

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS PROFESSOR ALEXANDRE ALVES DE OLIVEIRA (PARNAÍBA)
CURSO LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

ANA LETÍCIA FÉLIX DOS SANTOS

**O PAPEL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA**

**PARNAÍBA
2025**

ANA LETÍCIA FÉLIX DOS SANTOS

**O PAPEL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da UESPI, Campus de Parnaíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da professora Ma. Mara de Souza Paixão.

PARNAÍBA

2025

S237p Santos, Ana Letícia Félix dos.

O papel das práticas pedagógicas inclusivas no processo de aprendizagem de crianças com TEA / Ana Letícia Félix dos Santos.

- 2025.

44f.: il.

Monografia (graduação) - Licenciatura em Pedagogia, Campus Prof. Alexandre Alves de Oliveira, Universidade Estadual do Piauí, Parnaíba-PI, 2025.

"Orientadora: Prof.ª Ma. Mara de Souza Paixão".

1. Aprendizagem. 2. Inclusão escolar. 3. Práticas pedagógicas. 4. Transtorno do Espectro Autista (TEA). I. Paixão, Mara de Souza. II. Título.

CDD 370.71

Ficha elaborada pelo Serviço de Catalogação da Biblioteca da UESPI
Francisca Carine Farias Costa (Bibliotecário) CRB-3^a/1637

ANA LETÍCIA FÉLIX DOS SANTOS

**O PAPEL DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS NO PROCESSO DE
APRENDIZAGEM DE CRIANÇAS COM TEA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Pedagogia da UESPI, Campus de Parnaíba, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Pedagogia, sob a orientação da professora Ma. Mara de Souza Paixão.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Mara de Souza Paixão

Orientador

Eva de Moraes Moura

Examinador Interno

Francilane Lima de Sousa

Examinador Externo

À Deus, à minha família e a todos que acreditam na educação como caminho de transformação e inclusão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por me conceder força, sabedoria e serenidade para chegar até aqui, mesmo diante dos desafios e incertezas que surgiram ao longo do caminho. À minha família que foi meu alicerce em muitos momentos, minha mãe Maria Luciana, que foi e sempre será meu maior exemplo de amor, coragem e dedicação. Minha irmã Maria Paula que várias vezes me ajudou com a casa e com minha filha para que eu pudesse continuar a dupla jornada de estudo e trabalho. À minha filha, Maria Helloysa, que, de forma indireta, me deu forças para seguir e concluir mais essa etapa. Seu sorriso e sua existência foram minha maior motivação para continuar, mesmo nos dias mais difíceis.

À Dona Patrícia e à minha amiga Maria Alcântara, que tiveram um papel essencial em uma parte importante deste processo, oferecendo ajuda, carinho e confiança quando mais precisei. Ao meu amigo Cláudio Victor pelas conversas e pelo apoio que me sustentou em alguns momentos desafiadores.

Aos colegas de graduação, em especial Gabriele Lima e Sergina Barros, pela parceria, companheirismo e incentivo durante toda a caminhada acadêmica e à minha namorada Iderlane Monteiro, por estar ao meu lado durante este último ano, compartilhando comigo alegrias, angústias e conquistas, com paciência e amor.

Aos professores que contribuíram para minha formação pelos valiosos ensinamentos e por despertarem em mim o desejo de aprender sempre mais. Aos docentes, gestores e discentes participantes do PIBID, pela troca de experiências, aprendizados e contribuições significativas que ampliaram minha visão sobre a prática docente e o papel transformador da educação. À coordenadora do curso, professora Samara Oliveira, por sua dedicação e comprometimento que contribuíram significativamente para a construção da minha trajetória acadêmica.

E, com especial gratidão, à minha orientadora, professora Mara Paixão, por toda dedicação, paciência e apoio durante a construção deste trabalho. Sua orientação cuidadosa e sua confiança foram fundamentais para que este TCC se tornasse realidade.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para que eu chegassem até aqui, deixo o meu mais sincero muito obrigada.

“O que a criança pode fazer hoje com o auxílio de um adulto, poderá fazê-lo sozinha amanhã.”

— Lev Vygotsky

RESUMO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem mostrado grandes desafios na educação contemporânea, exigindo práticas pedagógicas assertivas e sensíveis às necessidades específicas dos alunos. Para tanto, faz-se necessária uma formação docente que contemple essas demandas e instrumentalize profissionais da educação para bem desempenharem seus trabalhos na escola. Este trabalho teve como objetivo geral analisar o papel das práticas pedagógicas inclusivas no processo de aprendizagem de crianças com TEA. Como objetivos específicos: identificar estratégias pedagógicas utilizadas por docentes dos anos iniciais do ensino fundamental; problematizar os desafios enfrentados pelos professores na implementação dessas práticas e apreender possibilidades para a melhoria da qualidade no ensino e na aprendizagem desses discentes. A pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e descritivo fundamentando-se na leitura de livros e análise de artigos científicos que abordam a inclusão escolar e o TEA. O estudo tem como base referenciais teóricos fontes que tratam sobre inclusão, legislação educacional vigente e a teoria histórico-cultural de Vygotsky, que destaca a importância da mediação social na aprendizagem. Espera-se por meio dessa pesquisa contribuir com o enriquecimento de informações capazes de agregarem à formação humana e profissional de educadores.

Palavras-chave: Aprendizagem; Inclusão escolar; Práticas pedagógicas; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in schools has presented significant challenges in contemporary education, requiring assertive and sensitive pedagogical practices tailored to the specific needs of these students. Therefore, teacher training that addresses these demands and equips education professionals to effectively perform their work in schools is necessary. This study aimed to analyze the role of inclusive pedagogical practices in the learning process of children with ASD. Specific objectives included: identifying pedagogical strategies used by teachers in the early years of elementary school; problematizing the challenges faced by teachers in implementing these practices; and exploring possibilities for improving the quality of teaching and learning for these students. The research is characterized by a qualitative, bibliographic, and descriptive approach, based on the reading of books and analysis of scientific articles addressing school inclusion and ASD. This study is based on theoretical frameworks and sources that address inclusion, current educational legislation, and Vygotsky's socio-cultural theory, which highlights the importance of social mediation in learning. It is hoped that this research will contribute to enriching information capable of enhancing the human and professional development of educators.

Keywords: Learning; School inclusion; Pedagogical practices; Autism Spectrum Disorder.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Análise de artigos acerca da inclusão na educação básica	30
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE – Atendimento Educacional Especializado

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LBI – Lei Brasileira de Inclusão

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEE – Política Nacional de Educação Especial

TEA – Transtorno do Espectro Autista

UESPI – Universidade Estadual do Piauí

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O TEA.....	15
2.1 Formação docente inicial e continuada	16
2.2 Contribuições da neurociência	20
2.3 TEA: breve histórico e caracterização	24
2.4 Legislação nacional e o direito de todos ao aprendizado	27
3 METODOLOGIA DA PESQUISA.....	31
3.1 Tipo de pesquisa	31
3.2 Procedimentos de coleta de dados	32
3.3 Análise dos dados	32
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	34
4.1 Aprendizagem escolar de crianças com autismo e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores	35
4.2 Educação inclusiva no ensino de Ciências para alunos autistas em Valença/PI.	36
4.3 O ensino de geografia para alunos autistas em escolas públicas e privadas na cidade de Teresina-PI.....	37
4.4 As compreensões de professores da educação infantil e o trabalho pedagógico com crianças autistas em Jaguarão-RS.....	38
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS	41

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças atípicas representa um dos maiores desafios da educação contemporânea exigindo uma constante reflexão sobre as práticas pedagógicas e o papel de diferentes pessoas envolvidas. A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) garante o direito de todos os alunos à educação, independentemente de suas diferenças, mas a efetivação desse direito ainda enfrenta diversas barreiras, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas adequadas para atender as necessidades desses alunos tendo em vista as lacunas encontradas nas graduações destinadas a profissionalização docente.

Esta pesquisa busca compreender como práticas pedagógicas inclusivas podem auxiliar no aprimoramento do ensino e no desenvolvimento escolar de crianças com TEA. Segundo o Censo Demográfico de 2022, divulgado pelo IBGE, cerca de 2,4 milhões de pessoas no Brasil declararam ter diagnóstico de TEA, sendo aproximadamente 1,1 milhão de crianças entre 0 e 14 anos. Estes números revelam não apenas a magnitude do fenômeno, mas também a necessidade de maior preparo docente no atual sistema educacional brasileiro para acolher tais estudantes.

Apesar dos avanços legais e teóricos como a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e a própria LBI (2015), há ainda um descompasso entre o que está previsto na legislação e a realidade vivida nas escolas. Muitas instituições enfrentam dificuldades para se adaptar, seja pela falta de capacitação docente, seja pela ausência de recursos materiais, seja pela resistência de alguns profissionais em repensar métodos de ensino que contemplem as diferenças. Assim, esta pesquisa tem como questão norteadora analisar: Como as práticas pedagógicas inclusivas podem contribuir para a aprendizagem das crianças com TEA?

