

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM TEA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: SABERES E PRÁTICAS INCLUSIVAS

*CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS IN ASD AND INTELLECTUAL
DISABILITY: INCLUSIVE KNOWLEDGE AND PRACTICES*

Roberto Carlos Cipriani - Doutorando em Ciências da Educação. Facultad Interamericana de Ciencias Sociales, Assunção – Paraguai. E-mail: robertocipriani55@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6491-0473>
Lattes: <https://lattes.cnpq.br/4856449275271491>

Francisco Leilson da Silva - Doutor em Estudos da Linguagem – UFRN. Doutor em Ciências da Educação – UCP
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5182-8455>

Giuliano de Martin - Doutor em Ecologia de Ecossistemas. Universidade De Vila Velha – UVV. E-mail: giuliano_demartin@yahoo.com.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1485-8214>

Leylyane da Conceição Gomes Ferreira - Mestre em Ciências, Tecnologia e Educação. Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), São Mateus – Espírito Santo – Brasil
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2753-2975>

Thaís Paiva Lins - Mestre em Matemática. Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ. E-mail: thaís.lins@rioeduca.net
ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-3027-0810>

Mônica Vasconcelos da Silva - Especialização em Psicopedagogia. Universidad Europea del Atlántico. E-mail: vasmonia@gmail.com
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-2276-5710>

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES EM TEA E DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: SABERES E PRÁTICAS INCLUSIVAS

CONTINUING EDUCATION FOR TEACHERS IN ASD AND INTELLECTUAL DISABILITY: INCLUSIVE KNOWLEDGE AND PRACTICES

Resumo: A formação continuada de professores constitui eixo estratégico para a consolidação de práticas inclusivas, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual. Considerando a necessidade de ações formativas articuladas ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), este estudo teve como objetivo identificar, analisar e sintetizar evidências sobre modelos de desenvolvimento profissional capazes de potencializar estratégias pedagógicas responsivas. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, conduzida em bases nacionais e internacionais, com descritores combinados por operadores booleanos em português, espanhol e inglês. A análise revelou que programas situados no contexto escolar, com tempo protegido, coensino, acompanhamento de especialistas, comunidades de aprendizagem e suporte institucional, apresentam impacto superior àquele de ações episódicas e descontextualizadas. Evidências indicam que a integração entre formação, crenças de autoeficácia e condições organizacionais favorece práticas adaptadas, como uso de recursos visuais, análise de tarefas, comunicação alternativa e ajustes avaliativos. Tais estratégias contribuem para ampliar a participação, a autonomia e a aprendizagem dos estudantes, além de sustentar mudanças pedagógicas ao longo do tempo. Conclui-se que o fortalecimento da inclusão escolar depende de políticas que garantam continuidade formativa, coordenação pedagógica e valorização docente, evitando a responsabilização individual sem suporte estrutural. Investir em trilhas formativas cíclicas — estudo, ação e avaliação — alinhadas às demandas específicas do TEA e da deficiência intelectual constitui caminho promissor para transformar a intenção inclusiva em prática consolidada.

Palavras-chave: formação continuada; educação inclusiva; transtorno do espectro autista; deficiência intelectual; atendimento educacional especializado.

Abstract: Continuous teacher education constitutes a strategic axis for consolidating inclusive practices, particularly in serving students with Autism Spectrum Disorder (ASD) and intellectual disabilities. Considering the need for training actions articulated with Specialized Educational Assistance, this study aimed to identify, analyze, and synthesize evidence on professional development models capable of enhancing responsive pedagogical strategies. It is an integrative literature review conducted in national and international databases, using descriptors combined with Boolean operators in Portuguese, Spanish, and English. The analysis revealed that school-based programs, with protected time, co-teaching, specialist support, learning communities, and institutional backing, have a greater impact than episodic and decontextualized actions. Evidence indicates that the integration of training, self-efficacy beliefs, and organizational conditions fosters adapted practices such as the use of visual resources, task analysis, alternative communication, and assessment adjustments. Such strategies help increase student participation, autonomy, and learning, while sustaining pedagogical changes over time. It is concluded that strengthening school inclusion depends on policies that ensure ongoing training, pedagogical coordination, and teacher appreciation, avoiding the individualization of responsibility without structural support. Investing in cyclical training pathways — study, action, and evaluation — aligned with the specific demands of ASD and intellectual disabilities is a promising path to transforming inclusive intentions into consolidated practice.

Keywords: continuing education; inclusive education; autism spectrum disorder; intellectual disability; specialized educational assistance.

INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores é um processo sistemático de aprendizagem ao longo da carreira, realizado após a formação inicial, que busca aprimorar saberes, atitudes e práticas do trabalho docente.

