graduação em

Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, Marília, 2022

VYGOTSKY, L. S. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a **Deus** por me mostrar os caminhos, por cuidar tão bem de mim, por todas as bênçãos que me proporcionou em minha vida.

A minha mãe, **Genilza Souto Velez Batista**, por todo amor, carinho, compreensão, por quem eu luto todos os dias e quem me dá forças pra continuar.

Ao meu pai **José Velez Batista** (in memoriam) e minha avó **Cosma Souto Velez** (in memoriam), ausente fisicamente, mas sempre presente ao meu lado e nas minhas memórias mais lindas, por quem eu busco sempre continuar persistindo nos meus sonhos.

Ao meu noivo **Daniel Lucena**, que me deu todo suporte para chegar até aqui, que sempre acreditou no meu potencial e me ajudou todas as vezes que precisei, com uma palavra, abraço e até em silêncio.

Aos meus sobrinhos, **Vithor, Vinicius, Emanuel e Pedro Lucas**, que mesmo sem saber me deram forças, vocês são bênçãos em minha vida, tudo que busco evoluir também é por vocês.

As minhas irmãs, **Thanisy e Thamyres Batista** e ao meu irmão **Thiago Batista**, por me ajudar pelo carinho.

A minha amiga, **Maria Trajano**, companheira desde a graduação, que sempre me apoiou e me deu forças para continuar, trilhamos juntas essa especialização, desde a seleção até esse momento.

Aos meus amigos, que mesmo estando longe se fizeram presentes em minha vida, me ouvindo, me acolhendo, me fazendo rir, **Yasmim Santiago, Lucielly Nóbrega, Valeska Barros, Anderson Velez, Adeilza Barbosa** a vocês meu obrigada!

A família que ganhei e que me mostra sempre o melhor caminho e me ajuda quando preciso, **Valdineide Lucena, Myleid Lucena e Bruno Timbó**.

A minha querida orientadora, **Prof. Dra. Tatiana Cristina Vasconcelos**, que desse a graduação me orienta, não só academicamente, por ser essa amiga que me ensina, que me ajuda, que me aconselha, que sempre está ao meu lado. Obrigada por tudo até aqui e que continuemos a trilhar caminhos de pesquisa por uma educação inclusiva.

Aos membros da Banca Examinadora, **Prof. Dra. Patrícia Cristina Aragão** e ao meu então orientador do mestrado e que já se transformou em amigo e companheiro de pesquisa, **Prof. Dr. Rodiney Marcelo Braga dos Santos**.

E a todos os amigos e familiares, que direta ou indiretamente contribuíram na minha caminhada e na minha vida.