O debate sobre inclusão não se restringe apenas ao espaço escolar, mas envolve uma questão social ampla, relacionada à equidade, ao respeito às diferenças e à promoção da cidadania. A escola, enquanto espaço de socialização e construção de conhecimento, tem papel fundamental nesse processo. Uma escola verdadeiramente inclusiva precisa estar preparada para reconhecer a diversidade como parte constitutiva da condição humana, conforme defende Mantoan (2015), quando afirma que a escola inclusiva não rejeita as diferenças, mas as acolhe e transforma suas práticas pedagógicas para atender a todos.

Sob a ótica da teoria histórico-cultural de Vygotsky, a aprendizagem é resultado da interação social, sendo o professor um mediador do conhecimento. No caso das

crianças com TEA, esse papel de mediação torna-se ainda mais crucial, pois é por meio de estratégias específicas, planejadas e conscientes que o processo de desenvolvimento pode ser favorecido. Assim, investigar o papel das práticas pedagógicas inclusivas significa também refletir sobre a formação docente e sobre a necessidade de políticas públicas que deem suporte a tais práticas.

Desta forma temos como objetivo geral: analisar o papel das práticas pedagógicas inclusivas no processo de aprendizagem de crianças com TEA e como objetivos específicos: identificar estratégias pedagógicas utilizadas para a inclusão de crianças com TEA no ensino fundamental anos iniciais, problematizar desafios enfrentados pelos professores na implementação dessas práticas e apreender alternativas para melhorias no ensino e aprendizagem desses discentes.

Desse modo busca-se oferecer contribuições para a conscientização de educadores auxiliando no fortalecimento de uma educação que além de respeitar as diferenças as reconheça como fonte de aprendizagem e enriquecimento coletivo. Acredita-se, ainda, que a pesquisa pode ampliar o debate sobre a inclusão, incentivando a construção de uma escola mais justa, equitativa e acolhedora para todos.

Esta pesquisa está estruturado em cinco seções principais, além dos elementos pré e pós-textuais. A primeira seção compreende a Introdução, na qual são apresentados o tema, a problemática, os objetivos geral e específicos, bem como a justificativa e a relevância da pesquisa no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A segunda seção aborda a fundamentação teórica, trazendo uma revisão de literatura sobre a educação inclusiva, práticas pedagógicas voltadas à diversidade, as especificidades do TEA e o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, à luz de autores que discutem a temática.

Na terceira seção é apresentada a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa, descrevendo o tipo de estudo desenvolvido, o campo de investigação, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos de análise dos dados coletados. A quarta seção dedica-se à apresentação e discussão dos resultados, relacionando os dados obtidos com o referencial teórico e evidenciando as percepções dos professores, as estratégias pedagógicas utilizadas e desafios enfrentados na implementação de práticas inclusivas voltadas a discentes com TEA.

Por fim, a quinta seção apresenta as considerações finais, nas quais são retomados os principais achados do estudo, refletindo sobre suas contribuições para o fortalecimento de uma educação inclusiva e equitativa, além de propor caminhos para novas pesquisas e

práticas pedagógicas. Ao término do trabalho, encontram-se as referências utilizadas, bem como os anexos e apêndices, que complementam e dão suporte à compreensão do percurso metodológico realizado.

2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS E O TEA

A escola contemporânea é chamada a se reinventar diante da diversidade que compõe o espaço educativo. O avanço das políticas públicas e dos debates sobre inclusão escolar tornou urgente a construção de práticas pedagógicas que considerem a particularidade de cada estudante, especialmente daqueles que apresentam algum tipo de deficiência ou transtornos do desenvolvimento, como é o caso do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse contexto, a escola não pode mais se limitar a ensinar de forma homogênea, é preciso criar condições para que todos tenham acesso, participação, escuta ativa e aprendizagem significativa.

O processo inclusivo, entretanto, não se caracteriza apenas por meio de leis ou diretrizes curriculares. Ele depende do olhar e da prática cotidiana do professor, que é o mediador do conhecimento. Como afirma Mantoan (2015), a inclusão só se efetiva quando a escola rompe com modelos tradicionais e se transforma em um espaço que valoriza as diferenças. Isso implica repensar a formação docente, que deve ir além da qualificação técnica pautando-se também em uma postura ética e política diante da diversidade.

Apesar da Constituição de 1946 já prever o direito à educação pública e gratuita, Silva (2012) aponta que até a década de 1960, as classes voltadas à educação especial eram majoritariamente ofertadas por instituições privadas. Esse modelo restringia o acesso de crianças com deficiência, especialmente daquelas provenientes de famílias de baixa renda, devido aos custos envolvidos. No entanto, pôde-se observar avanços significativos a partir da Constituição de 1988, como a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, liberdade de aprender e ensinar, que incentivou a inclusão nas escolas regulares como consta no Art. 208, inciso III: "O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino."

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB nº 9394/96 estabeleceu direitos de alunos com deficiência, quando dedicou um capítulo à Educação Especial, o capítulo V desta lei que estabelece princípios e diretrizes que impulsionaram a inclusão escolar e garantiram o acesso e a permanência desses estudantes no sistema regular de ensino. Sabe-se que a educação é um direito fundamental que deve ser acessível a todas as crianças independentemente de suas condições físicas, cognitivas ou sociais. Conforme consta no Art. 205 da Constituição Federal (1988): "A educação, direito de todos e dever

do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A educação inclusiva tem se consolidado como um dos maiores desafios da escola contemporânea. O avanço das políticas públicas e a ampliação do debate em torno da diversidade trouxeram à tona a necessidade de repensar práticas pedagógicas que atendam às singularidades de todos os alunos. A literatura define o Transtorno do Espectro Autista (TEA) como uma condição do neurodesenvolvimento que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento exigindo dos professores uma postura sensível e uma formação adequada para garantir o acesso e a permanência dos estudantes no ambiente escolar.

A inclusão escolar não pode ser reduzida à matrícula de alunos com deficiência em classes regulares. Para Mantoan (2015), a escola precisa se transformar em um espaço que valorize a diversidade e promova o aprendizado coletivo, sem segregar ou excluir. Isso significa que a efetivação da inclusão vai muito além de leis ou documentos oficiais, requer a execução de práticas pedagógicas consistentes e de profissionais preparados para lidar com diferentes realidades.

Nesse contexto, torna-se essencial compreender os elementos que estruturam as práticas inclusivas sobretudo aquelas voltadas ao TEA desde a formação inicial dos professores que necessitam apropriar-se de conteúdos especializados como as contribuições da neurociência, uma vez ser este um transtorno do neurodesenvolvimento, para a compreensão das especificidades que permeiam essas práticas, detalhamentos sobre o TEA, bem como a legislação que assegura o direito à educação desse público-alvo. Pontos que trataremos nos sub tópicos a seguir.

2.1 Formação docente inicial: base da educação inclusiva

Apesar dos avanços referentes aos direitos e às particularidades que perpassam a escolarização de pessoas com necessidades educativas específicas, a inclusão plena ainda enfrenta desafios como a falta de capacitação docente, suporte governamental insuficiente e estrutura organizacional inadequada. Para promover uma educação equitativa é essencial que os professores estejam preparados para utilizar estratégias pedagógicas eficazes e possam também usufruir de espaços adequados para tais práticas e assim promover um ambiente de aprendizagem acolhedor.

A formação de professores é um dos pilares da educação inclusiva que deve ser considerada como condição indispensável para que a escola se torne um espaço democrático que reconhece e valoriza a diversidade. O ofício pedagógico voltado para o atendimento de alunos com TEA exige do professor não apenas conhecimentos técnicos, mas também sensibilidade, ética e dedicação para compreender a diferença como parte do processo educativo e a necessidade de constante atualização teórico-prática.

De acordo com Mantoan (2015), a inclusão só se efetiva quando a escola se transforma em um espaço capaz de atender a todos, sem exceções ou exclusões. Mais do que apenas um espaço de ensino, a escola deve ser um ambiente onde as diferenças sejam acolhidas e respeitadas, a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar exige adaptações pedagógicas que favoreçam seu aprendizado e socialização, "a escola inclusiva é aquela que reconhece as diferenças como parte da condição humana e, em vez de rejeitá-las, acolhe-as, transformando suas práticas para atender a todos os alunos."

Para a autora supracitada, o papel do professor é central nesse processo, pois é ele quem atua diretamente na sala de aula criando condições para que os alunos possam aprender. Isso exige uma revisão profunda do modelo de formação docente, tanto inicial quanto continuada, uma vez que os cursos voltados para esse fim ainda se encontram por diversas vezes centrados em uma lógica excludente.