No campo da educação inclusiva, esse processo ganha especial relevância porque demanda, da escola e de seus profissionais, a construção de respostas pedagógicas que garantam a participação e a aprendizagem de todos os estudantes, inclusive aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e com deficiência intelectual.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferentes perfis de comunicação e interação social, com padrões comportamentais e sensoriais específicos; sua manifestação é heterogênea e exige planejamento pedagógico que considere previsibilidade, pistas visuais e mediações de linguagem (Crippa, 2023; Mendes, 2020).

A deficiência intelectual envolve limitações no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, que se expressam em habilidades conceituais, sociais e práticas; na escola, a ênfase

recai sobre apoios graduais, ensino por passos e avaliações justas que evidenciem o que o estudante já sabe e pode aprender (Gonçalves, 2021; Oliveira, 2022; Mendes, 2020).

Nesses dois casos, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) tem a função de produzir acessibilidade pedagógica, por meio de recursos, estratégias e articulação com o professor da turma (Gonçalves, 2021; Fonseca, 2021).

A literatura educacional tem mostrado que a formação continuada mais efetiva acontece no e a partir do trabalho, articulada ao currículo, com tempo protegido e apoio institucional, superando formatos episódicos e descolados do cotidiano (Nóvoa, 2022; Michels, 2017; Glat, 2009).

Estudos em diferentes áreas e contextos sinalizam que iniciativas baseadas em estudo orientado, observação de pares, coensino entre o AEE e o professor regente, e comunidades de aprendizagem tendem a produzir mudanças mais duradouras nas práticas de sala (Jesus; Effgen, 2012; Mendes, 2020; Martins; Canteiro, 2024).

Em paralelo, investigações sobre crenças de autoeficácia docente — a percepção do professor sobre a própria capacidade de promover aprendizagem — indicam que níveis mais altos de autoeficácia se associam ao uso persistente de estratégias inclusivas, especialmente quando há feedback específico e experiências de êxito pedagógico (Bzuneck, 2017; Mendes, 2020).

Esse conjunto de achados converge para uma ideia simples e potente: formar para incluir significa criar condições de trabalho que favoreçam aprender, experimentar, avaliar e refinar continuamente o fazer docente.

No âmbito do TEA, revisões e relatos sugerem a importância de rotinas claras, apoios visuais, ensino explícito de habilidades sociais e atenção a particularidades sensoriais (Crippa, 2023; Mendes, 2020). Contribuições de autobiografias de pessoas autistas, como as de Temple Grandin, reforçam a necessidade de alinhar ambiente e tarefa às formas específicas de perceber e processar informações (Grandin, 2011).

Em perspectiva histórica e sociocultural, análises sobre o autismo e a escola lembram que práticas

inclusivas também são atravessadas por valores, políticas e culturas institucionais, o que desloca a solução de uma dimensão puramente técnica para um compromisso coletivo e ético da comunidade escolar (Lazzarini; Elias, 2022; Glat, 2009; Rodrigues, 2013).

Para a deficiência intelectual, emergem com frequência recomendações de análise de tarefas, modelagem, prática guiada e avaliação formativa com diferentes meios de comunicação, reforçando a centralidade do planejamento intencional e do acompanhamento (Gonçalves, 2021; Fonseca, 2021; Oliveira, 2022).

Apesar desses avanços, persistem pontos pouco explorados na literatura e na prática cotidiana. Ainda é desigual a disponibilidade de programas que integrem, de modo coerente, estudo teórico, acompanhamento em sala, coensino e redes de apoio; do mesmo modo, a tradução de diretrizes em rotinas pedagógicas acessíveis nem sempre é sustentada por políticas que assegurem tempo, mentoria e coordenação pedagógica (Nóvoa, 2022; Rodrigues, 2013; Mendes, 2020).

Em alguns contextos, as ações de formação tendem a responsabilizar o indivíduo docente sem enfrentar

condicionantes organizacionais, o que limita a potência transformadora dessas iniciativas (MICHELS, 2024). Há, ainda, variações por área de conhecimento e nível de ensino que pedem análise mais fina — por exemplo, os modos de colaboração e adaptação de tarefas descritos na educação física, com arranjos específicos de mediação corporal e motora (Chicon; Cruz, 2014).

Por outro lado, estudos de desenvolvimento profissional que acompanham trajetórias docentes sinalizam que aprender a ensinar, com e para a diversidade, é processo longo, situado e relacional (Barros, 2024), reafirmando a necessidade de dispositivos formativos contínuos.

Este artigo concentra-se, portanto, na interseção entre formação continuada de professores, AEE e práticas pedagógicas dirigidas a estudantes com TEA e deficiência intelectual. Ao delimitar esse recorte, tomamos a escola como ambiente de aprendizagem docente e o direito à educação como princípio orientador do desenho instrucional (Mantoan, 2015; Glat, 2009).

Dialogamos com referências nacionais e internacionais recentes e com produções clássicas do campo, de

modo a mapear componentes formativos, estratégias de sala e condições institucionais que, em conjunto, se mostram associados a melhores resultados de participação e aprendizagem.