A formação inicial acadêmica oferecida pelas licenciaturas em geral, apresenta conteúdos de caráter mais generalista, que muitas vezes não contemplam as especificidades da educação inclusiva. Essas lacunas comprometem a atuação dos futuros professores, que ingressam nas escolas sem preparo suficiente para lidar com estudantes público-alvo da educação especial. Como destaca Glat e Pletsch (2010, p. 31), "a formação docente voltada para a inclusão requer que as universidades revejam seus currículos, de modo a inserir, de forma transversal, os estudos sobre diversidade e práticas pedagógicas inclusivas".

Nesse sentido, a formação inicial precisa ser repensada de forma que inclua mais disciplinas, estágios e práticas voltadas à Educação Especial e Inclusiva. É necessário que o professor em formação tenha contato com metodologias diferenciadas, com o uso de recursos de acessibilidade, tecnologias assistivas e com reflexões a partir de experiências práticas sobre o papel social da escola. Além disso, o diálogo entre teoria e prática deve ser fortalecido, uma vez que a vivência em contextos reais de ensino permite compreender melhor as demandas de alunos com deficiência.

No entanto, mesmo que a formação inicial seja revista e ampliada, ela por si só não é suficiente. A prática pedagógica é dinâmica e a cada dia surgem novos desafios, o que torna indispensável a formação continuada. Como afirmam Miranda e Galvão Filho (2012, p. 57), “a formação docente para a inclusão não se encerra na graduação, mas se renova a cada desafio vivido em sala de aula”. Isso significa que os professores devem ter acesso a cursos, oficinas, grupos de estudo e espaços de reflexão e pesquisa permanentes nos quais possam trocar experiências e adquirir novos conhecimentos sobre práticas inclusivas.

A formação continuada também se mostra essencial porque o campo da educação inclusiva está em constante evolução, com novas pesquisas, legislações e metodologias. Por exemplo, o uso de tecnologias assistivas, que até pouco tempo era restrito e hoje faz parte das estratégias de ensino e exige atualização constante por parte do professor. Além disso, a diversidade das manifestações do TEA requer do docente uma postura investigativa que o leve a buscar recursos pedagógicos adequados para cada estudante.

De acordo com Costa (2012) “A formação dos professores deve abranger o desenvolvimento de sua sensibilidade para que possam refletir sobre a própria prática docente e, assim, planejar de maneira flexível, articulando o ensino às demandas de aprendizagem dos alunos, considerando diversas possibilidades educacionais.” (COSTA, 2010a, p. 531, apud O professor e a educação inclusiva, UFBA, 2012, p. 91-92) A autora destaca que o professor deve ser capaz de articular teoria e prática, desenvolvendo sensibilidade para compreender as diferentes formas de aprendizagem dos estudantes e planejar suas ações de forma flexível.

A formação continuada, além de necessária, deve estar articulada às políticas públicas educacionais. No Brasil, diferentes programas já foram implementados com o intuito de capacitar os professores para a inclusão como o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial (MEC, 2007) e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei nº 13.005/2014), que prevê como meta a formação de professores para o atendimento às necessidades educacionais específicas. No entanto, a efetividade dessas políticas ainda se mostra limitada, pois muitas vezes os cursos oferecidos são pontuais e não dão conta da complexidade do cotidiano escolar.

Mendes (2010) destaca que a formação continuada precisa ser contextualizada e relacionada às demandas reais da escola, de modo que o professor consiga transformar a teoria em prática pedagógica. Quando a formação é apenas técnica ou meramente informativa, corre o risco de não gerar mudanças significativas na sala de aula. É

necessário que haja espaços permanentes de estudo e de troca de experiências, que permitam ao professor refletir sobre sua prática e ressignificar suas ações frente às dificuldades encontradas.

No caso do atendimento a alunos com TEA, a formação docente deve contemplar conteúdos que possibilitem compreender as características do transtorno e, ao mesmo tempo, preparar o professor para lidar com a diversidade presente no espectro. Conforme Mayra Gaiato (2018), o autismo não deve ser entendido como uma limitação absoluta, mas como uma forma diferente de perceber o mundo e de se relacionar com ele. Essa compreensão é fundamental para que o docente possa planejar atividades que respeitem o ritmo, os interesses e as potencialidades de cada estudante.

Outro aspecto relevante é a postura do professor como mediador do conhecimento. Vygotsky (1991) já afirmava que a aprendizagem acontece de forma social e mediada, o que significa que cabe ao educador criar condições para que o aluno avance em sua zona de desenvolvimento proximal². No caso do estudante com TEA, essa mediação envolve o uso de recursos visuais, a organização do ambiente, a clareza das instruções e a adaptação das atividades de acordo com seu perfil cognitivo e comportamental. Dessa maneira, a formação docente deve preparar o professor para compreender a importância de sua intervenção e para desenvolver estratégias diversificadas.

O livro *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social* (Gesser; Böck; Lopes, 2020) reforça que a formação docente inclusiva deve ir além da técnica e considerar a luta contra o capacitismo que consiste no preconceito por motivo de deficiência. O professor precisa reconhecer e combater atitudes discriminatórias que, muitas vezes, estão naturalizadas no ambiente escolar. A formação, nesse sentido, deve promover a consciência crítica sobre as barreiras atitudinais e estruturais que dificultam a participação plena dos alunos com deficiência.

Além disso, a formação continuada favorece a construção de práticas colaborativas entre professores, famílias e equipe multidisciplinar. De acordo com Pletsch (2014), a inclusão só se concretiza quando há um trabalho coletivo que integra diferentes profissionais em prol do desenvolvimento do estudante. O professor nesse contexto não atua sozinho, mas dialoga com terapeutas, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos e outros profissionais, buscando estratégias conjuntas que ampliem as possibilidades de aprendizagem.

Essa mudança de paradigma requer uma ressignificação na maneira de compreender o aluno e as várias possibilidades de se trabalhar o ensino. Muitas vezes, o

professor possui conhecimentos técnicos, mas ainda mantém crenças capacitistas que dificultam a inclusão, como a ideia de que alunos com deficiência não são capazes de aprender ou que deveriam estar em escolas especializadas. Para Carvalho (2012), a formação docente precisa promover uma transformação de valores, incentivando o educador a acreditar no potencial de todos os estudantes e a assumir a responsabilidade pelo ensino inclusivo.

Portanto, as formações docentes inicial e continuada constituem processos contínuos e indispensáveis para a efetivação da educação inclusiva. No caso do TEA, essa preparação precisa ser criteriosa, considerando a diversidade de manifestações do espectro e a necessidade de práticas pedagógicas específicas. Somente por meio de uma formação anticapacitista será possível construir uma escola que reconheça as diferenças como parte da riqueza humana e assegure o direito à educação a todos.

2.2 Contribuições da neurociência

A aproximação entre a neurociência e a educação tem se mostrado um campo promissor para compreender os processos de aprendizagem e orientar práticas pedagógicas mais eficazes. Nos últimos anos, os avanços nas pesquisas sobre o funcionamento cerebral têm revelado elementos fundamentais para o ensino como a memória, a atenção, as emoções e a plasticidade cerebral. Segundo Cosenza e Guerra (2011, p. 36), “a plasticidade cerebral é a capacidade que o sistema nervoso tem de mudar, adaptar-se e moldar-se a nível estrutural e funcional ao longo do desenvolvimento neuronal e quando sujeito a novas experiências”. Esse entendimento abre caminhos para estratégias pedagógicas que favoreçam mudanças positivas na estrutura cognitiva dos estudantes.

No âmbito escolar, compreender que o cérebro é capaz de reorganizar-se continuamente diante das experiências vividas reforça a importância de metodologias que valorizem a interação, a contextualização e a prática constante. Lent (2010, p. 112) define que “a plasticidade neural é a propriedade do sistema nervoso que permite o desenvolvimento de alterações estruturais em resposta à experiência, e como adaptação a condições mutantes e a estímulos repetidos”. Tal concepção justifica a necessidade de atividades diversificadas e significativas, sobretudo para alunos com necessidades educacionais específicas.

As emoções também desempenham papel crucial nos processos de ensino e aprendizagem. Immordino-Yang e Damasio (2007, p. 3) defendem que “o aspecto emocional da aprendizagem não é apenas importante para a educação, é essencial. Emoções ajudam a direcionar nossa atenção e nossos recursos mentais, motivando-nos a aprender e a lembrar”. Dessa forma, o mediador do conhecimento, precisa desenvolver práticas que mobilizem a dimensão afetiva, favorecendo o engajamento e a motivação dos alunos, estabelecer vínculos afetivos consiste em alternativa potente para bem conduzir o exercício do ofício pedagógico.

Pesquisas apontam que emoções positivas estão associadas ao aumento da atenção, à motivação e ao engajamento dos alunos (Amaral; Guerra, 2022). Para crianças com TEA, que frequentemente apresentam dificuldades de socialização, a criação de um ambiente emocionalmente seguro e estimulante é condição fundamental para favorecer a aprendizagem. Nesse aspecto, o professor atua não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de experiências estabelecendo parcerias que despertam curiosidade, confiança e vínculo afetivo.

Estudos recentes confirmam que a aplicação de técnicas pedagógicas fundamentadas em princípios neurocientíficos traz ganhos concretos. Oliveira et al. (2023, p. 157) concluíram que “a utilização de técnicas como a recuperação ativa e a prática distribuída resultou em um aumento de aproximadamente 31% na retenção de informações a longo prazo, em comparação com métodos de estudo convencionais”. Essa evidência aponta para a necessidade de a escola adotar métodos que estimulem a recordação constante de conteúdos e a organização do estudo em intervalos adequados.

Outro achado relevante relaciona-se ao papel da atenção. Posner e Rothbart (2007) explicam que a capacidade de selecionar e manter o foco em informações relevantes é diretamente proporcional à eficácia da aprendizagem. Portanto, atividades escolares que estimulem a atenção, seja por meio da ludicidade, do uso de recursos visuais ou de estratégias de ensino ativo, favorecem a consolidação da aprendizagem.

Do ponto de vista neurocientífico, a aprendizagem é compreendida como um processo de neuroplasticidade, ou seja, a capacidade do cérebro de modificar suas conexões em resposta a estímulos internos e externos. Como destacam Cosenza e Guerra (2011, p. 36), trata-se da habilidade do cérebro de “fazer e desfazer ligações entre os neurônios como consequência das interações constantes com o ambiente externo e interno do corpo”. Essa plasticidade é a base para o desenvolvimento de novas habilidades e para

a reabilitação de funções em situações de dificuldades cognitivas, condição essencial para pensar estratégias de ensino no âmbito da inclusão.

Costa (2023) enfatiza que a aprendizagem resulta de alterações químicas e estruturais no sistema nervoso central, decorrentes de experiências de vida que promovem modificações duradouras. Tais mudanças envolvem funções nervosas superiores como atenção, memória, motivação, emoções e funções executivas, que interagem de forma inter-relacional e determinam a forma como cada indivíduo processa informações. Nesse sentido, compreender essas funções é crucial para que o professor possa criar ambientes de aprendizagem estimulantes, capazes de promover engajamento e participação ativa dos alunos, especialmente em turmas heterogêneas.

Entre as contribuições da neurociência está também a noção de períodos críticos ou sensíveis, momentos da vida nos quais determinadas aprendizagens ocorrem com maior facilidade. Lopes e Maia (2000) alertam, contudo, que tais períodos não devem ser vistos como limites fixos, mas como janelas temporais de maior suscetibilidade a estímulos, o que reforça a importância de intervenções pedagógicas adequadas desde a infância, sem desconsiderar as possibilidades de aprendizagem em outras fases da vida. Isso amplia as perspectivas de atuação docente com crianças com TEA, que podem desenvolver competências de forma gradual e contínua.

Outro ponto relevante trazido pela neurociência diz respeito à individualidade da aprendizagem. Cosenza e Guerra (2011, p. 27) afirmam que, embora existam padrões neurais comuns, “não existem dois cérebros iguais”. Cada indivíduo organiza suas conexões neuronais a partir de sua história de vida, experiências e interações sociais, o que explica a diversidade de ritmos e estilos de aprendizagem. Essa compreensão é particularmente importante na educação inclusiva, pois desafia a lógica de padronização do ensino e aponta para a necessidade de personalização de práticas pedagógicas.

Além disso, a neurociência fornece subsídios importantes para compreender o Transtorno do Espectro Autista (TEA), uma vez que se trata de uma condição do neurodesenvolvimento com implicações na forma como o cérebro processa informações sociais, sensoriais e cognitivas. Estudos indicam que alterações na conectividade neural e na plasticidade cerebral estão associadas às dificuldades de comunicação, interação social e flexibilidade comportamental observadas em indivíduos com TEA (Chen *et al.*, 2020; Amaral *et al.*, 2019). Esse entendimento reforça a necessidade de práticas pedagógicas individualizadas, que considerem o perfil neurológico de cada aluno, promovendo estratégias que estimulem a atenção, a memória e a regulação emocional de

forma adequada. Ao agregar conhecimentos da neurociência ao ensino de crianças com TEA, é possível criar ambientes de aprendizagem mais eficazes, que respeitem suas singularidades e potencializem suas capacidades acadêmicas, cognitivas e socioemocionais.

No campo das metodologias, pesquisas recentes reforçam a importância de abordagens que envolvam ativamente o estudante no processo de construção do conhecimento. Grossi, Lyra e Silva (2024) evidenciam que as metodologias ativas dialogam diretamente com a neurociência ao colocar o aluno no centro da aprendizagem, favorecendo a autonomia, a motivação e a consolidação da memória. Para as autoras, práticas como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a Sala de Aula Invertida estimulam circuitos neurais relacionados à atenção e às emoções, favorecendo a fixação dos conteúdos de forma significativa.

A ABP, conforme Almeida *et al.* (2022), propõe que os estudantes aprendam a partir da resolução de problemas reais ou simulados, desenvolvendo autonomia, pensamento crítico e capacidade de aplicar o conhecimento em situações concretas. Essa metodologia tem demonstrado impacto positivo no desempenho acadêmico e na motivação dos estudantes (Bhandari *et al.*, 2014; Zhao *et al.*, 2025). No caso da metodologia da sala de aula invertida, diversos estudos brasileiros recentes apontam que essa abordagem em que o estudante tem acesso prévio aos conteúdos por vídeo, leitura ou atividades digitais e, em seguida, utiliza o tempo presencial para prática, discussão e aprofundamento favorece o protagonismo aprendiz, a maior autonomia e a mudança no papel do docente (Cortelazzo, 2024; Jesus *et al.*, 2024; De Lima Lemes & Domingues, 2024).

Nesse mesmo sentido, Amaral e Guerra (2022, p. 155) defendem que metodologias ativas “propiciam ao estudante aprender por meio de uma construção ativa do próprio conhecimento”, favorecendo o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais. Ao serem integradas às práticas pedagógicas inclusivas, tais metodologias tornam-se ainda mais relevantes, pois permitem que estudantes com TEA participem de experiências de aprendizagem colaborativa, nas quais a interação social atua como fator de desenvolvimento, estas concepções coadunam com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991).

Outro conceito relevante é a chamada sincronização neural, fenômeno no qual cérebros de diferentes pessoas entram em sintonia durante interações sociais, potencializando comportamentos colaborativos (Hu *et al.*, 2017 apud Costa, 2023). Essa

descoberta evidencia cientificamente a importância das práticas de ensino que favoreçam a cooperação, como atividades em grupo, discussões entre pares e resolução colaborativa de problemas. No caso da inclusão, tais práticas ajudam a reduzir barreiras de interação e promovem um ambiente mais equitativo.

É importante ressaltar que a neurociência não apresenta soluções mágicas para os desafios educacionais. Cosenza e Guerra (2011, p. 145) alertam que “a neurociência não propõe uma nova pedagogia e nem promete soluções definitivas para as dificuldades da aprendizagem. Ela pode, entretanto, colaborar para fundamentar práticas pedagógicas que já se realizam com sucesso e sugerir ideias para intervenções, demonstrando que estratégias de ensino que respeitam a forma como o cérebro funciona tendem a ser mais eficientes”.

É importante salientar, ainda, que a neurociência não substitui a pedagogia, mas se apresenta como aliada, fornecendo subsídios científicos que auxiliam o professor na escolha de práticas mais eficazes (Grossi; Lopes; Couto, 2014). A articulação entre esses campos contribui para que a escola cumpra seu papel de espaço democrático de aprendizagem, no qual as diferenças são valorizadas e transformadas em potencialidades educativas.

2.3 TEA: breve histórico e caracterização

Embora atualmente seja reconhecido como um espectro, com a promulgação da lei nº 12.764/12 – Lei Berenice Piana, o TEA passou a ser considerado uma deficiência. Sua conceituação passou por diversas mudanças ao longo da história refletindo avanços científicos, médicos e sociais no entendimento do autismo. Mayra Gaiato, uma psicóloga e especialista contemporânea em autismo, define-o como um transtorno do neurodesenvolvimento, ou seja, uma condição que afeta o desenvolvimento do cérebro desde a infância, manifestando-se em diferenças na comunicação, interação social e comportamento.

O primeiro relato sistemático do autismo foi feito por Leo Kanner, em 1943, ao descrever crianças que apresentavam dificuldades de interação social, atraso na linguagem e comportamentos repetitivos (Schwartzman, 2011). Paralelamente, Hans Asperger descreveu, em 1944, crianças com dificuldades de socialização, mas que mantinham linguagem preservada e bom desempenho cognitivo, quadro que ficou conhecido como Síndrome de Asperger (Rivière, 2007).