O objetivo do estudo é identificar, analisar, avaliar e sintetizar evidências sobre modelos de formação continuada que apoiam práticas inclusivas para TEA e deficiência intelectual a partir de uma revisão integrativa.

A pergunta que orienta a investigação é: como programas de formação continuada, articulados ao AEE e às demandas específicas do TEA e da deficiência intelectual, se relacionam com a adoção e a sustentação de práticas pedagógicas inclusivas na escola?

O desafio educacional que se pretende enfrentar é a distância entre a intenção inclusiva e o cotidiano das salas de aula: muitas escolas desejam acolher e ensinar bem todos os estudantes, mas carecem de formação situada, tempo para planejar, recursos acessíveis e redes de apoio que sustentem mudanças pedagógicas.

Resolver esse desafio é importante porque práticas instáveis ou pouco adaptadas tendem a produzir

baixa participação, frustração de estudantes e docentes e resultados de aprendizagem aquém do possível (Mendes, 2020; Rodrigues, 2013).

Se nada for feito, a escola corre o risco de naturalizar barreiras e reforçar desigualdades; quando há investimento consistente em desenvolvimento profissional, liderança pedagógica e coensino, aumentam as chances de que as estratégias planejadas se tornem

rotina, com ganhos de engajamento, autonomia e aprendizagem (Nóvoa, 2022; Fonseca, 2021; Gonçalves, 2021; Jesus; Effgen, 2012).

É nessa direção que se inscreve este trabalho, oferecendo uma síntese interpretativa que, além de sistematizar o que já se sabe, ilumina caminhos factíveis para a escola que ensina, com qualidade, a diversidade que tem.

REFERENCIAL TEÓRICO

Formação Continuada de Docentes e Educação Inclusiva: Fundamentos, Desafios e Impactos Práticos

A formação continuada de docentes configura-se como elemento essencial para a consolidação de práticas pedagógicas inclusivas, especialmente no atendimento a estudantes com necessidades específicas, como aqueles diagnosticados com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual.

Fonseca (2021) destaca que esta formação deve ser entendida sob a ótica histórico-cultural, na qual os saberes docentes são constantemente

construídos e reconstruídos a partir da experiência vivenciada no ambiente escolar. Barros (2024) reforça essa visão, apontando que o desenvolvimento profissional ao longo da carreira não é linear, mas um processo dinâmico que requer atualização contínua para responder às demandas da diversidade presente nas escolas.

A relevância da formação continuada transcende a dimensão teórica, manifestando-se em impactos concretos sobre a prática docente. Estudos de caso demonstram que professores capacitados apresentam maior habilidade para identificar barreiras educacionais e implementar

estratégias adaptativas, promovendo ambientes mais inclusivos e acolhedores.

Por exemplo, a adoção de metodologias específicas para o ensino de alunos com TEA, como o uso de recursos visuais e rotinas estruturadas, tem mostrado resultados positivos na aprendizagem e na redução de comportamentos desafiadores, quando mediadas por professores bem preparados. Assim, a formação continuada não apenas qualifica o profissional, mas transforma a experiência educacional dos estudantes.

No campo das políticas públicas, Rodrigues (2013) argumenta que a efetivação da inclusão escolar depende da criação e fortalecimento de espaços institucionais que promovam a interlocução entre teoria e prática, valorizando a troca de saberes entre educadores. Nóva (2022) complementa ao enfatizar a necessidade de condições adequadas de trabalho e políticas que assegurem a continuidade da formação, protegendo e valorizando o professor.

Além disso, Mendes (2020) destaca a importância de práticas formativas alinhadas a uma visão que acolha a diversidade, estabelecendo altas

expectativas para todos os alunos e combatendo a exclusão velada ou implícita.

A dimensão ética da formação para a educação inclusiva também merece destaque. O compromisso com a equidade e o respeito às diferenças implica uma postura ética do educador, que deve se posicionar contra práticas discriminatórias e garantir o direito ao acesso e à permanência na escola. Essa ética se entrelaça às políticas públicas, que devem assegurar não apenas recursos, mas também um compromisso social com a justiça educacional.

O fortalecimento das crenças de autoeficácia dos professores, como sinaliza Bzuneck (2017), é um aspecto motivacional que sustenta essa ética, uma vez que educadores confiantes em suas competências tendem a enfrentar desafios com resiliência e criatividade. Jesus e Effgen (2012) ressaltam que a formação continuada deve oferecer suporte para que os docentes possam refletir criticamente sobre sua prática, promovendo uma articulação entre conhecimento e ação responsável.

Inclusão Escolar, TEA e Deficiência Intelectual: Características Distintas e Práticas Pedagógicas Específicas

A compreensão aprofundada das características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) e da deficiência intelectual é imprescindível para que os docentes possam adequar suas práticas de maneira eficaz. Crippa (2023), no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5-TR), estabelece parâmetros clínicos essenciais para a identificação dessas condições, que orientam intervenções pedagógicas específicas e individualizadas.