O autismo não pode ser compreendido de forma única, mas como um espectro de condições que variam de pessoa para pessoa, pois, na perspectiva de Rivière (2007), deve ser compreendido menos como uma coleção de sintomas e mais como uma maneira singular e atípica do indivíduo processar informações, interagir e se comunicar com o ambiente social (p.235-254). Essa concepção considera as diferenças, valoriza as potencialidades do indivíduo e reconhece a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem sua singularidade.

No Brasil, os estudos sobre autismo ganharam maior visibilidade nas últimas décadas, impulsionados tanto pelo avanço das pesquisas quanto pelo fortalecimento das políticas públicas de inclusão. Dados do IBGE (2022) apontam que cerca de 2,4 milhões de brasileiros têm diagnóstico de TEA, sendo 1,1 milhão crianças de até 14 anos. Esses números revelam a relevância da temática para o campo educacional, uma vez que grande parte dessa população está em idade escolar e depende de práticas pedagógicas inclusivas para garantir seu direito à aprendizagem.

Do ponto de vista pedagógico, compreender as características do TEA é fundamental para que os professores planejem estratégias adequadas. Entre os principais aspectos observados, destacam-se: dificuldades na comunicação verbal e não verbal, comprometimentos na interação social e a presença de comportamentos repetitivos ou interesses restritos (APA, 2013). No entanto, é importante ressaltar que o espectro autista se manifesta de forma diversa: alguns indivíduos apresentam maior autonomia e habilidades acadêmicas desenvolvidas, enquanto outros necessitam de mais suporte no cotidiano escolar.

As práticas inclusivas, nesse sentido, precisam ser individualizadas. Como apontam Souza e Guisso (2025), a organização do ambiente, o uso de recursos visuais, a clareza das instruções e a adaptação curricular são medidas que favorecem a aprendizagem de alunos com TEA. Essa perspectiva dialoga com a teoria histórico-cultural de Vygotsky (1991), ao considerar que a aprendizagem ocorre na interação social e que o papel do professor é criar condições para que o aluno avance dentro de sua zona de desenvolvimento proximal.

Outro ponto relevante é a superação de concepções equivocadas que marcaram historicamente o autismo. Durante muitos anos, prevaleceu a visão de que pessoas com TEA eram incapazes de aprender ou de se socializar. Atualmente, com base em evidências científicas, reconhece-se que cada indivíduo apresenta potencialidades que podem ser desenvolvidas quando lhe são oferecidas oportunidades adequadas. Como destaca

Schwartzman (2011), o autismo deve ser entendido como uma condição que impõe desafios, mas que não elimina a possibilidade de aprendizagem e participação social.

A ampliação dos estudos sobre o Transtorno do Espectro Autista trouxe sobretudo nas últimas décadas, uma maior compreensão acerca de sua complexidade e heterogeneidade. O termo “espectro” destaca justamente a variabilidade nos níveis de comprometimento, interesses, habilidades e necessidades de suporte. Nesse sentido, a literatura científica enfatiza que não há uma manifestação única ou uniforme, mas sim diferentes perfis que se expressam ao longo da vida escolar e social.

Do ponto de vista clínico e comportamental, as principais características associadas ao TEA concentram-se em três grandes áreas: dificuldades na interação social, déficits na comunicação e presença de comportamentos repetitivos ou restritivos. Esses elementos podem variar desde manifestações leves à existência de maiores comprometimentos, impactando diretamente a maneira como a criança aprende e se relaciona. Conforme destacam Pontes, Camelo e Santos (2023, p. 42), “diante das condições apresentadas por uma criança com TEA, seja em questões sociais ou comportamentais, é necessário que sejam dadas aos profissionais da escola as condições necessárias para atender a esse público”

Na realidade escolar tais características podem resultar em dificuldades de adaptação às rotinas, resistência a mudanças, necessidade de ambientes estruturados e desafios na compreensão de instruções complexas. Entretanto, também se observa que muitos estudantes com TEA apresentam habilidades específicas, como elevada capacidade de memorização, atenção a detalhes ou aptidão em áreas determinadas. Esse quadro reforça a necessidade de práticas pedagógicas diferenciadas que não apenas minimizem barreiras, mas também valorizem potencialidades.

A literatura recente destaca que a inclusão escolar de estudantes com TEA demanda não apenas adaptações metodológicas, mas também a construção de uma cultura escolar inclusiva. Silva (2025, p. 2) ressalta que, “embora a legislação represente um avanço no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, sua implementação ainda carece de efetividade para garantir de fato uma escola inclusiva.”

A heterogeneidade presente no espectro implica que o simples acesso à escola regular não é suficiente. É necessário garantir condições de aprendizagem adequadas para a permanência. Como destaca Abreu (2025, p. 3), “a legislação educacional regula o sistema de educação no país e serve para orientar as práticas de ensino, assegurar a qualidade e a equidade no sistema educacional e oferecer um ensino de qualidade

adequado às diretrizes legais estabelecidas”. Mais que acesso é preciso haver acessibilidade.

Compreender o TEA em sua dimensão histórica e caracterização atual significa reconhecer que se trata de uma condição multifacetada, que demanda práticas pedagógicas individualizadas, sustentadas por formação docente adequada e por uma legislação que assegure direitos. Como sintetiza Abreu (2025, p. 5), “a inclusão se faz necessária principalmente nos dias atuais, pois o número de casos de autismo tem aumentado de forma progressiva ao longo dos anos, e a educação, a legislação e a gestão podem trabalhar juntas para garantir que a educação seja de fato um direito de todos” essa compreensão amplia o papel da escola como espaço de acolhimento e garante que os estudantes com TEA tenham assegurado seu direito ao desenvolvimento pleno e à cidadania.

2.4 Legislação nacional e o direito de todos ao aprendizado

A legislação educacional brasileira ocupa papel central na garantia do direito universal à educação. Desde a Constituição Federal de 1988, esse direito passou a ser reconhecido como dever do Estado e da família, constituindo-se em um dos pilares da construção de uma sociedade democrática e justa. O artigo 205 dispõe que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988).

Esse marco constitucional foi reforçado pelo artigo 208, inciso III, que determina como dever do Estado “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Trata-se de um ponto decisivo para compreender a obrigatoriedade no que tange à Educação Inclusiva.

A partir dessa base constitucional, a legislação brasileira avançou para consolidar um conjunto de normas que asseguram o direito de todos ao aprendizado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/1996) estabeleceu a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, garantindo sua oferta preferencialmente nas classes comuns. Além disso, a LDB também enfatizou que a educação deve abranger “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos

movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (BRASIL, 1996).

Na prática, isso significa reconhecer que a escola não deve apenas acolher, mas também criar condições pedagógicas e estruturais que assegurem a permanência e o aprendizado dos alunos. Como lembra Abreu (2025, p. 2), “a educação é um direito de todos, amparada pela Constituição Federal, e deve promover o desenvolvimento humano, de suas potencialidades, habilidades e competências”.

Nesse contexto, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) previsto na LDB representa um recurso fundamental nesse seguimento. Segundo a Nota Técnica nº 24/2013 do MEC, o oferecimento do AEE é responsabilidade da escola e não deve gerar custos adicionais às famílias. Tal orientação legal reforça que a inclusão escolar de crianças com TEA vai além da matrícula, implicando o compromisso institucional com sua aprendizagem e desenvolvimento.

O movimento em direção a uma escola inclusiva ganhou força com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que orientou a substituição do modelo segregador de ensino por práticas inclusivas, garantindo que os estudantes público-alvo da educação especial estivessem matriculados nas classes comuns, com apoio especializado quando necessário. Esse avanço alinhou-se à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto nº 6.949/2009, que assegura a todas as pessoas com deficiência o direito a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Outro marco importante foi a Lei nº 12.764/2012, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei reconhece expressamente que o indivíduo com TEA é considerado pessoa com deficiência para todos os efeitos legais. O artigo 2º, inciso II, assegura o direito “ao acesso a ações e serviços de saúde, de educação, de assistência social, de trabalho, de previdência e de assistência jurídica” (Brasil, 2012). Contudo, como observam Pontes, Camelo e Santos (2023, p. 43), “apesar da existência de documentos legais que regulamentam a matéria, ainda existem fragmentações interpretativas frente à garantia do conjunto de direitos educacionais a esta parcela da população”

Já a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ampliou as garantias legais, determinando em seu artigo 27 que a educação inclusiva deve ocorrer em todos os níveis e modalidades, vedando a cobrança de valores adicionais em escolas privadas e obrigando a adoção de recursos de acessibilidade. Para Silva (2025, p.