É fundamental distinguir as particularidades do TEA, condição marcada por alterações na comunicação, interação social e padrões restritos de comportamento, das manifestações da deficiência intelectual, caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e adaptativo. Lazzarini e Elias (2022) apresentam um histórico das concepções sobre o autismo, evidenciando a evolução da compreensão dessa condição e sua implicação na educação, especialmente no que tange à necessidade de

abordagens flexíveis e sensíveis às singularidades de cada estudante.

Grandin (2011), a partir de sua experiência pessoal como autista, oferece uma perspectiva valiosa para a valorização das diferenças e o reconhecimento dos potenciais únicos desses alunos, defendendo práticas pedagógicas que respeitem ritmos variados e formas diversas de aprender.

Por sua vez, Gonçalves (2021) enfatiza que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve incorporar saberes técnicos e práticos que atendam às demandas específicas tanto do TEA quanto da deficiência intelectual, garantindo um suporte adequado e contextualizado.

No que diz respeito à atuação docente, Oliveira (2022) destaca que a formação deve desenvolver competências para o reconhecimento das barreiras ambientais e institucionais, habilitando os professores a promover adaptações curriculares e intervenções pedagógicas eficazes. Michels (2017; 2024) amplia essa discussão, ressaltando que o professor de educação especial deve exercer um papel crítico e transformador, desafiando visões

medicalizantes e limitantes da deficiência.

Além disso, Bueno (1999) levanta a complexidade do debate entre a formação generalista e a especialista, apontando que a diversidade das necessidades educacionais exige uma preparação que combine amplitude e profundidade nos saberes docentes.

Contextualização, Cultura Escolar e a Construção das Práticas Inclusivas

A inclusão escolar é uma prática complexa que envolve, além da presença física do aluno na escola comum, uma profunda reorganização cultural e estrutural das instituições educativas. Mantoan (2015) destaca que a inclusão deve ser compreendida como um movimento social que reivindica o direito à aprendizagem para todos, o que demanda transformação das práticas pedagógicas e da cultura escolar.

Glat (2009) aprofunda essa perspectiva, ressaltando que o cotidiano escolar e a cultura institucional influenciam diretamente a efetividade das práticas inclusivas, o que evidencia

a necessidade de uma formação docente contextualizada e sensível às realidades locais. Nesse sentido, Martins e Canteiro (2024) defendem que a formação continuada deve ser um processo permanente, dialógico e reflexivo, que promova a inovação pedagógica capaz de responder aos desafios da diversidade.

Os desafios concretos da inclusão se manifestam na transição dos alunos público-alvo da educação especial para níveis regulares, como o ensino fundamental, situação que Prado e Tassa (2023) analisam destacando a urgência da capacitação docente para acompanhar essas mudanças e garantir atendimento adequado.

Por fim, a formação continuada em áreas específicas, como a Educação Física, também desempenha papel decisivo na promoção da inclusão. Chicon e Cruz (2014) demonstram que a capacitação contínua contribui para a superação de preconceitos e a construção de práticas pedagógicas inclusivas, ampliando o campo de atuação do professor e a diversidade de espaços educacionais acolhedores.

METODOLOGIA

Este estudo configura-se como revisão integrativa da literatura, orientada a mapear e interpretar evidências sobre formação continuada de docentes para o atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual, articulando as escolhas metodológicas aos objetivos de identificar saberes profissionais e práticas inclusivas efetivas.

As buscas foram realizadas nas bases Scopus, Web of Science, ERIC, PubMed e SciELO, complementadas por Google Scholar e repositórios nacionais (BDTD/IBICT e acervos institucionais), no recorte temporal em português, espanhol e inglês.

Empregaram-se descritores combinados por operadores booleanos, com ênfase em termos equivalentes e sinônimos: “formação continuada” OR “desenvolvimento profissional” AND professores AND (“transtorno do espectro autista” OR TEA OR “deficiência intelectual”) AND (“educação inclusiva” OR AEE); e, em inglês, “continuing professional development” OR “in-service teacher education” AND teachers AND (“autism spectrum disorder” OR ASD OR

“intellectual disability”) AND “inclusive education”.

Foram elegíveis estudos teórico-empíricos e relatos de experiência revisados por pares, livros e capítulos de editoras acadêmicas, bem como teses e dissertações de acesso aberto que abordassem, de modo central, a formação docente voltada ao AEE e às especificidades de TEA e deficiência intelectual, descrevendo práticas, programas, políticas e/ou crenças de autoeficácia.

Excluíram-se duplicatas, documentos sem texto completo, editoriais, notas técnicas e trabalhos que tratassem genericamente de inclusão sem foco na formação continuada de professores. O percurso de seleção observou quatro etapas — identificação, triagem por títulos e resumos, leitura integral para elegibilidade e inclusão — reportadas em fluxograma, assegurando transparência e reprodutibilidade.

A extração de dados ocorreu mediante matriz analítica com informações sobre objetivos, delineamento, nível de ensino, contexto, estratégias formativas, recursos pedagógicos e principais achados. A

síntese seguiu abordagem narrativa com análise temática dedutivo-indutiva, organizada em eixos que conectam modelos formativos, condições institucionais e autoeficácia docente às práticas baseadas em evidências para TEA e deficiência intelectual.

Como desdobramento aplicado, os achados fundamentam a proposta de uma trilha formativa docente orientada ao AEE, com foco em estratégias instrucionais validadas, desenvolvimento de autoeficácia e fortalecimento da cultura escolar inclusiva, visando reduzir barreiras de participação e aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A síntese das evidências revela que programas de formação continuada com base escolar, articulados ao AEE, produzem efeitos mais consistentes na mudança de práticas do que ações episódicas centradas em cursos breves.

Quando combinam estudo orientado, experimentação em sala, observação e feedback, comunidades de aprendizagem e suporte de especialistas, tais programas favorecem o desenvolvimento profissional docente e a consolidação de práticas inclusivas para estudantes com TEA e deficiência intelectual, em alinhamento com

perspectivas que valorizam a escola como espaço de trabalho e de formação (Nóvoa, 2022; Michels, 2017; Fonseca, 2021; Mendes, 2020; Martins; Canteiro, 2024; Gonçalves, 2021).

Nesse arranjo, destaca-se a centralidade da autoeficácia do professor como variável que medeia o engajamento com estratégias pedagógicas e a perseverança diante de desafios cotidianos da inclusão, convergindo com a literatura que reconhece como fator motivacional crítico (Bzuneck, 2017). A Tabela 1 organiza os componentes formativos mais recorrentes e suas implicações.

Tabela 1 – Componentes de programas de formação continuada para a inclusão (TEA e deficiência intelectual) e implicações para a prática

Componente formativo	Evidências recorrentes na literatura	Implicações para a prática
Estudo orientado em serviço (grupos de estudo, seminários, círculos)	Formação como trabalho, com foco na escola e nas necessidades reais (Nóvoa, 2022; Michels, 2017)	Contextualiza o conhecimento, alinha objetivos pedagógicos e reduz a distância entre teoria e ação
Observação de pares, modelagem e feedback	Apoio situado no cotidiano docente aumenta a transferência para a sala (Mendes, 2020; Martins; Canteiro, 2024)	Aperfeiçoa micropráticas de instrução e uso de recursos de acessibilidade
Tutoria/mentoria do AEE e coensino	Parceria entre especialista e professor regente favorece planejamentos acessíveis (Gonçalves, 2021; Fonseca, 2021)	Fortalece o desenho pedagógico inclusivo, com adaptações curriculares e avaliações justas
Comunidades de aprendizagem e redes	Produção colaborativa de saberes e resolução coletiva de problemas (Jesus; Effgen, 2012; Glat, 2009)	Sustenta mudança longa e difunde práticas baseadas em evidências
Gestão e cultura escolar favoráveis	Ambientes que protegem tempo-formação e valorizam o professor ampliam efeitos (Rodrigues, 2013; Nóvoa, 2022)	Incrementa autoeficácia e continuidade das inovações pedagógicas

Fonte: Elaboração dos autores, com base na literatura citada.

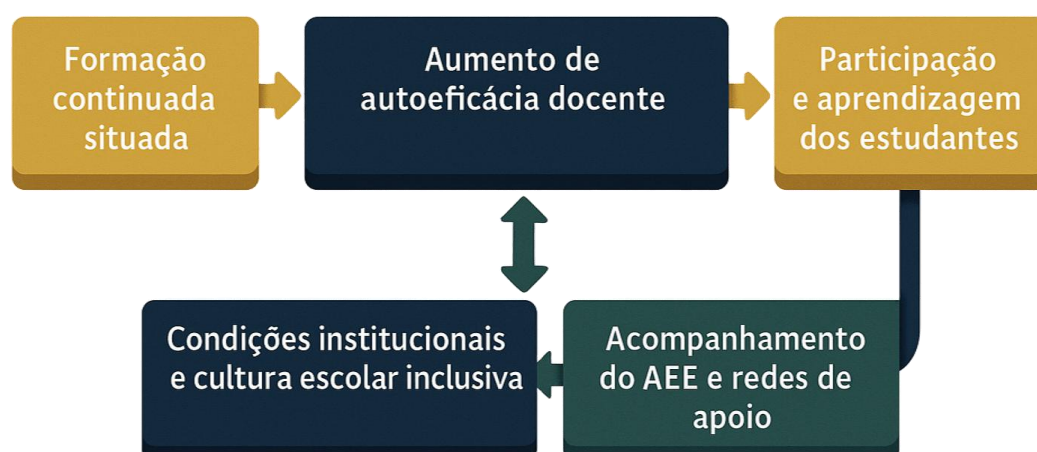
Os estudos convergem ao indicar que o fortalecimento da autoeficácia docente está associado a experiências de domínio pedagógico e a feedbacks específicos, e que crenças de eficácia elevadas se relacionam com a adoção e a persistência em estratégias inclusivas de maior complexidade, em especial quando os resultados de aprendizagem são monitorados e discutidos coletivamente (Bzuneck, 2017; Mendes, 2020).