3), “embora a legislação represente um avanço no reconhecimento dos direitos educacionais das pessoas com deficiência, sua implementação ainda carece de efetividade para garantir, de fato, uma escola inclusiva”

Outro documento essencial para assegurar o direito de todos ao aprendizado é o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014), que fixou metas de universalização do acesso e permanência, bem como a obrigatoriedade de formação docente para atuar com a diversidade. O PNE dialoga com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, segundo Gonçalves (2025, p. 1392), “pretende definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, tendo como proposta essencial a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”

Apesar desses avanços, houve tentativas de retrocesso. O revogado Decreto nº 10.502/2020, ao instituir a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, foi alvo de críticas por abrir margem à reintrodução de classes e escolas especiais. Hashizume (2021, p. 2) alerta que o documento representa “um flagrante retrocesso às conquistas obtidas em relação ao direito humano à Educação Inclusiva”. Tal perspectiva é contrária ao compromisso firmado internacionalmente pelo Brasil e representa risco à efetivação de uma escola verdadeiramente inclusiva. Contudo, após ter seus efeitos suspensos pelo Supremo Tribunal Federal (STF), o Decreto nº 10.502/2020 foi integralmente revogado pelo Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023, o que assegurou a manutenção da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Diante desse panorama, percebe-se que a legislação nacional não apenas reconhece o direito à educação, mas estabelece mecanismos para garantí-lo de forma equitativa. Contudo, ainda persiste a distância entre o que está previsto em lei e a realidade vivenciada nas escolas. Isso porque a efetivação desse direito demanda não só o aparato legal, mas investimentos contínuos em infraestrutura, formação docente e políticas públicas articuladas. Como conclui Abreu (2025, p. 5), “a inclusão se faz necessária principalmente nos dias atuais, pois o número de casos de autismo tem aumentado progressivamente, e a educação, a legislação e a gestão precisam trabalhar juntas para garantir que a educação seja de fato um direito de todos”.

Assim, compreender a legislação nacional como instrumento de efetivação do direito à educação significa assumir que cada criança, independentemente de suas

condições, deve ter acesso garantido à aprendizagem. A luta pelo cumprimento dessas leis é, portanto, uma luta pelo reconhecimento da dignidade humana, pela equidade e pela justiça social.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta sessão será abordado o percurso metodológico trilhado para a realização deste trabalho. A seguir será detalhada o tipo de pesquisa desenvolvida bem com a descrição do procedimento utilizado para a coleta de dados empíricos que serviram de base para a fundamentação dos estudos realizados durante a construção desta monografia. Como última subseção é apresentada a discussão desses dados conduzida à luz dos referenciais teóricos escolhidos para embasarem cientificamente as concepções pedagógicas aqui discutidas,

3.1 Tipo de pesquisa

O presente estudo caracteriza-se por ser de abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico e descritivo, cujo objetivo é investigar as práticas pedagógicas voltadas à inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa qualitativa busca compreender fenômenos em profundidade, valorizando o significado das experiências e das relações humanas em contextos reais. Segundo Minayo (2012), esse tipo de abordagem preocupa-se mais com a interpretação dos sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas ações do que com a quantificação de dados. Assim, a investigação qualitativa permite ao pesquisador mergulhar no objeto de estudo, analisando-o a partir de múltiplas perspectivas e construindo uma compreensão mais ampla e contextualizada da realidade educacional.

Essa escolha metodológica justifica-se pela possibilidade de reunir, sistematizar e analisar conhecimentos já produzidos por diferentes autores, documentos legais e estudos científicos, permitindo compreender de forma crítica as estratégias pedagógicas inclusivas. Segundo Gil (2008, p. 44), “a pesquisa bibliográfica consiste no levantamento de materiais já publicados, permitindo ao pesquisador construir uma base teórica sólida e identificar lacunas no conhecimento existente”.

A pesquisa assume caráter descritivo porque busca detalhar e interpretar as práticas pedagógicas inclusivas existentes, sem, no entanto, intervir no contexto estudado. Conforme Lakatos e Marconi (2010, p. 53), “a pesquisa descritiva tem por objetivo principal a observação, registro, análise e correlação de fatos ou fenômenos, sem a manipulação de variáveis”. Dessa forma, o estudo permite compreender como os procedimentos pedagógicos são aplicados na realidade escolar, ao analisar pesquisas de

professores da educação básica atuantes em sala de aula regular dos anos iniciais do ensino fundamental, permitindo assim descrever a situação atual da inclusão de crianças com TEA nessa realidade e fornecendo um panorama detalhado das estratégias utilizadas por alguns educadores.

3.2 Procedimento de coleta de dados

Para a coleta de dados foram analisadas pesquisas sobre educação inclusiva realizadas por docentes da educação básica tanto da rede pública quanto privada de ensino que entrevistaram colegas educadores com esse mesmo perfil profissional. A análise desses materiais possibilitou confrontar diferentes perspectivas sobre a inclusão escolar, fornecendo subsídios para compreender como as políticas educacionais e diretrizes legais se traduzem na prática pedagógica cotidiana.

3.3 Análise de dados

A pesquisa bibliográfica e descritiva permitiu articular o referencial teórico e normativo tratado dialogando com as possibilidades de práticas pedagógicas inclusivas voltadas ao ensino e aprendizagem de crianças com TEA. Nesse sentido, buscou-se identificar estratégias didático-metodológicas equitativas e sensíveis às necessidades específicas desses alunos, contribuindo para o aprimoramento das práticas escolares e para o fortalecimento da inclusão no contexto educacional atual.

Na seção subsequente foram apresentados e discutidos os dados obtidos a partir da análise dos quatro artigos selecionados para este estudo por meio do site Google Acadêmico, a seguir foi elaborado um quadro explicativo onde constam os artigos selecionados bem como as respectivas informações técnicas sobre os mesmos, os quais tratam das práticas pedagógicas voltadas à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo dessa análise é compreender de que forma os professores têm desenvolvido estratégias inclusivas em sala de aula, bem como os desafios enfrentados para efetivação do processo de aprendizagem desses alunos.

A leitura e interpretação dos artigos, bem como as respostas de professores atuantes da sala de aula regular, permitiram observar que, apesar dos avanços em relação ao reconhecimento do direito à inclusão, ainda persistem dificuldades significativas no contexto escolar. Entre os principais obstáculos mencionados estão a falta de formação

continuada dos docentes, a ausência de recursos pedagógicos adequados e a carência de suporte institucional. Essas respostas traçam um breve panorama acerca dos desafios enfrentados e das perspectivas no âmbito escolar na ótica de professores em suas salas de aula.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Esta sessão inicia com o quadro explicativo contendo as pesquisas escolhidas que possuem os dados coletados a serem discutidos e suas respectivas credenciais acadêmicas.

Quadro 1 - Análise de artigos acerca da inclusão na educação básica

ARTIGOS	AUTORIA	ANO DE PUBLICAÇÃO	FONTE
1. APRENDIZAGEM ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES	Christiane Cordeiro Silvestre Dalla Vecchia Carla Luciane Blum Vestena	2020	APRENDIZAGEM ESCOLAR DE CRIANÇAS COM AUTISMO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES Teoria e Prática da Educação
2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ENSINO DE CIÊNCIAS PARA ALUNOS AUTISTAS: EXPERIÊNCIAS DE PROFESSORES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE VALENÇA DO PIAUÍ	Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo Bruna Kelly Quaresma Cardoso	2024	Revista Devir Educação, Lavras, vol.8, n.1, e-812
3. O ENSINO DE GEOGRAFIA NO CONTEXTO DOS PROFESSORES DE ALUNOS AUTISTAS EM ESCOLAS PÚBLICAS E PRIVADAS NA CIDADE DE TERESINA- PI	Zaira Antônia Araújo Ferreira	2021	Monografia do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Piauí, Campus Teresina.
4. AS COMPREENSÕES DE PROFESSORES DA E.I SOBRE O TRABALHO PEDAGÓGICO	Jaqueleine da Silva e Silva Lislei Rutz Wolter	2022	Nova Revista Amazônica - Volume X - Nº 03 - Dezembro 2022 - ISSN: 2318-1346

COM CRIANÇAS COM TEA NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE JAGUARÃO	João Carlos Pereira de Moraes		
--	----------------------------------	--	--

4.1 Aprendizagem escolar de crianças com autismo e as práticas docentes desenvolvidas pelos professores

Ao analisar as respostas dos professores obtidas nas pesquisas realizadas pelos artigos supracitados foi possível perceber que a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de fato ainda constitui um dos maiores desafios da educação contemporânea. Embora a legislação assegure o direito à educação inclusiva, a efetivação desse direito enfrenta obstáculos que vão desde a falta de recursos materiais e humanos até lacunas na formação docente. Assim, compreender como as práticas pedagógicas inclusivas se manifestam no cotidiano escolar é essencial para promover uma educação que atenda, de fato, às necessidades e potencialidades desses estudantes.

Este primeiro artigo que é um estudo realizado na região sul do Brasil, que trata sobre práticas pedagógicas dos professores no ensino fundamental regular da rede municipal de Guarapuava, no Paraná que atuam na escolarização de crianças com autismo, observa-se nas falas dos docentes que reconhecem a importância da inclusão de alunos com TEA, no entanto, muitos relataram enfrentar dificuldades, principalmente relacionadas à falta de formação continuada e de apoio pedagógico especializado.