Em contraste, arranjos formativos fragmentados e descolados do cotidiano tendem a produzir efeitos restritos e pouco sustentáveis, o que reforça a

necessidade de programas contínuos, com intencionalidade e suporte institucional (Nóvoa, 2022; Rodrigues, 2013; Glat, 2009).

A análise temática das práticas pedagógicas aponta um núcleo de estratégias recorrentes para TEA e deficiência intelectual, combinando organização do ambiente e da tarefa, instrução clara e apoios de comunicação. A Figura 1 sintetiza a relação entre formação, crenças de autoeficácia, prática inclusiva e condições institucionais, enquanto a Tabela 2 reúne estratégias pedagógicas com respaldo na literatura do campo.

Figura 2 – Modelo esquemático da trilha formativa para práticas inclusivas



Fonte: Elaboração das autoras com base em Bzuneck (2017); Glat (2009); Mantoan (2015); Rodrigues (2013); Nóvoa (2022).

A Figura 2 mostra uma cadeia progressiva: formação continuada situada → autoeficácia docente → planejamento acessível com práticas responsivas → participação e aprendizagem dos estudantes. A sustentação vem de condições institucionais, cultura inclusiva, acompanhamento do AEE e redes de apoio, que retroalimentam o percurso.

A literatura específica sobre TEA acrescenta camadas de compreensão sobre perfis comunicativos e sensoriais e sustenta o uso de suportes visuais, rotinas previsíveis, ensino explícito de habilidades sociais e flexibilização do tempo-tarefa, medidas alinhadas à descrição diagnóstica e às necessidades de mediação (Crippa, 2023; Mendes, 2020).

Relatos de pessoas autistas contribuem para o refinamento do desenho instrucional ao enfatizar aspectos de processamento sensorial e previsibilidade do ambiente (Grandin, 2011), enquanto abordagens históricas e socioculturais lembram que as práticas escolares são também efeitos de políticas e valores que atravessam a instituição (Lazzarini; Elias, 2022; Glat, 2009).

No caso da deficiência intelectual, ganham relevo o ensino por análise de tarefas, a instrução direta com encadeamento de passos e a avaliação formativa com apoios de comunicação, em diálogo com o papel do AEE na produção de acessibilidade pedagógica (Gonçalves, 2021;

Fonseca, 2021; Oliveira, 2022; Mendes, 2020).

Tabela 2 – Estratégias pedagógicas frequentemente apoiadas pela literatura para TEA e deficiência intelectual

Estratégia	Descrição sintética	Finalidade principal	Referências de apoio
Organização do ambiente e rotinas visuais	Sequências e pistas visuais para atividades e transições	Previsibilidade e autonomia	Crippa (2023); Mendes (2020)
Ensino explícito e análise de tarefas	Modelagem, encadeamento e prática guiada de passos	Aquisição de habilidades acadêmicas e funcionais	Gonçalves (2021); Fonseca (2021); Oliveira (2022)
Comunicação alternativa/aumentativa	Uso de pictogramas, pranchas e dispositivos	Acesso comunicativo e participação	Mendes (2020); Gonçalves (2021)
Apoio entre pares e coensino	Tutoria de colegas e docência compartilhada com AEE	Engajamento social e generalização	Martins; Canteiro (2024); Gonçalves (2021)
Ajustes de avaliação e tempo-tarefa	Adaptações de forma, tempo e critérios	Evidenciar o que o estudante sabe com equidade	Rodrigues (2013); Mendes (2020)

Fonte: Elaboração das autoras com base em Crippa (2023); Mendes (2020); Gonçalves (2021); Fonseca (2021); Oliveira (2022); Martins e Canteiro (2024); Rodrigues (2013).

Ao dialogar com o referencial teórico, observam-se convergências em torno de três ideias-força. Primeiro, a inclusão não se reduz a dispositivos técnicos, mas reclama uma cultura escolar que valorize o professor e assegure condições para que a formação seja parte do trabalho, posição já defendida por perspectivas que protegem, transformam e valorizam o ofício docente (Nóvoa, 2022; Glat, 2009).

Segundo, a profissionalidade docente para a inclusão envolve conhecimentos pedagógicos, domínio

de recursos de acessibilidade e leitura das singularidades de desenvolvimento, inclusive as associadas ao TEA, conforme classificações diagnósticas atualizadas, sem que isso derive em práticas segregadoras (Crippa, 2023; Mantoan, 2015; Mendes, 2020).