O primeiro aspecto a ser discutido diz respeito ao papel do professor como mediador do processo de aprendizagem, função amplamente defendida pela teoria histórico-cultural de Vygotsky (1997), segundo a qual o desenvolvimento humano ocorre a partir das interações sociais mediadas pela linguagem e pela cultura. Em seus estudos, Dalla Vecchia e Vestena (2020) observam que, quando os docentes se reconhecem como mediadores, são capazes de criar condições que possibilitam a aprendizagem significativa e o desenvolvimento global dos alunos com TEA. As autoras ressaltam que:

“a partir do momento em que os professores se reconhecem como mediadores no processo de ensino, então conseguem desenvolver práticas diferenciadas a fim de promover a aprendizagem em crianças com autismo”.

Essa concepção rompe com a visão limitada de que o aluno autista apenas convive no ambiente escolar, enfatizando que ele é sujeito ativo no processo de construção do conhecimento. No entanto, Dalla Vecchia e Vestena (2020) destacam que ainda há barreiras significativas relacionadas à formação docente e à carência de recursos pedagógicos adequados, fatores que comprometem a efetividade de práticas mais inclusivas. As autoras apontam que muitos professores não se sentem preparados para planejar intervenções pedagógicas ajustadas às necessidades dos alunos autistas, o que reforça a necessidade de uma formação continuada pautada na prática e na reflexão crítica.

“Embora muitos professores se sintam despreparados para lidar com alunos autistas de inclusão, na presente pesquisa se pôde observar que a professora Maria tem procurado, além de uma atitude responsável de ir atrás do interesse, de mediar relações, ouvir, olhar e se preocupar com a aprendizagem do seu aluno, fazendo-o a partir de adaptação curricular, atividades diferenciadas para ele[...]”

Essa constatação converge com o pensamento de Freire (2020), ao afirmar que o educador precisa compreender o ensino como um ato de criação e de diálogo, e não como mera reprodução de conteúdo. Assim, a formação do professor deve estar voltada para o desenvolvimento de práticas reflexivas, criativas e humanizadoras, capazes de reconhecer o estudante autista como sujeito de direitos e de saberes.

Esses diálogos entre docentes demonstram que o desafio da inclusão vai além da matrícula do aluno com TEA, exigindo ações concretas que assegurem sua permanência e aprendizagem. A inclusão, nesse contexto, não se limita a um processo administrativo, mas envolve a criação de um ambiente escolar que favoreça a socialização, a comunicação e o desenvolvimento cognitivo do estudante. Como apontam Figueiredo e Cardoso (2024), a formação continuada dos professores deve estar associada a espaços de reflexão coletiva e troca de experiências, pois somente assim o ensino se torna inclusivo de forma genuína.

4.2 Educação inclusiva no ensino de Ciências para alunos autistas em Valença-PI

O estudo realizado em escolas públicas de Valença do Piauí, reforça essa perspectiva ao destacar a importância da formação docente e da adaptação das práticas pedagógicas. Os autores analisaram o ensino de Ciências como um campo fértil para a aprendizagem de alunos com TEA, uma vez que essa área possibilita o uso de

metodologias ativas e recursos experimentais. No entanto, a pesquisa revelou que muitos professores ainda apresentam dificuldades em planejar atividades que contemplem as especificidades de alunos autistas. De acordo com Figueiredo e Cardoso (2024, p. 10), a ausência de formação profissional (pedagógica) voltada à inclusão é um dos principais entraves para o desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivas.

“O desafio principal é a falta de formação continuada para os docentes que atuam nas salas de aulas comuns, pois, para que a inclusão se torne realmente eficaz, deve partir da formação e qualificação constantes dos educadores”.

Essa constatação reforça que o discurso sobre inclusão avança, mas a prática ainda esbarra em lacunas estruturais e formativas. O apoio governamental tem se mostrado insuficiente a começar pela divulgação de formações nessa área que nem sempre chegam até os profissionais que tanto necessitam delas.

4.3 O ensino de Geografia para alunos autistas em escolas públicas e privadas na cidade de Teresina-PI

Em consonância com essa análise, o estudo de Ferreira (2021), que investigou o ensino de Geografia para alunos autistas em escolas públicas e privadas de Teresina-PI, em relação à interação social, alguns professores relataram avanços no comportamento dos alunos autistas, especialmente quando as atividades envolvem jogos, imagens ou músicas.

A autora destaca que o ensino de Geografia, por permitir o uso de imagens, mapas, atividades práticas e jogos, pode favorecer a aprendizagem de alunos autistas, desde que o professor saiba explorar tais recursos de maneira planejada. Ferreira (2021, p. 47) afirma que as práticas pedagógicas inclusivas devem priorizar a utilização de metodologias lúdicas e visuais, capazes de promover o engajamento do estudante e estimular seu processo cognitivo.

“A geografia é uma grande aliada na educação inclusiva por ter essa diversificação de metodologias de ensino. Compreendendo os assuntos trabalhados nela de maneira lúdica que respeita a singularidade do aluno.”

No entanto, a pesquisa revela que a aplicação dessas estratégias ainda é pontual e depende na maioria das vezes, do empenho individual dos professores que tendo que agir “isoladamente” acaba desmotivando-se ao lidar com entraves de natureza comunicacional, estrutural e atitudinal, o que reforça a ausência de políticas institucionais consolidadas para a inclusão.

Esses dados levam a compreensão que a inclusão escolar exige uma rede de apoio estruturada, que envolva não apenas o professor da sala regular, mas também o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a equipe pedagógica e a família. A colaboração entre esses atores é essencial para que o processo educativo seja contínuo e significativo. A esse respeito, Dalla Vecchia e Vestena (2020) salientam que a atuação do professor mediador precisa estar articulada com outros profissionais da escola, garantindo uma abordagem integral do desenvolvimento da criança com TEA.

4.4 As compreensões de professores da educação infantil e o trabalho pedagógico com crianças autistas em Jaguarão-RS

O estudo de Silva, Wolter e Moraes (2022) também contribui para esse debate ao apresentar os relatos de professoras de escolas municipais sobre o trabalho pedagógico com alunos autistas. Embora a pesquisa tenha sido conduzida na Educação Infantil (as demais aqui tratadas ocorreram no ensino fundamental), as experiências narradas refletem desafios igualmente presentes na sala de aula regular do ensino fundamental. As autoras identificaram sentimento de insegurança, frustração e medo entre as docentes, decorrentes do despreparo e da ausência de formação específica. Segundo Silva, Wolter e Moraes (2022, p. 15), as professoras relatam dificuldades em adaptar as atividades e em compreender o comportamento das crianças com autismo, o que gera a sensação de impotência diante das necessidades do aluno.

“Em se tratando de inclusão de alunos autistas, percebe-se tanto no meio acadêmico quanto nas escolas certa impotência, pois, muitas vezes, as professoras não se sentem preparadas para trabalhar com as especificidades dos autistas. Ou seja, a formação inicial não prepara as professoras para a inclusão e fica a critério delas ir atrás de formação para obter conhecimentos que auxiliem na prática pedagógica para com estes alunos”.

Outro ponto relevante destacado pelas professoras entrevistadas foi a importância de organizar o ambiente de sala de aula de maneira estruturada e previsível, utilizando

recursos visuais, rotinas e instruções claras para facilitar a compreensão e reduzir a ansiedade dos alunos com TEA. Essas estratégias simples, mas eficazes, evidenciam a importância do planejamento e da mediação pedagógica no processo de ensino. Além disso, as docentes ressaltaram o papel do AEE como suporte essencial para o professor regente, apontando que o trabalho colaborativo com profissionais especializados contribui para práticas mais assertivas (Silva; Wolter; Moraes, 2022).

“P4: Sempre buscar estabelecer uma rotina, evitar barulhos altos, buscar dar orientações claras com muitos recursos visuais, buscar adaptar o ambiente da sala de aula dentre outros.”

As dificuldades mencionadas por essas professoras reforçam que a inclusão efetiva exige mudanças estruturais e formativas. Como defende Mantoan (2015), a inclusão não pode se restringir à matrícula do aluno com deficiência, mas que acesso é necessário haver acessibilidade, ou seja, para além de acessar a escola, de matricular-se é necessário que o estudante tenha condições de permanecer no ambiente escolar e desenvolver-se. É um direito de qualquer cidadão, não é um favor, não pode ser “arranjo institucional”, um aluno “faz de conta”.

Dessa forma, a análise dos dados permite compreender que os desafios da inclusão escolar de crianças com TEA estão diretamente relacionados à formação dos professores, ao suporte institucional e à necessidade de práticas pedagógicas mediadas e planejadas. Os estudos analisados convergem para a importância de se reconhecer o potencial de aprendizagem do aluno autista e de investir em práticas que valorizem sua participação ativa no processo educativo. Como defende Freire (2020, p. 79), “ensinar exige a convicção de que mudar é possível”, e é nessa perspectiva de mudança e diálogo que a educação inclusiva se concretiza.