Terceiro, a autoeficácia figura como mecanismo explicativo que ajuda a compreender por que alguns docentes persistem e inovam em contextos desafiadores, enquanto outros evitam mudanças; formações que geram experiências de êxito e feedbacks

específicos tendem a elevá-la (Bzuneck, 2017; Mendes, 2020).

Há, contudo, tensões interpretadas pela literatura. Parte dos estudos questiona iniciativas que deslocam a responsabilidade para o indivíduo docente sem enfrentar condicionantes institucionais e organizacionais, advertindo que a formação necessita de políticas que garantam tempo, coordenação e reconhecimento, sob pena de se tornar episódica (Rodrigues, 2013; Nóvoa, 2022).

Outra vertente problematiza modelos de formação alinhados a demandas produtivistas, defendendo um horizonte formativo que preserve o sentido público da escola e a centralidade do direito à educação (Michels, 2024).

Também se observam variações de ênfases conforme áreas e contextos:

estudos na educação física destacam arranjos colaborativos e adaptação de tarefas motoras (Chicon; Cruz, 2014), enquanto análises em sistemas europeus sublinham dispositivos de desenvolvimento profissional estruturados em toda a escola (Martins; Canteiro, 2024).

Esses deslocamentos não anulam a convergência central: sem apoio institucional e redes de colaboração, a potência transformadora da formação contínua diminui (Glat, 2009; Jesus; Effgen, 2012; Mendes, 2020).

Com vistas à aplicabilidade, a Tabela 3 organiza condições institucionais que aparecem, de modo reiterado, associadas à melhoria de práticas, compondo um checklist operacional para gestores e equipes.

Tabela 3 – Condições institucionais habilitadoras da formação continuada para a inclusão

Condição	Descrição	Efeito esperado
Tempo protegido para estudo e planejamento	Janelas regulares na jornada de trabalho	Continuidade e profundidade das mudanças
Coordenação pedagógica e liderança	Mediação de processos formativos e alinhamento curricular	Coerência institucional
Parceria estruturada com o AEE	Coensino, consultoria e elaboração de recursos	Acessibilidade pedagógica efetiva
Redes de colaboração e comunidades	Troca de saberes e apoio entre pares	Sustentação e disseminação de práticas
Monitoramento formativo	Observação, feedback e revisão de evidências de aprendizagem	Ajustes finos e evolução das estratégias

Fonte: Elaboração das autoras com base em Nóvoa (2022); Rodrigues (2013); Glat (2009); Mendes (2020); Gonçalves (2021); Jesus e Effgen (2012).

Tomados em conjunto, os achados sustentam a hipótese de que a formação continuada situada, acompanhada por suporte do AEE e por políticas escolares que legitimam tempo e coordenação, promove incrementos na autoeficácia docente e na qualidade das práticas inclusivas. Ao mesmo tempo, rejeitam a ideia de que ações pontuais, descoladas do cotidiano e sem apoio institucional, sejam suficientes para produzir mudanças duradouras.

Em termos de implicação prática, recomenda-se que as redes de ensino e as escolas invistam em trilhas

formativas que integrem estudo orientado, coensino e comunidades de aprendizagem, organizadas por ciclos de planejamento-ação-avaliação, contemplando especificidades do TEA e da deficiência intelectual na perspectiva do direito à educação (Mantoan, 2015; Oliveira, 2022; Fonseca, 2021; Gonçalves, 2021; Mendes, 2020).

Essa orientação, ancorada na literatura analisada, fornece sustentação direta às conclusões do estudo e delineia caminhos exequíveis para o avanço da inclusão escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo identificar, analisar e sintetizar evidências sobre programas de formação continuada que, articulados ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), apoiam práticas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e deficiência intelectual.

Os resultados evidenciaram que iniciativas formativas situadas no contexto escolar, com tempo protegido,

coensino, acompanhamento especializado e redes colaborativas, apresentam maior potencial para transformar práticas e consolidar a inclusão do que ações isoladas e pontuais.

No campo teórico, a pesquisa reforça a centralidade da autoeficácia docente como variável mediadora do engajamento e da persistência frente aos desafios da diversidade.

Ao integrar referências nacionais e internacionais, foi possível delinear um modelo formativo que alia fundamentos pedagógicos, estratégias de acessibilidade e cultura escolar inclusiva. No plano prático, as evidências indicam que gestores e redes de ensino devem investir em trilhas formativas cíclicas — estudo, ação, avaliação — contemplando as especificidades do TEA e da deficiência intelectual, de modo a reduzir barreiras e ampliar oportunidades de participação e aprendizagem.

Apesar da robustez dos achados, este estudo apresenta limitações inerentes ao recorte metodológico, como a dependência de fontes publicadas e a ausência de análise empírica in loco que permita observar a implementação das práticas no cotidiano escolar.