Portanto, os resultados discutidos revelam que, apesar dos avanços conquistados, ainda há um longo caminho a percorrer para que a inclusão seja efetivamente garantida. A construção de práticas pedagógicas inclusivas requer o comprometimento coletivo da escola, o investimento em políticas públicas de formação e o reconhecimento do professor como mediador essencial no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com TEA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo evidenciou, de maneira mais específica sobre o contexto educacional, que a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é marcada por diversos desafios que envolvem não apenas a formação do professor, mas também o suporte oferecido pelas instituições escolares e a necessidade de práticas pedagógicas planejadas, mediadas e sensíveis às particularidades de cada aluno. Como sempre evidencia a professora Mara Paixão (UESPI), orientadora desta monografia, é preciso enxergar o ser humano antes da deficiência.

Ao final desta pesquisa foi possível concluir que embora já existam avanços significativos, a inclusão escolar ainda requer um longo caminho a ser percorrido para que se torne de fato efetiva. Os desafios enfrentados, como a falta de preparo dos professores, a escassez de políticas públicas específicas e a necessidade de adaptação das práticas pedagógicas, evidenciam a importância de um compromisso coletivo da escola, no qual todos os profissionais e gestores estejam engajados em promover um ambiente acolhedor e inclusivo.

As percepções desta pesquisa endossam que o professor exerce um papel fundamental dentro da escola, que vai muito além da simples transmissão de conteúdo. Sua atuação como mediador, aproximando o aluno autista do convívio escolar, promovendo sua participação, fortalece relações e contribui para que sua presença seja valorizada. Esse papel só é plenamente desempenhado quando o docente entende que sua formação não se restringe à aspectos teóricos, mas se expande nas práticas reflexivas, planejadas e comprometidas com as necessidades individuais de cada estudante.

Em síntese, o estudo mostrou grande relevância para reflexão e análise sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, evidenciando a importância da formação docente e do comprometimento institucional. Espera-se que esta pesquisa contribua para o meio acadêmico e inspire ações que façam compreender que a docência não se resume a dar aulas ou conteúdos, mas também envolve a promoção de direitos, o respeito às diferenças e o fortalecimento da participação de todos os alunos, construindo, assim, uma educação inclusiva cada vez mais efetiva, acolhedora e transformadora.

REFERÊNCIAS

ABREU, Patrícia Leocádia da Luz. **Educação um direito de todos.** Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro, v. 1, 2025.

ALMEIDA, Patrícia da Silva et al. **Aprendizagem baseada em problemas:** uma revisão integradora da literatura. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 2, p. e2621126275, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i2.26275.

AMARAL, A.; GUERRA, L. **Neurociência e educação:** fundamentos e práticas pedagógicas. São Paulo: Cortez, 2022.

BHANDARI, Bishal et al. **Effectiveness of problem-based learning in improving academic performance and learning attitudes of medical students:** a meta-analysis. *BMC Medical Education*, v. 14, n. 1, p. 173–181, 2014.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.**

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB.** 9394/1996. BRASIL. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, DF: Presidência da República. (Revogado pelo Decreto nº 11.370, de 2023). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 02/11/2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 11.370, de 1º de janeiro de 2023.** Revoga o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Brasília, DF: Presidência da

República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11370.htm. Acesso em: 02 de nov. 2025.

CORTELAZZO, Ieda. Sala de Aula Invertida e Trilhas de Aprendizagem na Formação de Professores para a Educação Superior. EaD em Foco, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2342>. Acesso em: 10 nov. 2025.

COSENZA, R. M.; GUERRA, L. B. Neurociência e educação: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, R. L. S. Neurociência e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, e280010, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280010>.

COSTA, Valdelúcia Alves da. Formação de professores e educação inclusiva frente às demandas humanas e sociais: para quê? In: MIRANDA, Theresinha Guimarães; GALVÃO FILHO, Teófilo Alves (org.). **O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares.** Salvador: EDUFBA, 2012. p. 87–99.

DALLA VECCHIA, Christiane Cordeiro Silvestre; VESTENA, Carla Luciane Blum. Aprendizagem escolar de crianças com autismo e as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Teoria e Prática da Educação, v. 23, n. 2, p. 81-98, maio/ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/tpe.v23i2.52097>.

DE LIMA LEMES, Ana Paula; DOMINGUES, Anderson. Sala de aula invertida: metodologia ativa e tecnologia digital na educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 4, n. 1, p. 1-15, 2024. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/12664>. Acesso em: 10 nov. 2025.

FERREIRA, Zaira Antônia Araújo. O ensino de Geografia no contexto dos professores de alunos autistas em escolas públicas e privadas na cidade de Teresina-PI. 2021. Monografia (Licenciatura em Geografia) – Universidade Estadual do Piauí, Teresina, 2021.

FIGUEIREDO, Allan Diêgo Rodrigues; CARDOSO, Bruna Kelly Quaresma. Educação inclusiva no ensino de Ciências para alunos autistas: experiências de professores em escolas públicas de Valença do Piauí-PI. **Revista Devir Educação**, Lavras, v. 8, n. 1, e-812, 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GAIATO, Mayra. O que é o autismo? Inteligência Ltda. YouTube, 3 fev. 2024. 1 vídeo (7 min 45 s). Disponível em: <https://youtu.be/4Zv50IGzgUc>. Acesso em: 8 jun. 2025.

GONÇALVES, Adriana Lin. A evolução da BNCC no Brasil da Constituição Federal de 1988 ao Plano Nacional de Educação. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 1, p. 1390-1395, 2025.

GROSSI, M. G. R.; LOPES, R. C.; COUTO, M. C. **Educação e neurociência: diálogos necessários**. Belo Horizonte: CEFET-MG, 2014.

GROSSI, M. G. R.; LYRA, L. R.; SILVA, M. F. Neurociência e metodologias ativas: explorando a ciência da aprendizagem e do ensino. **Revista Exitus**, Santarém, v. 14, p. 1-25, e024072, 2024. DOI: <https://doi.org/10.24065/re.v14i1.2758>.

HASHIZUME, Cristina Miyuki. **Resenha do Decreto nº 10.502/2020 – Política Nacional de Educação Especial**. EccoS – Revista Científica, n. 56, p. 1-7, jan./mar. 2021.

IMMORDINO-YANG, M. H.; DAMASIO, A. **We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education**. *Mind, Brain, and Education*, v. 1, n. 1, p.3-10, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022**: mais de 2,4 milhões de pessoas declaram ter autismo no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39791-censo-2022-mais-de-2-4-milhoes-de-pessoas-declararam-ter-autismo-no-brasil>. Acesso em: 8 jun. 2025.

JESUS, Elizandra C. de et al. Sala de Aula Invertida para Cálculo I: uma análise desta metodologia sob a perspectiva dos estilos de aprendizagem e da recomendação personalizada de objetos de aprendizagem. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 49, p. 1-23, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/72116>. Acesso em: 10 nov. 2025.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 2010.

LOPES, A. C.; MAIA, A. Períodos críticos e plasticidade cerebral: implicações para o desenvolvimento. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 13, n. 2, p. 125-139, 2000.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 6. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

PONTES, Pauliana Joicy dos Santos Martins; CAMELO, Dâmaris Gerlandia Gomes; SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. A legislação educacional referente à inclusão da pessoa com transtorno do espectro autista: tópicos para o debate. **Revista Administração Educacional**, v. 14, n. 1, p. 40-55, 2023.

POSNER, M. I.; ROTHBART, M. K. **Educating the human brain**. Washington, DC: American Psychological Association, 2007.

RIVIÈRE, Ángel. **O autismo e os transtornos globais do desenvolvimento:** Desenvolvimento Psicológico e Educação. Porto Alegre: Artmed, 2007. V3. P. 235-254

SILVA, Aline Maira da. **Educação especial e inclusão escolar:** história e fundamentos. Curitiba: Intersaberes, 2012. p.216.

SILVA, Edivaldo Alves da. A política nacional de educação e a garantia da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Revista Contemporânea**, v. 5, n. 6, p. 1-11, 2025.

SILVA, Jaqueline da; WOLTER, Lislei Rutz; MORAES, João Carlos Pereira de. As compreensões de professores da Educação Infantil sobre o trabalho pedagógico com crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas municipais de Educação Infantil de Jaguarão. **Nova Revista Amazônica**, v. 10, n. 3, p. 7-22, dez. 2022.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ZHAO, Xiaoyan et al. **Problem-based learning improves self-directed learning and critical thinking ability:** evidence from a nursing education study. **BMC Medical Education**, v. 25, n. 1, p. 79–91, 2025.