Pesquisas futuras podem ampliar o escopo para diferentes etapas e áreas do conhecimento, explorar métodos mistos e considerar a voz dos próprios estudantes e famílias na avaliação das estratégias.

Em síntese, a formação continuada de qualidade não é um apêndice ao trabalho docente, mas parte constitutiva dele. É nesse entrelaçamento entre saber e fazer, teoria e prática, que a inclusão deixa de ser promessa para tornar-se experiência viva.

Afinal, educar para a diversidade é semear horizontes onde cada singularidade encontra solo fértil para florescer — e, tal como na natureza, é na variedade das formas que reside a beleza mais autêntica e a força que sustenta o todo.

REFERÊNCIAS

- BARROS, J. M. S. **Caminhos da docência: um estudo sobre o desenvolvimento profissional docente de uma professora da educação básica**. 2024. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Search/Results?filter%5B%5D=dc.subject.por.fl_str_mv%3A%22Forma%C3%A7%C3%A3o+de+professores%22. Acesso em: 2 mai. 2025.
- BZUNECK, J. A. **Crenças de autoeficácia de professores: um fator motivacional crítico na educação inclusiva**. Revista Educação Especial, v. 30, n. 59, p. 697–708, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/27485>. Acesso em: 1 mai. 2025.
- CHICON, J. F.; CRUZ, G. C. **Formação continuada, educação física e inclusão**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, v. 36, n. 2, supl., p. S815–S829, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/8nq7N7x5V7K7Jz5Y8z9L9Pq/?lang=pt>. Acesso em: 1 mai. 2025.
- CRIPPA, J. A. S. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed Editora LTDA, 2023. 1152 p.
- FONSECA, K. A. **Formação de professores do atendimento educacional especializado (AEE): inclusão escolar e deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural**. 2021. 280 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), Marília, 2021. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/c9ec88ce-8acd-4031-b776-7f2b91a5cb96>. Acesso em: 1 mai. 2025.
- GLAT, R. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. 210 p. Disponível em: <https://7letras.com.br/livro/educacao-inclusiva/>. Acesso em: 2 mai. 2025.
- GONÇALVES, P. **Atendimento educacional especializado**. Curitiba: InterSaberes, 2021. 234 p.
- GRANDIN, T. **Mistérios de uma mente autista**. Tradução de Pollyanna Mattos. Belo Horizonte: Clube de Autores, 2011. 305 p.
- JESUS, D. M. de; EFFGEN, A. P. S. **Formação docente e práticas pedagógicas: conexões, possibilidades e tensões**. In: MIRANDA, T. G.; GALVÃO FILHO, T. A. (Orgs.). *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 11–18.
- LAZZARINI, F. S.; ELIAS, N. C. **História social e autismo: uma revisão de literatura**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 28, e0017, p. 349–364, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0017>. Acesso em: 1 mai. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus Editorial, 2015. 96 p.

MARTINS, E. C.; CANTEIRO, R. A. F. C. **Formação e profissão docente para a educação (especial) inclusiva na escola portuguesa**. In: *Práticas pedagógicas em educação: a arte de ensinar e aprender*. Lisboa: CeIED-ULHT, 2024. p. 10–13. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.37885/240416371>. Acesso em: 15 jun. 2024.

MENDES, R. H. **Educação inclusiva na prática: experiências que ilustram como podemos acolher todos e perseguir altas expectativas para cada um**. São Paulo: Fundação Santillana; Moderna, 2020. 210 p. Disponível em: <https://www.fundacaosantillana.org.br/wp-content/uploads/2020/07/EducacaoInclusivaPratica.pdf>. Acesso em: 1 mai. 2025.

MICHELS, M. H. **Formação de professores para a educação especial no Brasil**. In: MICHELS, M. H. (Org.). *A formação de professores de educação especial no Brasil: propostas em questão*. Florianópolis: UFSC, 2017. p. 23–57.

MICHELS, M. H. **Formação do professor de educação especial no projeto do capital**. *Revista Educação Especial em Debate*, v. 9, n. 18, p. 75–91, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/reed/article/view/46393>. Acesso em: 3 mai. 2025.

NÓVOA, A. **Escolas e professores: proteger, transformar, valorizar**. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116 p. Disponível em: <https://rosaurasoligo.files.wordpress.com/2022/02/antonio-novoa-livro-em-versao-digital-fevereiro-2022.pdf>. Acesso em: 3 mai. 2025.

OLIVEIRA, J. P. **Educação especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2022. 128 p.

PRADO, L. A.; TASSA, K. O. E. M. **Desafios e inquietações da docência: a transição de alunos público-alvo da educação especial no ensino fundamental**. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 15, n. 44, p. 261–264, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8240411>. Acesso em: 15 jul. 2024.

RODRIGUES, D. **Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores**. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, v. 6, n. 2, p. 13–27, 2013.